



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
Curso de Pós-Graduação Stricto Sensu  
Mestrado Profissional em Educação**

**JUCENIR GARCIA DA ROCHA**

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PROPOSTA POLITÉCNICA  
DO RS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL CARLOS  
ALBERTO RIBAS / CECAR**

**Jaguarão  
2017**



**JUCENIR GARCIA DA ROCHA**

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PROPOSTA POLITÉCNICA  
DO RS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL CARLOS  
ALBERTO RIBAS / CECAR**

Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Gritti.

**Jaguarão  
2017**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

R672i Rocha, Jucenir Garcia da  
A integração curricular no contexto da proposta politécnica  
do RS: análise de uma experiência no Colégio Estadual Carlos  
Alberto Ribas / CECAR / Jucenir Garcia da Rocha.  
213 p.  
  
Dissertação(Mestrado)-- Universidade Federal do Pampa,  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, 2017.  
"Orientação: Silvana Maria Gritti".  
  
1. Integração. 2. Politecnia. 3. Ensino Médio. I. Título.

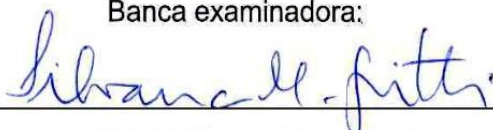
JUCENIR GARCIA DA ROCHA

**A INTEGRAÇÃO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PROPOSTA POLITÉCNICA DO  
RS: ANÁLISE DE UMA EXPERIÊNCIA NO COLÉGIO ESTADUAL CARLOS ALBERTO  
RIBAS / CECAR**

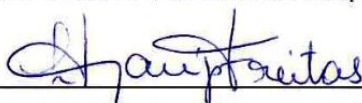
Relatório Crítico-Reflexivo apresentado ao  
Mestrado Profissional em Educação da  
Universidade Federal do Pampa, como  
requisito parcial para obtenção do Título de  
Mestre em Educação.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 30 de novembro de 2017.

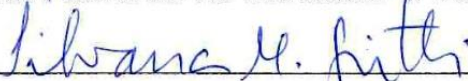
Banca examinadora:



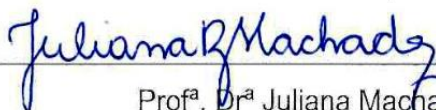
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Silvana Maria Gritti  
Orientadora  
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Luciane Albernaz de Araujo Freitas  
Instituto Federal Sul Rio Grandense - IFSul



<sup>p/</sup> Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>o</sup> Jefferson Marçal da Rocha  
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Juliana Machado  
Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA



## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha companheira Francisca pelo incentivo e apoio incondicional que me proporcionou avançar durante todas as etapas desta empreitada. Sem ela, dificilmente esta realização tivesse se tornado possível. São nestes momentos nevrálgicos de nossa vida que soubemos com quem podemos efetivamente contar. Nada mais emblemático à comemoração desta conquista do que poder partilhar o desenvolvimento de nossos filhos Flaviano & Flamel que nasceram “juntos” a este Mestrado. E, quero celebrar também a octogenária existência de minha avó Ambrozina enchendo de sentido o viver da gente.





## AGRADECIMENTOS

Na esteira da dedicação que fiz à minha avó dirijo agradecimentos à minha família, especialmente à minha mãe Terezinha e à minha tia (madrinha) Vanda por cuidarem dela com o amor de filhas que sempre desejei que a tivesse, em tal sorte que a considero já “no único paraíso real que existe, o qual, para uma mãe, acho que é o coração dos próprios filhos”<sup>1</sup>. Porém, preciso dizer também a todos os meus próximos, em função de minhas ausências asseveradas durante este período da pesquisa o quanto *“estar só tem sido ao longo da minha vida”* talvez a vivência mais substantiva de *“estar com. Experimentar a solidão, enfatiza em mim a necessidade da comunhão. Enquanto adverbialmente só é que percebo a substantividade de estar com. Nunca me recolho como quem tem medo de companhia, como quem se basta a si mesmo, ou como quem se acha uma estranheza no mundo. Pelo contrário, recolhendo-me conheço melhor e reconheço minha finitude, minha indigência, que me inscrevem em permanente busca, inviável no isolamento. O isolamento só tem sentido quando, em vez de negar a comunhão, a confirma como um momento seu”*<sup>2</sup>.

Agradeço de forma muito especial a minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Silvana Gritti, não apenas pelos ensinamentos exigentes que apensaram consistência a este trabalho, mas principalmente pela confiança que depositou desde início em meu potencial. Às vezes, aquilo você mais precisa mora além da lógica instrumental de apontar caminhos, mas saber que há alguém contigo; que acredita em ti, e que inclusive torce para que você consiga exprimir o máximo de suas potencialidades. Neste sentido, é justo lembrar que o Prof. Maurício Vieira, mesmo distante em função de compromissos administrativos assumidos na função de Vice-Reitor, certamente tenha sido uma alma a mais a conspirar em favor de nosso sucesso.

Para estender meus agradecimentos à tod@s @s profissionais do PPGE me reporto ao servidor Charles que abraçou as tarefas elementares do Mestrado e à Professora Juliana Machado que nos deixou o sublime legado da boa aula. Agradeço ainda aos colegas acadêmicos do programa pelos trabalhos construídos em parceria e demais angústias que partilhamos durante este período de formação.

---

<sup>1</sup> GRAMSCI (2005a, p. 53).

<sup>2</sup> FREIRE (1995a, p. 17).

Agradeço à Escola por ter autorizado a realização deste trabalho e principalmente ao professor Lauro Borges pela corajosa parceria perante este desafio.

Aos demais membros da banca avaliadora, agradeço às contribuições do professor Jefferson Marçal no sentido de sua generosidade e contumácia em nossa perspectiva, bem como as da Prof<sup>a</sup> Luciane Albernaz que no espectro marxista enquanto “gramsciana da gema” nos permite acreditar que há oásis neste deserto. No ensejo, aproveito para mencionar a prestimosidade da Prof<sup>a</sup> Rosemary da Universidade Federal de Minas Gerais no fornecimento de material adicional ao desterro central suscitado por nossa pesquisa, o que certamente ampliou os horizontes do alcance de nosso trabalho.

Por fim, quero deixar meu reconhecimento e até justas escusas às vozes anônimas e de protagonismos pouco descerrados à luz das oficialidades tacanhas que subscrevem nossa história. São suas lutas inglórias que movimentam as conquistas e a manutenção do ensino público, laico e gratuito, entre as quais se insere a oportunidade que logramos com a consecução desta Pós-Graduação *stricto sensu*. Quiçá um dia ainda possamos trilhar aos desígnios de uma educação que não sirva a que uns sejam mais do que os outros, mas de instrumento a que todos possam “vir a ser mais”; sucumbindo as razões de nossas escusas.

## MENSAGEM

“Um menino dorme. Há uma tigela de leite pronta para quando ele acordar. Um rato bebe o leite. O menino, sem ter o leite, grita, assim como grita a mãe. O rato, desesperado, bate com a cabeça contra a parede, mas percebe que não adianta nada e corre até a cabra para conseguir algum leite. A cabra lhe dará o leite, se tiver capim para comer. O rato vai até o campo em busca do capim e o campo, seco, quer água. O rato vai até a fonte. A fonte foi arruinada pela guerra e a água vaza: a fonte quer que o mestre pedreiro a conserte. O rato vai ao mestre pedreiro: este quer pedras. O rato vai à montanha, que foi desmatada pelos especuladores e mostra por toda a parte suas entranhas sem terra. O rato conta toda a história e promete que o menino, uma vez crescido, há de replantar pinheiros, carvalhos, castanheiras [...]. Assim, a montanha dá as pedras [...], e o menino recebe tanto leite que até se banha com ele. [...] Cresce, planta as árvores, tudo muda; desaparecem as entranhas da montanha sob o novo húmus, a precipitação atmosférica volta a ser regular porque as árvores retêm os vapores e impedem que as torrentes devastem a planície [...]” (Antônio Gramsci - Cartas do cárcere - 1º de junho de 1931).



## ***Quando os trabalhadores perderem a paciência***

*As pessoas comerão três vezes ao dia  
E passearão de mãos dadas ao entardecer  
A vida será livre e não a concorrência  
Quando os trabalhadores perderem a paciência*

*Certas pessoas perderão seus cargos e empregos  
O trabalho deixará de ser um meio de vida  
As pessoas poderão fazer coisas de maior pertinência  
Quando os trabalhadores perderem a paciência*

*O mundo não terá fronteiras  
Nem Estados, nem militares para proteger Estados  
Nem Estados para proteger militares prepotências  
Quando os trabalhadores perderem a paciência*

*A pele será carícia e o corpo delícia  
E os namorados farão amor não mercantil  
Enquanto é a fome que vai virar indecência  
Quando os trabalhadores perderem a paciência*

*Quando os trabalhadores perderem a paciência  
Não terá governo nem direito sem justiça  
Nem juízes, nem doutores em sapiência  
Nem padres, nem excelências*

*Uma fruta será fruta, sem valor e sem troca  
Sem que o humano se oculte na aparência  
A necessidade e o desejo serão o termo de equivalência  
Quando os trabalhadores perderem a paciência*

*Quando os trabalhadores perderem a paciência  
Depois de dez anos sem uso, por pura obsolescência  
A filósofa-faxineira passando pelo palácio dirá:  
“declaro vaga a presidência”!*

(Mauro Iasi)



## RESUMO

Trata-se de um trabalho que empreendeu esforços na consecução da integração curricular no contexto da vigência do Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul, com lócus de pesquisa e intervenção no Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas, da cidade de Jaguarão. A investigação voltou-se para as limitações e obstáculos à integração curricular neste processo, de modo que o objetivo geral ateu-se em compreender tais obstáculos, intenções e possibilidades da mesma no contexto da implantação e desenvolvimento desta Política Pública. O referencial metodológico central que inspirou esta análise subscreve-se no marxismo investigativo de tal sorte que os principais autores que dão substância teórica ao trabalho são Antônio Gramsci e Paulo Freire. Os diagnósticos e focos de análises partiram dos documentos da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (SEDUC RS) que serviram de base para orientar e reger o ensino médio neste formato, com a complementação de dados advindos dos instrumentos e demais recursos metodológicos da pesquisa-ação inserida no cotidiano da escola. As intervenções executadas residiram em experiências de aulas integradas na área de Ciências Humanas durante o ano de 2016, envolvendo a participação de estudantes de duas turmas de terceiro ano e de professores da área dispostos a tal desafio; com posterior socialização dos desdobramentos deste processo em Fórum Pedagógico da Escola no ano seguinte. Em última análise, os resultados de tais experiências foram confrontados com a dissecação teórico-crítica acerca das origens e significações contextuais da politecnia, integração curricular e interdisciplinaridade com vistas à avaliação da pertinência e oportunidade desta Política Pública.

Palavras-Chave: Integração. Politecnia. Ensino Médio.





## RESUMEN

Se trata de un trabajo que emprendió esfuerzos en la consecución de la integración curricular en el contexto de la vigencia de la Enseñanza Media Politécnica en el Estado de Rio Grande del Sur, con locus de investigación e intervención en el Colegio Estadual Carlos Alberto Ribas, de la ciudad de Jaguarão. La investigación se ha vuelto a las limitaciones y obstáculos a la integración curricular en este proceso, de modo que el objetivo general se ha entendido en comprender tales obstáculos, intenciones y posibilidades de la misma en el contexto de la implantación y desarrollo de esta Política Pública. El referencial metodológico central que inspiró este análisis se inscribe en el marxismo investigativo de tal suerte que los principales autores que dan sustancia teórica al trabajo son Antônio Gramsci y Paulo Freire. Los diagnósticos y focos de análisis partieron de los documentos de la Secretaría de Educación del Estado de Rio Grande del Sur (SEDUC RS) que sirvieron de base para orientar y regir la enseñanza media en este formato, con la complementación de datos provenientes de los instrumentos y demás recursos metodológicos de la investigación-acción insertada en el cotidiano de la escuela. Las intervenciones ejecutadas residieron en experiencias de clases integradas en el área de Ciencias Humanas durante el año 2016, involucrando la participación de estudiantes de dos grupos de tercer año y de profesores del área dispuestos a tal desafío; con posterior socialización de los desdoblamientos de este proceso en el Foro Pedagógico de la Escuela al año siguiente. En última instancia, los resultados de tales experiencias se enfrentaron a la disección teórico-crítica acerca de los orígenes y significados contextuales de la politécnica, integración curricular e interdisciplinaria con miras a la evaluación de la pertinencia y oportunidad de esta Política Pública.

Palabras clave: Integración. Politécnica. Enseñanza Media.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Supervisionamento de trabalho em grupo .....	94
Figura 2 - Abertura das aulas integradas .....	95
Figura 3 - Orientação de trabalho em grupo .....	107
Figura 4 - Apresentações de trabalho dos discentes .....	107
Figura 5 - Apresentações de trabalho dos discentes .....	109
Figura 6 - Leitura dirigida: debate em grupo .....	109
Figura 7 - Mediações às interpretações das escritas .....	115
Figura 8 - Definições dos discentes na quadra / prédio interditado em restauro ao fundo .....	115
Figura 9 - Distribuição de material de apoio didático-pedagógico .....	116
Figura 10 - Leituras e interpretações das escritas dos (as) colegas .....	116
Figura 11 - Apresentações dos clássicos e revisões gerais (1).....	153
Figura 12 - Apresentações dos clássicos e revisões gerais (2).....	153



## LISTA DE SIGLAS

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
CECAR - Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas  
CPA - Construção parcial da aprendizagem  
CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação  
CRA - Construção Restrita da Aprendizagem  
CSA - Construção Satisfatória da Aprendizagem  
DCNEM - Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio  
E3ºAEMP - Estudante do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico  
E.E. - Educador Engajado  
ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio  
EUA - Estados Unidos da América  
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
M.E.D. - Membros de Equipe Diretiva  
P.G. - Professores em Geral  
PPGEDu - Programa de Pós-Graduação em Educação  
RS - Rio Grande do Sul  
SEDUC RS - Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul  
S.I.P. - Seminário Integrado e Projetos  
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>25</b>
<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>31</b>
<b>2 INTRODUÇÃO DIAGNÓSTICA: A PROPOSTA DA SEDUC-RS.....</b>	<b>37</b>
<b>2.1 A escola.....</b>	<b>45</b>
<b>3 CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO.....</b>	<b>49</b>
<b>3.1 Marcos centrais da pesquisa.....</b>	<b>73</b>
<b>4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA.....</b>	<b>79</b>
<b>4.1 Fundamentação para o método intervencionista .....</b>	<b>83</b>
<b>4.2 Métodos.....</b>	<b>84</b>
<b>4.2.1 Intervenção: características, procedimentos e instrumentos .....</b>	<b>84</b>
<b>4.2.2 Estratégias de ação.....</b>	<b>87</b>
<b>4.2.3 Escolhas.....</b>	<b>89</b>
<b>4.2.4 Percursos – Passo a passo das ações.....</b>	<b>90</b>
<b>5 DESCRIÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DAS ATIVIDADES .....</b>	<b>93</b>
<b>5.1 Primeiro Encontro – Aulas integradas: Preparação, planejamento e execução .....</b>	<b>94</b>
<b>5.1.1 Abordagens: Escolha temática .....</b>	<b>95</b>
<b>5.1.2 Coerência entre o que se diz e o que se faz .....</b>	<b>100</b>
<b>5.1.3 Medo e ousadia.....</b>	<b>103</b>
<b>5.1.4 Métodos.....</b>	<b>106</b>
<b>5.1.5 Entre o diferente e o exótico .....</b>	<b>113</b>
<b>5.2 Segundo encontro.....</b>	<b>115</b>
<b>5.2.1 Interação aprazível: descontração e diversão .....</b>	<b>117</b>
<b>5.2.2 Participação interativa .....</b>	<b>119</b>
<b>5.2.3 A integração no Trabalho coletivo: compartilhado .....</b>	<b>122</b>
<b>5.2.4 Curiosidade e interesse .....</b>	<b>125</b>
<b>5.2.5 Espaço: tirar a sala da aula .....</b>	<b>130</b>
<b>5.2.6 Valorização dos saberes discentes .....</b>	<b>132</b>
<b>5.2.7 Relação ativa professor x aluno.....</b>	<b>135</b>
<b>5.2.8 Afetividade e empatia.....</b>	<b>137</b>
<b>5.2.9 Traços da personalidade .....</b>	<b>139</b>
<b>5.2.10 Rigor, dificuldade e complexidade .....</b>	<b>142</b>

5.2.11	Conexão psicofísica .....	144
5.2.12	Atualidade e utilidade ou pragmatismo? .....	145
5.2.13	Integração curricular: avanços progressivos na compreensão da concepção .....	147
5.2.13.1	Justaposição .....	147
5.2.13.2	Visão geral.....	148
5.2.13.3	Todo junto .....	148
5.2.13.4	Ângulos diversos.....	149
5.2.13.5	Esboça um sentido de conexão .....	149
5.2.13.5.1	Porém, validado pela contextualização .....	150
5.2.13.6	Capacidade de fazer relações.....	151
5.2.13.7	Momentos interdisciplinares .....	151
5.3	Terceiro encontro .....	152
5.4	Aulas ordinárias.....	156
5.5	Avaliação Integrada: Exame Geral? Prova? .....	157
5.5.1	Na elaboração .....	160
5.5.2	Na aplicação .....	161
5.5.3	Reações dos discentes .....	162
5.5.4	Nas correções .....	163
5.5.5	Nos resultados .....	164
5.6	Outras categorias .....	166
5.6.1	Elementos estruturais .....	166
5.6.1.1	Material didático.....	166
5.6.1.2	Estrutura de pessoal .....	167
5.6.2	Tempos vastos & períodos estanques .....	168
5.6.2.1	Engessamento curricular .....	169
5.6.3	Planejamento: Deve tornar-se prática corrente? .....	169
5.7	Socialização em fórum Pedagógico da Escola .....	170
5.7.1	A luta e o fazer pedagógico vão além da escola.....	178
5.8	Consequências e repercussões .....	180
6	CONSIDERAÇÕES GERAIS E FINAIS .....	183
	REFERÊNCIAS .....	189
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO .....	196
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	197



<b>APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM.....</b>	<b>198</b>
<b>APÊNDICE D – AVALIAÇÃO INTEGRADA.....</b>	<b>199</b>
<b>APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DISCENTE .....</b>	<b>204</b>
<b>APÊNDICE F – ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO .....</b>	<b>206</b>
<b>ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR NA GRADEAÇÃO.....</b>	<b>207</b>
<b>ANEXO B – ATA ENCONTRO PEDAGÓGICO DE ÁREA / SOCIALIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES .....</b>	<b>209</b>
<b>ANEXO C – COMPÊNDIO DEMONSTRATIVO SOBRE DISPUTAS ENTRE GOVERNO E CATEGORIA E USO DE PPPS VIA S.I.P. – POLITÉCNICO .....</b>	<b>210</b>



## APRESENTAÇÃO

A minha inserção no campo da Educação foi se construindo de forma não planejada, mas em razão das circunstâncias. Meu ingresso na Escola primária se deu em uma daquelas últimas Escolas assentadas no meio Rural que ainda resistiam ao processo do êxodo rural vertiginoso da década de 1980. Seguramente fui um dos últimos a estudar nela até sua extinção migrando para o investimento público em traslado de alunos para as Escolas pólos com o uso sistemático do transporte Escolar. Tratava-se de uma Escola de 1<sup>a</sup> a 5<sup>a</sup> série e minha perspectiva e interesse era de estudar apenas nestes 5 anos que ela proporcionava e dedicar-me às funções de minha família e meus tios como lavrador, as quais em muito eu admirava.

Nas primeiras séries eu possuía boa familiaridade com os números, os quais de algum modo estavam presentes em meu mundo e muitos entendiam isso como uma vocação juvenil para a matemática. Entretanto, em relação à leitura e escrita meus desempenhos eram caóticos a tal ponto de que cheguei a imaginar que jamais conseguiria aprender a ler e lembro até hoje de um texto que o professor me passou para copiar e na prática o mesmo foi totalmente desenhado.

Tais lembranças de meu percurso de aprendiz ajudam sobremaneira a entender a escolha do tema desta pesquisa participativa em decorrência de situações vivenciais que foram me proporcionando fazer sentido à concepção e pertinência da politecnia como forma constitutiva de um processo emancipatório e de empoderamento do educador-aprendiz. Hoje me soa bem mais translúcida a percepção da importância de que o conteúdo seja significativo ao locus vivencial do estudante tal qual era a relação que eu conseguia estabelecer em meu letramento inicial. Ora, se por um lado a palavra escrita constituía-se como uma fonte estranha ao meu mundo material, por outro a linguagem matemática fazia parte de meu cotidiano infantil, mediado entre a produção e o brincar; contando sacas, quantidade de animais, tubérculos, dividindo grãos, palhas e restolhos, subtraindo os custos. Grande, pequeno; muito, pouco; mais, menos e demais elementos matemáticos não me eram alheios para efeito da codificação exigida pela Escola.

Meu universo oscilava entre as atividades maçantes e nada agradáveis da Escola e o tempo do brincar ao redor de casa onde os objetos da natureza eram

matéria prima na construção de meu imaginário na medida em que eu produzia os meus próprios brinquedos. Embora fosse mais raro, é inegável que me encantava quando ganhava um brinquedo manufaturado, mas em nenhum momento os mesmos se sobrepunham a tal ponto que me fizessem abandonar aqueles por mim inventados. Da casca de imbirá<sup>3</sup> eu fazia as conjuntas para unir os bois que eram significados por mim em subprodutos da produção do milho; na brincadeira de circo, os leões eram representados pelos pentes de macaco coletados dos cipoais nas árvores de nossas pequenas florestas; os frutos da corticeira serviam de representação fiel para meu rebanho de ovinos, só para citar alguns exemplos.

E assim foi se moldando minha personalidade desafiando o saber dos antigos ao experimentar certas frutas que na superstição julgavam que consumi-los após determinadas refeições fariam a pessoa passar mal.

Retornando ao cotidiano da Escola, o trajeto de ida era composto por campos enserenados e cheio de expectativas de que o professor que vinha da cidade não chegasse uma vez que isso era a premiação com uma manhã livre de volta pra casa. Sempre que isso não ocorria, me conformava com o acalento da hora do retorno. Pensando em que iria brincar a tarde o trajeto era um bom tempo de simular corridas de fórmula 1 e degustar frutas silvestres. Assim que, pensando com Freire percebi que “[...] no degustar das pitangas fui aprendendo a ser gente pelo caminho da Escola” (ROCHA, 2004, s./p.).

A guinada que mudou meu destino foi quando minha mãe me convenceu meio a contragosto de fazer a seleção para estudar numa Escola Agropecuária com aulas em 2 turnos diários no próprio município, na qual se poderia residir durante a semana. Como o estudo era voltado também para assuntos ligados ao campo e já havia sido aprovado numa prova que havia para este ingresso acabei aceitando como experimento e acabei ficando até a conclusão do fundamental estudando componentes propedêuticos e Técnicos somados os 2 turnos e as aulas práticas.

É baseado nesta experiência que me reporto à importância de certo direcionamento dos adultos em certa fase de formação do jovem, aja visto que eu jamais queria seguir uma trajetória razoavelmente letrada se tivessem me deixado a sorte de minhas volições juvenis. Se por um lado a outra (a Escola primária rural) me possibilitava maior tempo para o brincar, nesta o elemento da disciplina e regime de

---

<sup>3</sup> Planta que produz uma casca com fibra razoavelmente consistente, muito usada pelo camponês como uma espécie de corda ou barbante para amarrar alguma coisa.

estudos me possibilitava um acesso e incentivo ao letramento que no meu cotidiano familiar era bem precário. Contudo, o elemento que me possibilitou as primeiras integrações sociais e de superação da timidez - já que na Escola no campo tínhamos em média 5 alunos e em casa ao mais das vezes brincava sozinho -, foi a prática desportiva. Vale lembrar, com efeito, que o componente responsável por ações atinentes ao desporto e correlatos chegou a ser minimizado pela reforma proposta via Medida Provisória (MP Nº 746 de 2016) que pretendia afastar a obrigatoriedade da Educação Física na integralidade do Ensino Básico e possibilita um esvaziamento ainda maior da possibilidade de Ensino integrado em todos os níveis.

Ao final da conclusão do Ensino Fundamental com Pré-Qualificação em Agropecuária eu já manifestei interesse individual em dar continuidade aos meus estudos aja vista que os efeitos do afastamento da tutela da família ampliaram meus horizontes, ocasionaram mudanças em minhas perspectivas. Em razão das circunstancias meu destino se encaminhava para as agrárias e fiz Seleção para cursar “Técnico em Agropecuária” no Conjunto Agrotécnico “Visconde da Graça” – CAVG/UFPel. Com a classificação não mudei apenas de residência, mas desta vez também de cidade e segui o rumo do Curso Médio Profissionalizante.

Inserida num contexto mais central, bem diverso do que me oferecia à cidade interiorana meu 2º Grau foi o tempo de um despertar para a cidadania e a um mundo dos Direitos Civis e Sociais como protagonista. Foi fundamental meu ingresso no Grêmio Estudantil; momento em que precisei aprender inclusive a falar em público e romper bastante à timidez. Não obstante, vivíamos a ameaça das políticas “neoliberalizantes” da década de 1990 e as lutas sociais do período me obrigou a debruçar-me sobre leituras acerca das políticas educacionais, tais como as reformas advindas da LDB de 1996 e correlatas. Foi neste período que vivenciamos a efervescente polêmica e a incerteza acerca da separação entre as disciplinas profissionalizantes e as propedêuticas no Ensino Técnico. Neste cenário, não era possível militar sem saber, ou seja, sem estudar um pouco acerca destes temas que infringiam nossa possibilidade de continuar os estudos e mesmo o debate sobre a qualidade do nosso aprendizado, de tal sorte que posso assegurar que tiveram início alí (final da década de 1990) meus primeiros estudos um tanto sistematizados acerca daquilo que aqui estou nominando de Ensino com integração curricular.

Além de tudo isso, que nos proporcionava um mundo do aprender fazendo; passei pela presença marcante e decisiva de uma professora de Sociologia que nos indicava leituras de liberalismo quando pedíamos bibliografias revolucionárias e não entendíamos exatamente o significado epistemológico daquilo que foi fundamental para dar densidade em certas idiosincrasias de nosso entendimento de sociedade.

Foi desta ética exercida na autoridade professoral que hoje me reporto avalizando a importância da “diretividade” no trabalho docente para a construção de minha experiência pessoal como um sujeito autônomo de direito e liberdade. Fosse à professora em voga, licenciada com minhas volições, talvez me mantivesse amarrado a uma dependência por incapacidade de desenvolver a autonomia necessária enquanto ser. Felizmente, foi ao contrário, estava presente um método de educação democrática posicionada na conduta da professora.

Entretanto, convém grifar que em nenhum momento as estruturas curriculares que constituíram meu percurso formativo do ensino básico contaram com um planejamento que produzisse um elo comunicativo entre os elementos técnicos/profissionalizantes e os elementos propedêuticos. Contudo, o vigor da análise do nexo entre Educação e Instrução contidas nas observações gramscianas me inspiram pensar que ainda assim é importante que o Ensino Técnico se mantenha integrado, aja visto que a mente humana não é mera passividade e o educando não é totalmente impedido que fazer estas ligações, apesar dos limites. Corolário destes construtos vale destacar que com a finalização do curso Médio em meio aos estágios de conclusão de curso e alguma teoria - mesmo que ainda um tanto rudimentar -, meu relatório de estágio parece apontar para a necessidade de estudos em humanidades na medida em que a conclusão que se supunha era de que entre plantas e animais no contexto da produção existem pessoas, com seus valores, interesses e acima de tudo sua cultura.

Desta forma, meu ingresso no Ensino Superior já oscilou entre as opções sociológicas e filosóficas e acabei me graduando em Licenciatura em Filosofia. A diferença inicial foi que o período do Ensino Superior me inseriu como nunca no mundo da leitura; ocasião em que descobri minhas paixões também pela psicologia entre outras descobertas. Confesso que inicialmente minhas “visitas” aos fóruns de Educação não tinham interesses em estudos de Educação como centro investigativo, mas motivado pela minha disposição pluridisciplinar de quem migrava de 7 anos de estudos na área das agrárias e despertava surpresas em algumas

peças que me imaginavam na Agronomia ou áreas afins. Além disso, e, ao avançar dos semestres meus interesses crescentes em estudos de Pedagogia representavam mais uma busca por acolhimento capaz de dar conta de minha angústia concernente ao fato de que exerceria a função de professor em meu curso por tratar-se de uma Licenciatura e não via na minha graduação o trato desejado para este exercício profissional.

Assim, por ordem daquilo que as circunstâncias exigiam fui direcionando meus estudos de pesquisa para os nexos entre Educação e Filosofia e me dediquei à área da Filosofia da Educação, culminando com a conclusão do curso com o tema da Necessidade e Liberdade em Gramsci enquanto condição de possibilidade para pensar a Educação até nossos dias; incidindo sobre o elemento fundante da concepção de Escola Única de Gramsci, ou seja, o resgate da unitariedade orgânica entre as questões do mundo do trabalho produtivo e cultura geral que foram dicotomizados historicamente.

Outro reencontro com esta temática adveio em meu ingresso na regência de classe no Magistério Público Estadual do Rio Grande do Sul (RS), mais precisamente no Colégio Carlos Alberto Ribas (CECAR), na cidade de Jaguarão no ano de 2013. Entrementes, chegou ao ambiente escolar permeado de muitas dúvidas, angústias e até dissabores durante as reuniões compostas por professores e equipe diretiva a proposta do governo estadual vigente na época para implantação gradativa do Ensino Médio Politécnico. Em virtude de experiências e investigações supracitadas, lembro que apesar das inúmeras objeções manifestas naquela Escola, a centralidade do tema em si não me parecia estranha e às vezes as próprias exposições pejorantes à proposta ascendiam em mim um maior grau de interesse e curiosidade para entendê-la.

Deste modo, a pesquisa instituída no lócus de atuação profissional do professor tal qual a preconizada pelo Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) vem representar a oportunidade ímpar de desenvolver o aprofundamento desejado, conforme narrei anteriormente. Evidentemente que a mesma exige recortes e delimitações e pela dinamicidade nas opções das políticas públicas em sucessivos governos a mesma encontra-se em processos paradoxalmente atuais e corrosivos. O primeiro pelas medidas institucionais nacionais para o Ensino; o segundo pela política regional que acena com a supressão gradativa da politecnicidade.

Em suma, vale reconhecer que minha inserção neste estudo assume contornos formais institucionalizados como todas de um nível estatal de ensino. Porém, vale destacar pelo exposto no capítulo que a mesma também permite certo transbordamento destes limites na medida que representa um reencontro com uma história vivida; razão pela qual ressignifico minha proposta de intervenção.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente Relatório Crítico-Reflexivo trata do tema da Integração curricular no Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, no Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas, localizado no eixo central da cidade Jaguarão, mais precisamente na porção do extremo meridional do Brasil na divisa com a cidade uruguaia de Rio Branco. Uma das motivações que suscitaram a escolha por esta temática residiu no fato de que na condição de regente de classe de Seminário Integrado e Projetos (S.I.P) - um componente curricular vivencial instituído pela proposta de novo arranjo curricular circunstanciada em bases que regiam a implantação do Ensino Médio Politécnico no Magistério Estadual do Rio Grande do Sul -, durante todo o processo de vigência da experiência do politécnico na Escola supramencionada pude acompanhar que o processo girou em torno de reuniões esparsas e muitas vezes protocolares entre os professores do componente, sem que em algum momento se pudesse representar uma integração significativa entre as áreas, profissionais e demais componentes da formação geral.

Com base nisto, vislumbrei a necessidade de desenvolver alguma experiência efetiva de integração curricular para se dialogar com base em ações concretas. Para tanto, nosso problema de pesquisa residiu em investigar as limitações e obstáculos para esta integração curricular apontada no percurso formativo do Ensino Médio politécnico.

Desta forma, o objetivo geral deste trabalho constituiu em compreender obstáculos, intenções e possibilidades imbricados no processo de integração curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico. Por sua vez, os objetivos específicos visaram compreender as origens da politecnia e a fortuna de suas ressignificações no decurso histórico e conseqüentemente na discussão da proposta e implantação do Ensino Médio Politécnico suscitados pelos documentos da Secretaria Estadual de Educação do RS (SEDUC RS - 2011 e 2012). Além disso, visou-se compreender a inserção e receptividade do Ensino Médio Politécnico na Escola bem como analisar a compreensão dos discentes de duas turmas selecionadas acerca da integração curricular. Finalmente buscamos dissecar o conceito de interdisciplinaridade perante a polissemia do tema, bem como o processo de integração curricular; discutindo sua compreensão entre os pares acerca de sua inserção e pertinência na experiência politécnica durante a

socialização dos resultados das experiências integradoras realizadas no ano de 2016, em Fórum Pedagógico da Escola.

Os fundamentos que antecedem este trabalho podem ser buscados no dualismo estrutural que representou um problema de grande monta aos desafios educativos mais ambiciosos. A respeito das reestruturações que foram tomando corpo nas últimas décadas, na matriz produtiva e conseqüentemente a incorporação dos conhecimentos como força produtiva tornou-se inevitável reconhecermos que a estrutura curricular do Ensino Médio; ainda arraigada à concepção cartesiana do conhecimento, já não conseguia dar conta das necessidades na dinâmica da vida em constante transformação. Este debate vem ganhando espaço no Brasil ainda que de forma contraditória – evidentemente -, desde as últimas décadas do século passado, especialmente com o apogeu do neoliberalismo na década de 1990, que culminou na síntese da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96).

Contraditória, porque dividida entre o tensionamento em atender a nova demanda de mercado reinventado e ao mesmo tempo manter cristalizados os estratos sociais de desigualdades e distinções coexistentes. Com isso faz sentido que a LDB de 1996 no mesmo contexto desta discussão tenha instituído medidas parcelares do saber de modo a abrir brechas para um distanciamento ainda maior entre formação técnica – profissional e conteúdos propedêuticos.

Na arena da disputa, arejada pelas promessas iluministas e do legado da Revolução Francesa de universalização do acesso ao ensino faz sentido a enseada politécnica como movimento de luta hegemônica. Com a emergência de governos com perfil mais progressistas no início do novo milênio, ainda que marcados por fortes traços de conciliação de classes no bloco histórico<sup>4</sup>, um debate vigoroso da politecnicidade no Brasil suscitado na década de 1980 retoma seu impulso, mesmo que de forma mais acanhada.

Deu-se que, embora tenham ocorrido conferências, encontros, reuniões, palestras e demais mecanismos de construção, divulgação e principalmente de legitimação do processo, na política de implantação da politecnicidade no Ensino Médio do Rio Grande Sul, a transposição do espírito da proposta, ao que tudo indica, não foi capaz de lograr a fluência desejada por seus preceptores. Talvez por isso, que a

---

<sup>4</sup> Termo gramsciano que será retomado com mais destaque durante o último capítulo.

recepção, adoção e implementação da proposta pôde ser considerada um tanto quanto problemática, razão pela qual justificamos a pertinência deste trabalho crítico-investigativo no contexto da Escola.

O fato de estarmos diante de uma proposta interceptada<sup>5</sup>, quiçá interrompida ou adiada – já que a história não nos permite sentenciarmos fatos e acontecimentos de maneira definitiva -, não diminui a importância de ser avaliada enquanto Política Pública que moveu recursos e esforços relevantes à Educação Básica do Estado. Não obstante, restringir um trabalho de base historicista a tal estratégia constituiria uma agressão ao “bom senso”<sup>6</sup>, entendido como a superação do caráter “[...] grosseiramente misoneísta e conservador” (GRAMSCI, 2004, p. 118) do “[...] conceito equívoco, contraditório, multiforme” e vulgar de agir e pensar, ou como a própria expressão legítima do senso comum “[...] desenvolvido e transformado em algo unitário e coerente” (GRAMSCI, 2004, p. 98) no processo de “[...] superação das paixões bestiais e elementares; numa concepção da necessidade que fornece a própria ação uma direção consciente” (GRAMSCI, 2004, p. 98) . Equivaleria a dizer, guardadas as devidas proporções, que não faz mais sentido estudar o Império Romano após a queda de Constantinopla.

Além disso, vale reprimir que o tema da integração curricular, em que pese suas finalidades e arranjos no tecido social, continua vivo nos mais diversos debates que circundam a problemática dos perfis formativos.

No contexto Pré LDB de 1996 de implantação do politécnico da saúde da Fundação Oswaldo Cruz, Saviani (1989, p. 31) sentenciou:

A grande esperança, a grande expectativa nossa é que o Politécnico [...] se torne algo irreversível, e que as forças retrógradas não possam mais inviabilizá-lo, de modo que ele se torne inclusive um elemento que possa estimular outras modalidades na mesma direção, para que o novo vá ganhando crescentemente força diante do velho, e esse impondo em

---

<sup>5</sup> No contexto da reforma do Ensino Médio (conversão da medida provisória 746 de 2016 em Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017).

<sup>6</sup> “Em Milão, na epidemia do Séc. XVII, acreditava-se que os untadores, que deveriam prevenir o contágio, usavam ao contrário substância infecciosa para propagar a peste”. - Gramsci: ‘Manzoni distingue entre bom senso e senso comum [...] sobre peste e sobre untadores. Falando do fato de que existia quem não acreditava nos (boatos contra os) untadores, mas era incapaz de defender sua opinião contra a opinião vulgar difusa, escreve (Manzoni): ‘vê-se que era um desabafo secreto da verdade, uma confiança doméstica; havia bom senso, mas ficava escondido por medo do senso comum’” (COUTINHO, 2003, p. 14). Obs: Trecho explicativo para a elucidação do tema, embora, extraído de um livro cujo teor, nos impele a divergências abissais em forma e conteúdo. A mesma consta de maneira mais sucinta em nota do caderno do cárcere nº 11, a saber, em Gramsci (2004, p. 200).

relação a ele.

Guardadas as devidas proporções, a nossa estratégia de produção de experiência concreta em Ensino Integrado com maior fôlego (intervenção), comparada àquilo que os Seminários Integrados e Projetos tentaram resgatar de forma mais dispersa, opera em sentido similar ao evocado acima, embora invoque uma atualização crítica para o conceito, na esperança de manter viva a produção da crise<sup>7</sup> ao modelo curricular arraigado, reacendendo as centelhas do sonho possível<sup>8</sup>.

Por tratar-se de um trabalho realizado em muitos momentos com a participação de mais sujeitos haverá uma oscilação pronominal entre a primeira pessoa do singular e do plural que não foi possível de ser padronizada, uma vez que, a metodologia do trabalho comporta a inserção de minha história pessoal entrelaçada aos demais desdobramentos da pesquisa.

No que tange a estrutura, o texto é organizado em quatro blocos desdobrados em tópicos variados de acordo com as especificidades ou ênfases pertinentes às abordagens. O primeiro é aberto com a apresentação da proposta da SEDUC RS circunstanciada em dois documentos: o mais abrangente é o de 2011 onde aparecem de forma mais detalhada as concepções da Secretaria Estadual de Educação, o segundo, por sua vez, é mais instrumental ao uso adotado como Regimento Padrão por nossa Escola durante a vigência do Ensino Médio Politécnico. Estes documentos servem de base para a exposição diagnóstica dos elementos do trabalho em complementação a movimentos realizados neste sentido no âmbito escolar, além de apresentar a arquitetura curricular da proposta. Ao final a Escola é brevemente situada ainda que pareça certa escassez em detalhamentos por contributos ligeiramente resenhados no tópico.

O segundo capítulo trata de analisar contextualmente os principais conceitos do trabalho, a saber: interdisciplinaridade, integração curricular e principalmente a politecnicidade em suas origens e difusões controversas. Ainda se resgata o processo histórico que suscitou o debate politécnico nas entranhas das transformações produtivas e suas relações com a polivalência em uma interpretação inicial erigida pelo conjunto de intelectuais de maior notoriedade ou destaque no debate do eixo de

---

<sup>7</sup> No sentido gramsciano para designar o abalo da capacidade dirigente do grupo hegemônico.

<sup>8</sup> Termo inspirado na obra de segundo ciclo de Paulo Freire intitulada "*Pedagogia dos sonhos possíveis*".

pesquisa sobre educação e trabalho no Brasil e posteriormente são apresentadas as contribuições dissonantes sobre o tema com a qual nos identificamos. No desdobramento, são expostas algumas demarcações centrais da pesquisa como a adoção dos referenciais gramscianos e freireanos, enquanto construtos principais em meio a complementações de adensamento à ideia de currículo e outras denotações basilares ao entendimento do sentido da pesquisa.

O terceiro diz respeito às nuances metodológicas. Começa por sua fundamentação; avançando sobre o debate acerca do método intervencionista com posterior questionamento sobre sua pertinência. Discorre em seus tópicos subsequentes sobre as características, estratégias adotadas para a ação, bem como as circunstâncias que fortificaram aquelas escolhas metodológicas e conseqüentemente os caminhos a serem percorridos no desenvolvimento das atividades.

Por sua vez, o último bloco é constituído pela narrativa das atividades desenvolvidas durante a intervenção em análise crítica e reflexiva tanto dos métodos e escolhas inferidas como das categorias suscitadas no seio das ações. Inicialmente é destacada uma descrição geral sobre a forma pela qual são apresentados os relatos, disposição e identificação dos sujeitos na hierarquia institucional. De modo a concatenar o encadeamento de ideias o processo de preparação e execução das ações são descritos juntamente com o primeiro encontro das aulas integradas em meio às discussões que conjugam os debates sobre escolhas temáticas, postura ético-política enquanto educador, pertinência dos métodos adotados e a categorização da novidade. No tópico do segundo encontro aparece o maior volume categorial da descrição. Neste são suscitadas questões de espaço e interatividades, relações entre sujeitos cognoscentes e reconhecimento de saberes, rigores e conexões psico-corpóreas e finalmente as progressões dos entendimentos a caminho da ideia de integração e do movimento interdisciplinar.

Na análise crítica do terceiro encontro é destacada uma observação de caráter extra-classe que reflete o acinte educativo advindo do cotidiano e as concepções que subscrevem a natureza laboral da carreira do magistério. Logo após, ainda são descritas as dinâmicas de complementação advindas das aulas ordinárias ministradas dentro da disposição regular da Escola.

Em outro item são analisados os procedimentos e esforços concernentes à experiência em instrumento avaliativo integrado da área de Ciências Humanas no

que tange ao processo de preparação, repercussão e obtenção de resultados em recuperação do sentido e contextualização do papel dos exames. Perpassou-se ainda por outras categorias mais gerais em seção própria que trouxe à baila questões de estrutura material e pessoal, além da discussão do engessamento curricular a despeito de períodos estanques.

Finalmente, o capítulo cinco abre um eixo que reflete os meandros da socialização da experiência em aulas integradas em reunião pedagógica da escola e sua condução a fóruns de maior enlace orgânico com a proposta; fechando com itens adstritos a relatoria no que afere a suas consequências.

## 2 INTRODUÇÃO DIAGNÓSTICA: A PROPOSTA DA SEDUC-RS

Os debates em torno dos problemas do Ensino Médio no Brasil há tempos já eram fluentes e mobilizava ativistas, especialistas e gestores no âmbito das críticas contumazes à sua ineficiência e obsolescência diante dos desafios traçados pelo novo perfil dos jovens e da sociedade em transformação, no entanto faltava uma proposta base que interviesse no sentido de levar a cabo conteúdo e forma destas discussões.

Com reservas, dá até para dizer que tais discussões estavam sintetizadas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2011) apontando no sentido de uma reformulação curricular que contemplasse os anseios dos jovens, articuladas por diversas áreas do conhecimento observando a realidade do aluno, proporcionando uma formação que conjugasse o exercício da cidadania, de sua inserção no mundo do trabalho e progressão nos estudos.

No Estado do Rio Grande do Sul, os diagnósticos da Secretaria da Educação estavam entre os mais alarmantes comparados ao nacional

A escolaridade líquida (idade esperada para o ensino médio 15-17anos) é de apenas 53,1%. A defasagem idade-série no Ensino Médio é de 30,5%. 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).

Ao mesmo tempo, constatam-se 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 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5).

Apenas para constar – sem entrar no mérito dos métodos e eventuais distorções para redundar nestes dados -, os índices do CECAR acompanhavam a média do Estado, com algumas variações por áreas e turnos.

Em consonância com as DCNEM (BRASIL, 2011) o Estado do Rio Grande do Sul (2011-2014) formula uma proposta para o Ensino Médio que

Tem em sua concepção a base na dimensão politécnica, constituindo-se no aprofundamento da 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 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 10).

Pelos diagnósticos apontados nela, “[...] constata-se 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” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 5).

Alguns elementos da análise diagnóstica do Estado do RS apresentam ressonância com as nossas análises advindas da avaliação dos discentes acerca da experiência das aulas integradas que desenvolvemos durante o ano de 2016. Apenas para demonstrar alguns trechos<sup>9</sup> da questão aberta que parece apontar neste sentido:

1. As aulas integradas são bem interessantes uma vez que ambas as matérias podem ser vistas de ângulos diferentes, podemos por exemplo analisar a política de forma filosófica; 2. Foram aulas ótimas, de muito conhecimento, divertidas, e foi uma chance de nos envolvermos melhor; 3. Foi legal, pois houve uma interação, bom desenvolvimento, um clima descontraído, etc.; 4. Achei algo diferente e inovador que pode nos ajudar e facilitar nossa compreensão com a função das aulas, podendo nos fazer perceber que todas estão interligadas; 5. As aulas integradas foram muito satisfatórias, pois nelas aprendi que todas as matérias estão sempre em conjunto; 6. [...] abrange ainda mais o conhecimento dos alunos que vieram a participar delas, pois faz com que os professores que fazem parte dessa área possam fazer uma relação entre as matérias citadas, abrangendo também o conhecimento dos alunos; 7. Foi um aprendizado maior, os professores tiveram mais interação com os alunos; 8. As aulas integradas me ajudaram muito a relacionar os temas de humanas não só com matérias do terceiro ano, mas ao longo da minha trajetória; Achei muito interessante, principalmente por ter sido antes do ENEM que é uma prova que costuma cair questões integradas (E3ºAEMP).

Ainda que careçam de uma categorização mais detalhada como se poderá observar durante o capítulo dos relatos<sup>10</sup>, as falas discentes servem para efeito diagnóstico convergindo na direção de que

Além do aporte de investimentos para a ampliação e recuperação da rede física das escolas, do investimento na formação e valorização do magistério, há a 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 (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 6).

---

<sup>9</sup> Vide apêndice “E”.

<sup>10</sup> Capítulo 5.



A opção por não repetir aqui as respostas discentes das questões fechadas justifica-se em virtude de que as mesmas ao mais das vezes, reforçam o já dito.

É neste contexto de análise que o governo institui a proposta do Ensino Médio Politécnico tanto ao Ensino Propedêutico, como ao Curso Normal e ao Profissionalizante. Para este estudo nos reportaremos apenas ao Ensino Médio Politécnico, antigo propedêutico como foco de análise.

No âmago da proposta, a politecnia é entendida como o domínio intelectual da técnica ou apropriação intelectual sobre a técnica e assenta-se sob uma base conceitual evocada por autores como Dermeval Saviani e Antônio Gramsci. No centro deste construto está a superação do modelo Taylorista-Fordista com respeito à formação de dirigentes e trabalhadores, o que pelo menos preliminarmente no plano teórico surgia com credenciais fortes. Não há dúvida de que Saviani em sua condição de expoente em meio à intelectualidade que domina o debate sobre educação e trabalho no Brasil não só reivindique, mas também propale esta conceitualização. Entretanto, salta aos olhos de um leitor mais atento que a SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14) tenha interpretado e atribuído ao intelectual italiano tal conceito quando afirma que “[...] a politecnia se traduz por”:

[...] 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 apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14)

Sem que o autor tenha sequer pronunciado o termo na obra referida, tão pouco em qualquer outra de suas referências. O percurso desta interpretação será abordado no próximo capítulo e alguns de seus desdobramentos serão traçados transversalmente durante alguns relatos das atividades interventivas que suscitem essa lembrança.

Porém, isso não quer dizer que a definição da educação politécnica estivesse equivocada, pois os elos de vinculação do antigo ensino médio propedêutico ao mundo do trabalho constituíam uma aproximação satisfatória, talvez no limite, supervalorizando o seu alcance no que tange aos seus efeitos na estrutura curricular e de organização pedagógica ou até com certa a-historicidade, as quais se pode observar em meio a afirmação expondo que,

Do ponto de vista da organização curricular, a politecnia supõe novas formas de seleção e organização dos conteúdos a partir da prática social, contemplando o diálogo entre as áreas de conhecimento; supõe a primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica; supõe a primazia do significado social do conhecimento sobre os critérios formais inerentes à lógica disciplinar. A construção desse currículo integrado supõe a quebra de paradigmas e só poderá ocorrer pelo trabalho coletivo que integre os diferentes atores que atuam nas escolas, nas instituições responsáveis pela formação de professores e nos órgãos públicos responsáveis pela gestão (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14-15).

No aspecto curricular a proposta compreende para formulação do Projeto Político Administrativo e Pedagógico da Escola<sup>11</sup> as dimensões Epistemológicas, Filosóficas, Sócio-históricas, sócio-antropológicas e sócio-psicopedagógicas, de acordo com o Regimento Escolar Padrão do Ensino Médio Politécnico, através do Parecer nº 310/2012 emitido pelo Conselho Estadual de Educação (RIO GRANDE DO SUL, 2012). A metodologia para a construção curricular deveria considerar: a interdisciplinaridade; a pesquisa pedagogicamente estruturada e praticada através de projeto vivencial e o trabalho como princípio educativo tendo como princípios orientadores a relação parte-totalidade, o reconhecimento de saberes, teoria e prática, interdisciplinaridade e avaliação emancipatória.

No que concerne à avaliação o documento recomenda a adoção de práticas que se orientem “[...] pelo abandono da 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” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 20). Ainda que não constitua foco central deste trabalho o tema acabou logrando espaço em um capítulo específico durante os relatos das intervenções, descosendo algumas tramas subjacentes nesta proposta e suas reapropriações nas falas de alguns sujeitos no espaço escolar.

Por sua vez, compunha o documento a versão de que

[...] a teoria constituída por ideias, hipóteses que levam a representações abstratas, constrói os conceitos que somente serão consubstanciados na prática. Quando submetida à realidade, a teoria apartada da prática social vira palavra vazia e sem significado (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 18).

---

<sup>11</sup> No parecer nº 310/2012 do Conselho Estadual de Educação consta que toda Escola credenciada adotaria o Regimento Escolar Padrão enquanto não fosse construída a proposta de Regimento próprio que traduzisse a realidade mais específica da Escola (RIO GRANDE DO SUL, 2012). O CECAR não chegou a elaborar o seu Regimento específico, valendo-se do Regimento Padrão durante toda a vigência do Ensino Médio Politécnico, ou seja, de 2013 à 2016.

Dá para dizer que seja um tanto intrigante a forma como nos apropriamos dessa dimensão durante a análise das condições que levamos em conta ao ensejo da intervenção. Durante narrativas do capítulo que versa sobre o primeiro encontro a felicidade desta tese é usada, paradoxalmente, para assolar grande parte das medidas entoadas na prática de seus próprios predecessores.

Não obstante, penso que encontramos confluência teórica em contiguidade com

A concepção pedagógica que orienta a construção curricular, afirma a centralidade das práticas sociais como origem e foco do processo de conhecimento da realidade, o diálogo como mediação de saberes e de contradições e entende que a transformação da realidade se dá pela ação dos próprios sujeitos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17).

Nesta direção, construímos um tópico que trata da valorização dos saberes durante a exposição crítico-reflexiva em torno do segundo encontro das aulas integradas. Todavia, cabe complementar antecipadamente que nesta dimensão do documento da Secretaria Estadual de Educação do governo do Estado do RS também há um reconhecimento dos aspectos sociais e culturais que envolvem os sujeitos desta construção, sob os quais não há objeções em nosso estudo.

No que diz respeito à relação parte-totalidade discorreremos nos relatos com categorizações que permeiam a concepção da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) desde os debates do primeiro encontro sobre o limite multidisciplinar da ação e, sobretudo em narrativas do tomo final do segundo encontro acerca da compreensão passo a passo em torno da integração curricular pretendida, em observância contígua a ideia de

[...] movimento constante de ir e vir, da parte para o todo e do todo para a parte, como um processo de estabelecer limites e amplitude de problemas e busca de alternativas de solução, constitui-se como processo e exercício de transitar pelos conhecimentos científicos e dados de realidade, viabilizando a construção de novos conhecimentos, responsáveis pela superação da dificuldade apresentada (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 17).

Para introduzir seu princípio orientador para a interdisciplinaridade a SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) parte de um diagnóstico que nos serviu de apropriação para fundamentar a pertinência do problema da integração curricular.

Assentada na definição por área de conhecimento a proposta é crítica ao pressuposto de que a divisão por disciplinas específicas viessem a favorecer à aprendizagem, de modo que ao adotarmos o modelo disciplinar fragmentário como única estratégia de ensino caímos inequivocamente em um grande equívoco gnosiológico. Não obstante, que esta fórmula além de descaracterizar a noção do todo, corrobora para distanciar o conhecimento escolar da vida e das possibilidades realísticas de conexões com iniciativas de concretude. Outrossim, expunha o documento a ideia de que o conhecimento não se satisfaz pelo viés de uma única disciplina, tão pouco por uma única área do conhecimento concorre para desconstituir a hierarquização tão presente entre as áreas na cultura escolar.

Todavia, no que tange a presunção do conceito a Secretaria certamente optou pelo caminho mais curto à consagração, dizendo ter como “[...] objetivo, numa visão dialética, integrar as áreas de conhecimento e o mundo do trabalho” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19) ao tempo que se instrumentaliza no “[...] trabalho interdisciplinar, como estratégia metodológica, viabiliza o estudo de temáticas transversalizadas, o qual alia a teoria e prática, tendo sua concretude por meio de ações pedagógicas integradoras” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19). Além do mais, percebe que “[...] a comunicação é instrumento de interação com o objetivo de desvelar a realidade” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19) e reverenciando-se na perspectiva de maior destaque no assunto no Brasil recorre à ideia de que

A interdisciplinaridade é um processo e, como tal, exige uma atitude que evidencie interesse por conhecer, compromisso com o aluno e ousadia para tentar o novo em técnicas e procedimentos (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Ao buscar um saber mais integrado e livre, a interdisciplinaridade conduz a uma metamorfose que pode alterar completamente o curso dos fatos em educação; pode transformar o sombrio em brilhante e alegre, o tímido em audaz e o arrogante e a esperança em possibilidade (FAZENDA, 2008 apud RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Por fim, convém sublinhar o quanto esta perspectiva conspira junto a fadada política educacional intervencionista, pré-condicionada a este estudo, uma vez que nela

A interdisciplinaridade se apresenta como um meio, eficaz e eficiente, de articulação do estudo da realidade e produção de conhecimento com vistas

à transformação. Traduz-se na possibilidade real de solução de problemas, posto que carrega de significado o conhecimento que irá possibilitar a intervenção para a mudança de uma realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 19).

Os problemas substantivos a estes pressupostos serão revistos em tópico específico sobre a integração curricular e, posteriormente em alguns trechos da discussão metodológica bem como em alguns momentos dos relatos das atividades do primeiro encontro, objeto da intervenção e, sobretudo ao final do segundo.

O desenho curricular da proposta se estruturava em dois blocos: o responsável pela formação geral construído pelas áreas do conhecimento e outro pela parte diversificada, constituído por eixos temáticos transversais; compondo o bloco vivencial.

Na perspectiva de garantir a interdisciplinaridade, a distribuição da carga horária da formação geral (base comum nacional), na proporção que lhe cabe em cada ano do curso, contemplará equitativamente, os componentes curriculares das áreas do conhecimento.

I – Áreas de Conhecimento

1-Linguagens e suas Tecnologias;

2-Matemática e suas Tecnologias;

3-Ciências Humanas e suas Tecnologias;

4-Ciências da Natureza e suas Tecnologias (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24).

Por sua vez, os projetos vivenciais, regidos pelo professor responsável pelo Seminário Integrado e Projeto eram assim constituídos:

II – Eixos Temáticos Transversais para a Parte Diversificada

1-Acompanhamento Pedagógico;

2- Meio Ambiente;

3- Esporte e Lazer;

4- Direitos Humanos;

5- Cultura e Artes;

6- Cultura Digital;

7- Prevenção e Promoção da Saúde;

8- Comunicação e Uso de Mídias;

9- Investigação no Campo das Ciências

10- Educação Econômica e Áreas da Produção (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 24).

A carga horária era distribuída da seguinte forma: no 1º ano 75% da carga horária seria reservada à formação geral e 25% para os projetos vivenciais (S.I.P.);

no 2º ano ficava dividido em 50% para cada bloco, migrando progressivamente até chegar aos 75% da parte diversificada e 25% para formação geral no 3º ano.

A proposta apresenta um detalhamento maior com progressiva migração da avaliação para conceitos ao invés de notas e fulcro na instituição de pareceres individuais a cada discente. O crucial de tudo isso reside no fato de que o êxito da proposta dependeria de muito envolvimento, dedicação e mobilização de diversos atores no “que-fazer”<sup>12</sup> da Escola, especialmente os professores.

Para se ter ideia, as objeções e angústias suscitadas entre o corpo docente diante de tal desafio eram das mais variadas. O fato de não haver em sua formação inicial uma preparação para trabalhar desta forma, falta de tempo, baixo incentivo, falta de informações mais precisas acerca do que se tratava, etc. Constato, inclusive, na condição de quem regeu componentes de S.I.P. durante todos os anos de vigência do politécnico na Escola, que sempre tive a sensação de que conseguia trabalhar de forma mais integrada no componente da formação geral (Filosofia) que propriamente no Seminário Integrado e Projeto.

Alhures, a narrativa de Machado (2013, p. 14) parece vivificar em síntese o cenário da época em nossa Escola

[...] os professores não se sentem parte da construção dessa proposta de ensino, sendo que a estão desenvolvendo por mera obrigação, o que se torna um grande obstáculo na efetivação de uma prática pedagógica comprometida com os princípios e fundamentos que orientam o referencial curricular.

Por outro lado, pelo menos entre os discentes das duas turmas de 3º ano envolvidos nesta pesquisa tivemos indicativos mais favoráveis à execução da proposta. Ao serem perguntados se perceberam que houve integrações entre os conteúdos de todas as disciplinas e com os temas do mundo em que vivem nas aulas de S.I.P., quinze (15) marcaram a opção “Muitas”; quinze (15) a opção “Mais ou menos” (indiferente) e apenas dois (2) assinalaram a opção “poucas”; um não respondeu e ninguém marcou a opção “nenhuma”. Contudo, em contextos mais informais (dados via diário de campo) também há relatos de discentes em sentido contrário e há de se considerar que da forma como o S.I.P. foi tratado na Escola, as respostas podem variar de acordo com o professor que dirige a classe. Mas vale o

---

<sup>12</sup> Termo freireano.

diagnóstico no sentido de indicar uma receptividade mais amigável da proposta entre o corpo discente.

Em última análise, em que pese resultados um tanto dissonantes na natureza de produção contraditória do processo educativo, o fato é que em nossa Escola os S.I.Ps foram tratados na estrutura do currículo como mais um componente; com características especiais, apenas. É muito nisto que se assenta a nossa proposta de intervenção descrita no decorrer deste relatório.

## **2.1 A escola**

O lócus desta pesquisa é o Colégio Estadual Carlos Alberto Ribas (CECAR). Trata-se de uma instituição de Educação básica compreendendo as séries iniciais e finais do Ensino fundamental, oferece Ensino Médio e o Curso Técnico em Contabilidade. Vale dizer que este último é oferecido somente como ensino noturno e o Ensino Médio também comporta uma turma por ano em ensino noturno.

O recorte para esta investigação está naquele em que eu atuo como regente de classe nos componentes de Filosofia e naquele vivencial em que atuava chamado de Seminário Integrado e Projeto, ou seja, no Ensino Médio que passou a adotar o sistema da politécnia em meados do ano de 2013, movido por uma política pública para a Educação adotada pela SEDUC RS a este nível de ensino.

Para todo o Ensino Médio que passou a ser considerado politécnico a Escola atendia três turmas de primeiros anos, duas turmas de segundo ano e duas turmas de terceiros anos no turno da manhã e três turmas no noturno sendo uma para o primeiro, outra para o segundo e outra para o terceiro ano. Posteriormente foi reduzida uma turma do primeiro ano em virtude da necessidade de reforma e restauro do prédio uma vez que por tratar-se de patrimônio histórico na parte da dependência mais antiga do Colégio que foi apontada no laudo técnico a necessidade de interdição.

Em virtude de tais problemas, em meio ao ano letivo de 2016, apesar da maioria do seu quadro de pessoal não ter aderido ao movimento grevista de sua categoria profissional, o funcionamento da Escola chegou a ficar suspenso por falta de prédio. Na sequência houve uma mediação que permitiu que a Escola voltasse a funcionar em um prédio alugado na mesma quadra em que funcionava o prédio

antigo interditado, de modo que permitiu o uso de algumas dependências da parte nova de construções no terreno da Escola.

Nada disso alterou a rotina do funcionamento da micro ou geopolítica escolar, sob a qual subsistem dois acessos, sendo que um deles é reservado para entrada dos profissionais de educação e outro aos estudantes em horários devidamente estipulados. Assim, sempre que alguém visita a Escola precisa passar inequivocamente pelas dependências proximais aos setores reservados aos trabalhos de gestão; de modo que na ocorrência de algum sinistro<sup>13</sup> em que eventual profissional desavisadamente venha a ingressar na instituição por uma via que não seja a usual não passará sem algum inspecionamento.

Esta Escola fica localizada em uma região considerada nobre, no centro urbano do município de Jaguarão e é certamente a mais central geograficamente ao centro cultural/turístico/comercial da cidade entre as três Escolas Estaduais de Ensino Médio do Município.

As aulas são realizadas predominantemente em salas tradicionais com carteiras individuais para estudantes ou quadra esportiva e pátio em caso de Aulas de Educação Física. Todas contam com quadro negro a exceção de uma que é um laboratório de física improvisado para uma turma que possui quadro branco e pincel atômico para os registros e ilustrações ao invés do giz usado nas outras.

Quanto ao material didático-pedagógico para as aulas de Língua estrangeira há alguns áudios disponíveis, porém aos demais os equipamentos audiovisuais precisam ser agendados aja visto que não há equipamentos suficientes para todos os professores. Atualmente em função da interdição da parte que comportava o auditório estes equipamentos precisam ser transportados e instalados nas salas de cada turma pelo professor que os utiliza. Ainda há a possibilidade do uso de cópias xerográficas pelos professores, porém como as cópias são reduzidas basicamente ficam restritas ao uso de trabalhos avaliativos de cada componente, razão pela qual procuramos nos valer ao máximo dos conteúdos e ilustrações do livro didático adotado para aquele período pela Escola de modo a evitar excesso de pedidos de xerox gerando custos aos discentes.

Além dos professores, a Direção é composta por uma diretora e uma vice-diretora para cada turno (manhã, tarde e noite) conta com supervisores e

---

<sup>13</sup> Episódio desta natureza consta no registro de nosso diário de campo, datado de 09 de agosto de 2017.



orientadores educacionais, monitores, profissionais responsáveis pela alimentação (há um refeitório) e às vezes algum responsável pela biblioteca que funcionou de maneira improvisada em parte com uma das salas de aula na maior parte do tempo do período que comportou este trabalho.

A Escola sempre se integrou a atividades extra-classe, mas especialmente após a mudança de prédio estas atividades se intensificaram com desfiles e demais comemorações ao aniversário da instituição. Além disso, há uma integração envolvendo atividades esportivas, feiras de Ciências, saraus literários, celebrações de festas juninas, e, principalmente as de apelos cívicos e religiosos circunscritas pelo calendário oficial da nação. Corolário a essa tendência destaca-se a disposição do crucifixo na principal sala da gestão administrativa, rito que foi preservado com a alocação do símbolo religioso ao espaço correspondente nas instalações do novo prédio. Em suma, na condição de instituição de raízes muito antigas percebe-se nela uma rica preservação dos valores familiares, cívicos e religiosos em seus distintivos.

A mesma eufonia civilizatória assegura um relacionamento em estreitos laços com as forças armadas atuantes na cidade, já que Jaguarão é uma cidade gêmea de fronteira. Não raro, foram às vezes em que acompanhei alunos durante os períodos de aulas dos componentes que ministro em apresentações na Escola sobre as carreiras militares na exposição dos oficiais e demais funcionários do exército brasileiro. Talvez por isso, que pais de alunos lotados funcionalmente nestas instituições se sintam mais à vontade para, inclusive tecer questionamentos acerca dos métodos de trabalho pedagógico de alguns professores<sup>14</sup>.

Contudo, para dar conta de uma radiografia da Escola em contornos mais completos e objetivos encaminhei por escrito pedindo uma relação de dados escolares<sup>15</sup> à equipe diretiva; os quais rotineiramente os órgãos superiores devolvem para subsidiar as estatísticas acerca do rendimento escolar do ano anterior. Todavia, as atribuições geradas pelo transtorno da mudança de prédio me foram apresentadas inicialmente em âmbito verbal como obstáculo para o resgate imediato

---

<sup>14</sup> A ocorrência de militar fardado no interior da escola a propósito da narrativa consta em registro de Diário de Campo, datado de 12 de setembro de 2016 e demais ressonâncias neste sentido em manifestações fortuitas durante Conselhos de Classe subsequentes. “É muito importante’, dizia mais ou menos, que você discuta com eles sobre o espírito abertamente civil com que e só com que podemos refazer nossa sociedade. Bishop percebia, mesmo que não o tivesse expressado, que, no fundo, na reinvenção democrática da sociedade, o militar só tem sentido quando se sabe a serviço da sociedade civil. É ela que dá sentido a ele e não ele que dá sentido a ela” (FREIRE, 1992, p. 71).

<sup>15</sup> Projeto Pedagógico e demais dados quantitativos concernentes à pesquisa e à Escola.

de tais documentos. Via correio eletrônico jamais obtive algum retorno acerca de meus pedidos. Assim, passei a replicar de maneira alternada os pedidos entre o registro virtual e a comunicação verbal a este respeito até que um dia me deparei com a seguinte resposta: [...] “continuarás me pedindo e eu continuarei te dizendo que quando puder passo (faz)” (Diário de Campo, 29/06/2017). Pela primeira vez, diante disso pensei que pudesse vir a não ter acesso a tais dados, de sorte que até o presente não obtive sucesso por esta tentativa, ainda que caiba reconhecer que em nenhum momento este acesso me foi negado. Por tais imprevistos, cabe dizer que apesar do esforço empenhado no sentido de descrever com alguma minúcia as características que marcam nossa escola, estarão ausentes os dados quantitativos elementares para algumas elucidações de seu contexto.

### 3 CONCEITOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

Para compreender as origens e conceitos do tema da politecnia e do Ensino Integrado é mister resgatar os efeitos da organização produtiva desde o modelo Taylorista – Fordista até o Toyotismo de tal sorte que se possa entender os arranjos que migram da monotecnia à polivalência, uma vez que conceitos como cooperação e trabalho coletivo ou em equipe persistem em diversas perspectivas que exigem uma análise um tanto rigorosa; se quisermos entender quando a dinâmica destas estruturas estiverem mais ou menos sob o jugo do capital.

Pelo menos no meio acadêmico é de domínio geral que as primeiras atividades intelectuais do ocidente remontam a Grécia Antiga, ocasião em que se tratava de um ensino desinteressado (não pragmático) sob o qual reinava a cultura geral sem compartimentalizações por áreas e competências. Vale lembrar que aquelas atividades que se equivaleriam ao que hoje pertence ao papel da Escola estavam aliadas ao ócio, o que fazia sentido numa sociedade estruturada com base no trabalho escravo e na qual o número daqueles que eram considerados cidadãos era consideravelmente ínfimo. Este trabalho servil, muito atrelado às tarefas manuais era considerado inferior e muitas vezes degradante e dirigido pelo núcleo da intelectualidade que decidia os rumos da vida na Pólis (Cidade-Estado) e, na formação dos jovens cidadãos predominavam os elementos morais; aliados a virtude.

Durante a Idade Média esta estruturação produtiva não sofre alterações tão substantivas, apenas esta Educação Moral passa a ser atrelada ao Clero que sob o domínio e monopólio das escrituras sagradas tem a prerrogativa de ampliar sua influência sobre os feudos, incidindo até mesmo na distribuição da produção; mais precisamente naquilo que os servos deveriam repassar à Igreja e ao Senhor Feudal.

Vale destacar que de forma relativa neste período o camponês possui algum direito sobre suas terras, ao menos para efeito da possibilidade de produção de sua subsistência; em uma sociedade de relações predominantemente rurais.

Com a emergência mercantil, movidas especialmente pelo advento das navegações “[...] as relações sociais tendem a se centrar nas formas urbanas, que passam a predominar sobre as rurais” (SAVIANI, 1989, p. 10).

Pode-se dizer ainda, neste contexto, que a Reforma Protestante representou um passo importantíssimo na transmigração axiológica circunscrita no valor atribuído

ao trabalho naquele decurso histórico, deixando marcas indeléveis para sua incorporação moral ao “espírito do capitalismo”<sup>16</sup>.

Repare nesta contenda, que o trabalhador vai sendo expropriado de suas terras para assumir o posto do “trabalho livre”, evidentemente que livre para vender a sua força de trabalho. Não por acaso, que nesta transição surgem diversos teóricos com tratados visando justificar a autonomia do sujeito que embora latentes, no fundo são traços da aproximação que gradativamente se instala entre o conhecimento e o trabalho, uma vez que o capitalismo a partir da Idade Moderna “[...] incorpora os conhecimentos como força produtiva” (SAVIANI, 1989, p. 09).

A novidade agora consiste em que os “[...] trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos” (SAVIANI, 1989, p. 13) como anteriormente, haja vista que “[...] na sociedade capitalista a ciência é incorporada ao trabalho produtivo; convertendo-se em potência material”.

O âmago de contradições como esta possibilitou à Marx e Engels prever de modo científico o capitalismo como “coveiro de si mesmo”<sup>17</sup> de forma que para se desenvolver acabou “empoderando” em certa medida a classe operária.

“Desse modo a Sociedade Capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver de forma parcelada” (SAVIANI, 1989, p. 13). Este processo influenciou o dualismo escolar constituído por uma escola tradicional inspirada no idealismo alemão, de cultura geral voltada para as camadas mais abastadas da sociedade e a formação de seus dirigentes; e outra de caráter profissionalizante, ancorada aos arcaísmos materialistas do iluminismo francês e do positivismo, com forte incorporação pragmática às necessidades produtivas imediatas; e por isso voltada as camadas mais empobrecidas da população.

Notável expoente deste processo foi Taylor; ao estudar tempo e movimento criou formas de otimizar a produção valendo-se de formas de divisão rígida das operações do trabalho e a hiperespecialização, exigindo no limite uma dinâmica de cooperação simples a tal ponto que o trabalhador se tornava alheio e estranho ao processo e concepção do produto que ele ajudava a produzir. Este modelo

---

<sup>16</sup> Ver mais em: WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Tradução de Vinícius Eduardo Alves. São Paulo: Centauro, 2001.

<sup>17</sup> Ver mais em: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista (1848)**. Tradução de Sueli Tomazzini Barros Cassal. Porto Alegre: L&PM, 2001, p. 23–45.

posteriormente aperfeiçoado por Henry Ford com as linhas de montagem representou o ápice da divisão técnica e social do trabalho pelo qual apenas ao gerente da fábrica compete conhecer o processo inteiro da fabricação, asseverando a divisão entre trabalho intelectual e manual. Daí a definição da monotecnia.

A ideia de politecnia se contrapõe a referida concepção. Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto desta concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual (SAVIANI, 1989, p. 15).

Segundo Chiariello e Eid (2011, p. 02), “[...] o aparente esgotamento do rígido modelo de trabalho e produção Taylorista, a partir da segunda metade do século XX, colocou luz sobre modelos de produção e trabalho marcados pela flexibilidade”. Conforme as autorias supracitadas o Toyotismo foi o modelo que melhor se enquadrou ao processo da chamada terceira revolução industrial pela sua abrangência e disseminação global. Tal sistema é marcado pelo avanço cibernético e da microeletrônica produzindo a compressão do espaço-tempo capaz de viabilizar a minimização de estoques, os desperdícios e, por conseguinte gerar maior competitividade às empresas.

O mais importante para esta pesquisa reside na nova disposição da força produtiva que ao contrário daquela disposição “bovina”<sup>18</sup> dos modelos da monotecnia sua atuação exige competências diversificadas, um atuar em ações mais complexas, espírito inovador, de liderança, criatividade, pró-atividade, integração, motivação, trabalho coletivo ou em grupo, cooperação e demais adjetivos que contemplem o espectro amplo e versátil. Em suma, um profissional multifacetado, capaz de “[...] mobilizar toda a sua capacidade cognitiva e mesmo renovar seus conhecimentos diariamente para servir a produção em constante transformação [...]” (CHIARIELLO; EID, 2011, p. 03). Embora muitos itens coincidam com a politecnia, tais atributos que adjetivam este almejado profissional compõem aquilo que se denomina por polivalência.

Este profissional proeminente com perfil multifuncional, capaz de suprir lacunas em inúmeras áreas e setores da produção conta com a prerrogativa de

---

<sup>18</sup> Expressão cunhada pelos autores Chiariello e Eid (2011, p. 03) para traçar o “[...] perfil do trabalhador [...] que marcou o modelo Taylorista”.

flexibilidade funcional e com um rico repertório em termos de qualificação profissional, “[...] mas assimila novas responsabilidades e, não raro, novas cargas de trabalho, contribuindo para a intensificação do trabalho e a incidência do estresse [...]” (FALZON; SAUVAGNAC, 2007 apud CHIARIELLO; EID, 2011, p. 03).

Não obstante, a própria cooperação e a dita participação incitada largamente pelos preceitos da polivalência precisam ser examinados em seus propósitos de autenticidade dissimulada, uma vez que a racionalização capitalista é astuta ao saber que há tarefas que dez pessoas realizam mais rápido e eficiente do que cada uma delas isoladamente. Só para elencar mais um, outro elemento que constitui ledor engano é esta sensação aparente de liberdade na funcionalidade flexiva aja vista que os gerenciamentos incidem no sentido contrário, seguramente porque este modelo de trabalho em equipe além de manter o controle verticalizado do modelo anterior se amplia como um panóptico coletivo viabilizado pelo controle horizontal entre os pares.

Mas, afinal pelo exposto não parecem um tanto confusas e misturadas as noções de politecnicidade e polivalência? Como se distingue tais conceitos? Conforme Machado (1994, p. 19 apud CHIARIELLO; EID, 2011, p. 04),

Polivalência significa simplesmente um trabalho mais variado com uma certa abertura quanto a possibilidade de administração do tempo pelo trabalhador e não importa necessariamente mudança qualitativa das tarefas [...] É suficiente, para ser um trabalhador polivalente, o recurso aos conhecimentos empíricos disponíveis, permanecendo a Ciência como algo que lhe é exterior e estranho. [...] Politecnicidade representa o domínio da técnica a nível intelectual e a possibilidade de um trabalho flexível com a recomposição das tarefas a 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, e capaz de atuar criticamente em atividades de caráter criador e de buscar com autonomia os conhecimentos necessários ao seu progressivo aperfeiçoamento.

Saviani (1989, p. 42–44) instou nesta alteração dois conceitos fundamentais para este estudo: o do aluno empírico e do aluno concreto. Para ele, o primeiro se equivale àquelas volições imediatas captadas nas expressões dos alunos, enquanto que o segundo é “[...] definido [...] pela sociedade, pela sua condição de síntese de relações sociais” (SAVIANI, 1989, p. 42) por ela proporcionada.

Na esteira do apanhado teórico e contextual desenvolvido até então sob a ótica do grupo que domina o debate sobre Educação e Trabalho no Brasil cabe

explorar algumas contradições produzidas neste processo. No limite de se admitir a polivalência como uma etapa necessária à politecnia não se pode perder de vista que

[...] ficava mais ou menos implícito que haveria margem para um acordo supraclassista em torno do caráter “progressista” da reestruturação produtiva. Em poucas palavras, a superação do padrão taylorista-fordista de organização do trabalho e de formação profissional interessaria tanto à burguesia (dita nacional) quanto à classe trabalhadora, o que supostamente contribuiria para o avanço da práxis educativa de caráter politécnico” (RODRIGUES, 2006 apud RODRIGUES, 2009, s./p.).

Vale destacar que entre as reformas do novo governo – “Gestão 2015-2018”, inicialmente o politécnico não apenas não foi extinto como aventou-se a intenção do governo em estreitar relações de parcerias público privadas entre o empresariado e as Escolas no qual a porta para isto seriam os Seminários Integrados e Projetos, indicando que aquela proposta serviria aos propósitos de um governo notoriamente alinhado com os interesses do capital privado.

Não obstante, vale lembrar que mesmo durante a vigência do governo anterior que formulou a proposta politécnica haviam relações corporativas de classe um tanto tensas. Repare<sup>19</sup> que justamente em um momento de implantação de uma nova matriz curricular que notadamente demandava tempo para planejamento coletivo, não raro foram às disputas; até mesmo judiciais, em relação à conquista anterior do Sindicato dos Professores para as horas atividades. Além disso, haviam entendimentos difusos quanto ao interesse estatal e o interesse dos trabalhadores quanto à interpretação: a primeira se referia a hora relógio enquanto que os segundos a horário letivo. Ou seja, aquelas reflexões conceituais que figuraram no texto com êxito na sobrecarga de trabalho suscitadas pelo movimento da polivalência não eram meras peças de ficção.

Embora houvesse alguns delineamentos para tal, as informações chegavam de maneiras muito difusas de tal sorte que os responsáveis pelo S.I.P. lançavam-se em uma aventura em resolver aquilo que em tese almejava abranger tudo produzindo a sensação e a angústia da produção do nada. Vale dizer que no aprofundamento de nossas investigações, verificou-se que a falta de clareza acerca do entendimento da pretensa politecnia não representou apenas surpresa entre o

---

<sup>19</sup> Vide anexo C.

corpo de profissionais de nossa escola, tão pouco - pelo que se deduz de falas como a de Fernando Machado descrita no capítulo anterior; que não é isolada -, trata-se de uma peculiaridade entre os professores do magistério Estadual do Rio Grande do Sul. Pois, o próprio Nosella (2007) traz à luz por Manacorda uma fala de Krupskaia sentenciando que os professores em sua grande maioria não sabiam do que se tratava a educação politécnica, sendo que muitos ouviam este termo pela primeira vez já lá no contexto da educação soviética a partir de 1917.

Ora, se por um lado a ausência de marcos fixos para um planejamento de ensino produzia este receio, por outro cabe convir que abria um leque de possibilidades, um campo aberto para produção de algo novo, quiçá inusitado. Talvez aí repouse o dilema humano entre a angústia e seu temor à liberdade, tão astuciosamente observada por Sartre (1970).

Diante de colossal problema não tem como não lembrar das objeções de Gramsci em relação as interpretações estruturalistas que pensavam ser possível erigir os alicerces da sociedade socialista cometendo o ledó engano de prescindir da formação do homem socialista. É nesta direção que Rodrigues, (2006, apud RODRIGUES, 2009, s./p., grifo do autor) levanta indagações pertinentes sob as quais penso que precisamos nos debruçar, a saber: “[...] como caminhar para uma progressiva explicitação do *modus operandi* de uma Escola que se pautar numa orientação politécnica, sem cair em proposições abstratas, isto é, historicamente desenraizadas?”.

Em alusão aos autores que protagonizaram tal intentona na década de 1980 (Saviani e outros) responde dizendo que eles diriam que

[...] através do permanente estudo da dimensão infra-estrutural, além da consciência de que nenhum estudo ou pesquisa poderá substituir a práxis educativa desenvolvida a partir do horizonte da politécnia. Ou seja, a construção de uma concepção de “educação politécnica” precisaria, necessariamente, estar embasada em práticas pedagógicas concretas que deveriam buscar romper com a profissionalização estreita, por um lado, e com uma educação geral e propedêutica, livresca e descolada do mundo do trabalho, por outro (RODRIGUES, 2009, s./p/).

Ora, num primeiro olhar isso parece evidenciar tarefa para um intelectual orgânico, ocorrência nem sempre presente no contexto da Educação formal, contudo, deixaremos aqui apenas este anúncio de que os conceitos de



intelectualidade serão tocados ainda que breve, entrementes aos relatos de nossa experiência interventiva.

Contudo, frente a estes problemas somados à referência da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011), convém averiguar os contextos e difusões que deram origem e significado ao conceito da politecnia, bem como a sua pertinência enquanto política pública que se requer progressista.

Para tanto é importante nos reportarmos ao contexto da revolução industrial dos séculos XVIII e XIX se quisermos entender a tão propalada origem marxiana da educação politécnica. Neste percurso convém lembrar que tamanho aviltamento e degradação da classe trabalhadora deste período não encontrava limites, a tal desígnio que a pessoa despojada dos meios de produção vivia inteiramente para trabalhar desde a mais tenra idade, a ponto de se poder denominar sem exageros que representou um tempo de infâncias perdidas. Pelo menos quem leu a obra “O capital” em seu Cap. VII do livro 1 sabe que desde o início de 1800 já existiam intencionadas legislativas no parlamento Inglês no sentido de consignar alguma proteção trabalhista aos operários da época, que por sua vez não logravam êxitos em função de manobras dos legisladores influenciados pela burguesia. A situação era tão grave que mesmo depois de surgirem algumas leis, a pauperização era tão intensa que Karl Marx ponderava a dificuldade de antecipar o ensino elementar das crianças aos nove anos em um sistema “[...] que fatalmente converte os pais em mercadores de escravos de seus próprios filhos” (MARX; ENGELS, 2004, p. 67).

Assim que apenas em 1983 foi aprovada a primeira lei demarcando limites ao trabalho infantil que passou a ser proibido até os nove anos de idade, bem como regrou algum direito a tempo de intervalo, jornadas de trabalho, repouso, etc. Receosa em perder sua mão docilizada em face a alguma restrição de crianças e jovens ao trabalho da fábrica, a burguesia passou a não mais confiar inteiramente na educação advinda de órgãos como os quartéis e as Igrejas, de modo que para cauterizar suas consciências,

[...] inventou-se e reinventou-se a Escola; [...] nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e o processo escolar foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se as relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e os jovens para o trabalho (ENGUITA, 1989, p. 30-31).

Entretanto, Marx que já possuía contato com a filosofia alemã desloca-se de Berlim e passa a viver na França; quando começa a agregar elementos políticos de chaves materialistas e socialistas em seus arcabouços. Não obstante, passa a observar cada vez mais e a compor o seu repertório com os processos econômicos intensificados na Inglaterra. Corolário ao que viemos descrevendo sobre a situação da classe trabalhadora Inglesa será um diagnóstico feito por Engels em 1845, que sensibilizará Karl Marx a escrever sobre a Educação. Seguindo a indicação de Manacorda (2007) tais postagens sobre educação de Marx & Engels se organizam em três fases. Na primeira aparece uma preocupação de interesse central para o nosso estudo: a unilateralidade. Embora, por uma necessidade conjuntural dado ao arranjo histórico de forças o ensino esteja vinculado ao trabalho fabril, os documentos de 1847 (Princípios) que embasarão outro de 1848 (Manifesto) delineiam que a divisão social do trabalho industrial não permite o desenvolvimento da omnilateralidade. Na realidade, este tema que instrui nosso foco em torno da integração curricular já havia sido tratado por Marx (2004, p. 26, grifo nosso) que em razão desta fragmentação “[...] o trabalhador torna-se sempre mais puramente dependente do trabalho, e de um trabalho determinado, muito *unilateral, maquinal*. Assim como é, portanto, corpórea e espiritualmente reduzido à máquina [...]”.

Por este escopo, convém repor ao debate se a politecnia repousa efetivamente como um conceito originário de Marx. Se mirarmos pelas “instruções” aos delegados para o I Congresso Internacional dos Trabalhadores há quase duas décadas depois dessa primeira fase que resenhamos, é pertinente dizer que sim; pois em decorrência daquele movimento que legislou a favor da demarcação de idade mínima para o trabalho produtivo e obrigatoriedade da conjugação deste com o ensino, assinalou:

Por ensino entendemos três coisas: Primeira: Educação intelectual;  
Segunda: educação corporal, tal como a que se consegue com exercícios de ginástica e militares;  
Terceira: Educação **tecnológica**, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.  
À divisão das crianças e dos adolescentes em três categorias de nove a dezoito anos deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e **politécnica** (MARX; ENGELS, 2004 p. 68, grifo nosso).

Convém atentar que pelo menos num segundo momento Marx substituiu a palavra “tecnológica” por “politécnica”. Não obstante, no segmento das instruções o autor repete o termo ao acrescentar que “[...] esta combinação do trabalho produtivo pago com a educação intelectual, exercícios corporais e a formação *politécnica* elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática” (MARX; ENGELS, 2004, p. 69, grifo nosso). Para alhures, vale destacar que possivelmente esta sentença marxiana tenha servido para que os autores que inspiraram a proposta da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) entoassem sentidos que excederam à politecnicidade e ao seu potencial de transformação no espectro progressista. Finalmente, cabe protocolizar que ainda houve uma terceira fase (1875) intitulada “Crítica ao programa de Gotha” que Marx respondeu sobre questões de Educação, o qual dispensamos para este estudo.

Todavia, há outra versão que nos permite dizer que a “politecnicidade” não seja genuinamente um conceito de Marx, uma vez que suscetível às transformações daquele ambiente de laboro industrial Inglês que narramos surgiu pela primeira vez com os filantropos ingleses. Contrariando a tradição dominante quanto ao significado do termo, Soares (1999, p. 71, grifo nosso) confirma que,

Em suas origens, o conceito de *politecnicidade* foi uma proposta de filantropos ingleses. Eles queriam resolver o problema da formação profissional surgido em decorrência de grandes revoluções da base técnica do capital. Nesse quadro, *politecnicidade* quer dizer a aprendizagem de muitas técnicas. Era um momento em que se processavam rupturas com a produção de base artesanal, na qual o conhecimento de um ofício que exigia um alto grau de especialização e sua aprendizagem apresentava características particularistas e corporativas. A nova dinâmica da produção requeria uma espécie de “desespecialização” das atividades técnicas para permitir que vastos setores da classe trabalhadora adquirissem competências em diferentes ramos da produção e, assim, respondessem mais agilmente à velocidade das mudanças. Daí o surgimento das escolas agronômicas e *politécnicas* que, depois, vão constituir o paradigma da formação dos trabalhadores.

Contudo, ao mostrar que não, também acabamos dizendo que sim, uma vez que Marx não era de perder muito tempo tentando “inventar a roda”; da mesma maneira que se apropria da dialética de Hegel para constituir o seu método, do socialismo dos utópicos e do materialismo francês para abalizar seu pensamento político-social, bem como dos construtos de Adam Smith e David Ricardo para as discussões econômicas; em nada surpreende que o tenha tomado a politecnicidade pelas

sinalizações dos filantropos. Inclusive, a própria autora também acena nesta direção ao reconhecer que,

A concepção formativa das escolas politécnicas é apropriada pelo socialismo, quando Marx reflete sobre essa proposta e procura redimensioná-la, adequando-a às exigências de formação dos trabalhadores. Seu objetivo era o de criar condições tanto para que os trabalhadores pudessem se inserir na atividade produtiva quanto para que se emancipassem das cadeias escravizantes do sistema capitalista (SOARES, 1999, p. 72).

Contudo, assinala que Marx propunha este modelo de instrução politécnico especificamente para a classe operária e jamais pensou como um modelo para a sociedade em geral. Na sequência, contextualiza que na época a escola tradicional humanista era hegemônica e com isso Marx vê vantagens em apensar a educação tecnológica ou politécnica de modo a ampliar em dimensões que toquem no desiderato produtivo indispensável no processo de emancipação. Entretanto, o que precisa ficar cristalino é que em nenhum momento Marx dispensou o ensino geral, apenas instou o tecnológico ou politécnico na tríade composta pela Educação intelectual, físico-corpórea e tecnológica ou politécnica, tão pouco o conceito politécnico representou qualquer movimento de subsunção das demais dimensões como supunha a proposta da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) e as autorias no espectro da interpretação hegemônica sobre o tema no Brasil.

Inobstante, o temário ganha novo impulso com a insurgência socialista na Rússia de 1917, ocasião em que Lênin e Krupskaja adotam a terminologia do “Ensino Geral e Politécnico” em revisão ao “Ensino Geral e Profissional” de 1903, constricto no programa do Partido Operário Social Democrata Russo, com base

[...] na reflexão de Marx sobre a ruptura da grande indústria com o artesanato, que liquidou a especialização profissional e deu lugar a universalização de capacidades técnicas. O “ensino politécnico” propunha formar homens capazes de qualquer trabalho e não limitados especialistas, como sugere o “ensino profissional”. A referida mudança limitava-se a aquisição de competências técnicas (SOARES, 1999, p. 75).

Porém, me parece que neste aspecto o texto de Nosella (2007) vai mais a fundo ao avistar com surpresa a opção de Lênin por essa expressão, uma vez que não era a preferida por Marx. Por este ângulo daria para dizer que politecnia é um conceito mais de Lênin do que de Marx. O autor ítalo-brasileiro chega a esta

constatação por uma análise vigorosa de natureza semântica neste texto com o subtítulo sugestivo: “para além da formação politécnica”. Nele, constata

[...] que os autores brasileiros dos textos analisados que defendem a “educação politécnica” conferem ao termo “politecnia” um conceito que transcende o sentido atribuído a essa palavra pelos dicionários, pela etimologia do termo, pelo senso comum letrado, pela história das instituições escolares (NOSELLA, 2007, p. 141).

Com muita elegância ele isenta deste lapso filológico o professor Dermeval Saviani que “[...] se vê forçado a enfrentar a questão” (NOSELLA, 2007, p. 141) ao passar de 15 anos (em 2003); ao mesmo tempo em que usa isso para demonstrar a pertinência desta celeuma<sup>20</sup>. Destaca ainda entre os que defendem a nomenclatura algum cuidado tomado por Frigotto<sup>21</sup> ao se apoiar no termo “onilateral” para dirimir tais efeitos e elege Lucília Machado (1992 apud NOSELLA, 2007) como a referência de maior contumácia em defesa do termo como objeto crítico de seu estudo até que finalmente conclui sobre uma relação muito cara para nossa investigação:

“Politécnico(a)” é o adjetivo aplicado ao ensino, à educação ou à instituição escolar, enquanto “polivalente” é um adjetivo aplicado ao sujeito humano. Para mim, é semanticamente arbitrária a distinção que alguns estudiosos fazem entre uma educação burguesa que denominaram de polivalente, e uma educação que avança para o horizonte socialista, que denominaram de politécnica (NOSELLA, 2007, p. 142).

No avanço deste debate entorno da infelicidade da dissociação entre politecnia e polivalência impingida pelos pesquisadores do eixo educação e trabalho é que se repõe a nossa discussão sobre a pertinência do binômio “tecnologia – politecnia”. Assim, em confronto com as noções que vivenciamos pela propaganda que recebemos na escola o ensino politécnico é cursor de ciências variadas e aplicadas, sendo que “[...] para o senso comum letrado, o termo ‘politécnico’ toma sua significação da etimologia grega, da história da Escola Politécnica de Paris e, em geral, do ensino superior de engenharia (as ‘Polis’)” (NOSELLA, 2007, p. 142), ou seja, na “[...] escola em que se formou Augusto Comte”. Para tanto se apoia em

---

<sup>20</sup> “Quem não vê bem uma palavra, não pode ver bem uma alma” (PESSOA, 1997, p. 9). “Heidegger [...] chama a palavra de ‘casa do ser’. Wittgenstein compara a linguagem com uma ‘caixa de ferramentas’” (NOSELLA, 2007, p. 141).

<sup>21</sup> Vale destacar que Soares (1999) já mencionava algumas cautelas de Frigotto (1993) acerca do tema.

escritos de Mario Manacorda para dizer que a politecnia vem ao encalce da pluriprofissionalização imediatamente criticada por Marx em 1947 já que visava oferecer à indústria um perfil profissional mais versátil, constituindo-se em última análise, na “[...] ‘proposta predileta da burguesia’” (NOSELLA, 2007, p. 143).

Para tanto, em sua elegância, tenciona com Saviani<sup>22</sup> a saúde de seus dispositivos eufemísticos ao demonstrar que pela interpretação de Manacorda, “[...] Marx atribuíria à ‘moderna ciência da tecnologia’ um sentido mais progressista do que à ‘politecnia’” (NOSELLA, 2007, p. 43), já que esta alude a ideia de variado ou múltiplas atividades ao tempo que a outra confere o sentido de completude. Tais evidências hermenêuticas são sinalizadas em dois momentos: num que conta sobre a sugestão de Manacorda para alterar a palavra “politécnica” por “tecnológica” em um texto seu; noutra que pude observar em Manacorda (2007)<sup>23</sup> que o mesmo se desculpa pelo uso equivocado do termo “politécnico” em publicação anterior. Tal lacuna pode ter contribuído em certa medida para aferição do sentido marxiano ao texto por muitos estudiosos brasileiros, pois o fato de ter sido atualizado dois anos depois não garante que os pesquisadores tivessem atentado o tempo inteiro para todas as obras. Conta o fato que houve um problema de tradução que acabou traindo a argúcia do professor Manacorda, pois “[...] o texto original de Marx era em língua inglesa, e diz *technological*, que foi traduzido erroneamente para o alemão como *polytechnisch*” (NOSELLA, 2007, p. 144, grifo do autor).

Portanto, pode-se afirmar com afinco que o termo, sequer foi o preferido por Marx segundo a interpretação abalizada de Manacorda (2007), pois, ainda que

[...] as expressões “politecnia” e “tecnologia” se intercalem, só a expressão “tecnologia” evidencia o germe do futuro, enquanto “politecnia” reflete a tradição cultural anterior a Marx, que o socialismo real de Lenin impôs à terminologia pedagógica de sua política educacional (NOSELLA, 2007, p. 145).

No que concerne à apropriação do “politecnismo” pelo “senso comum letrado” enquanto “bandeira da educação socialista” Nosella (2007) relata que juntamente com algumas “vozes em silêncio” do Grupo de Trabalho sobre Trabalho e Educação

---

<sup>22</sup> É justo que se registre que o professor Dermeval Saviani publica em seguida um texto que compõe a nossa bibliografia admitindo não apenas esta hipótese, mas a muitos outros enlaces a que foi provocado por este texto de seu amigo Paolo Nosella.

<sup>23</sup> Em nota de rodapé nº 14 na obra “Marx e a Pedagogia Moderna” (MANACORDA, 2007).

da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) não vê nexos, seja pelo que já foi dito, seja pela predominância do dualismo estrutural não só na Rússia como em todos os países do bloco socialista do leste europeu que constituíram o processo do “socialismo real”. E por isso arriscou-se a ver “exagero” nas conclusões de Saviani até então, sobretudo, porque nem mesmo na fase inicial do soviétismo a concepção politécnica havia sido pacífica ou de consenso.

Pois, é nesta direção que caminham as observações de Soares (1999) contanto que se reconheça que nas propostas de Lênin e Krupskaja do início da revolução de 1917 foram preservados elementos riquíssimos e condizentes com a formulação de Karl Marx na fórmula de “Ensino Geral e Ensino Politécnico”. Todavia, convém ressaltar com Soares (1999; 2000) que em nenhum momento essa proposta original confunde “Instrução Politécnica” com “Ensino Geral”. Muito antes pelo contrário, para superar os contornos da formação dualista ambas deveriam atuar de forma simultânea e concatenadas, mas em nada dava a entender que a politecnicidade por si só incorporasse os elementos da formação geral, logo; em que pese a vagueza do “Ensino Geral e Politécnico” seu agrupamento preservava um sentido de complementaridade e distinção.

Entretanto, conforme anunciado em nossa última referência em Nosella (2007) as concepções em torno da “escola” eram um tanto diversas entre conspícuos pedagogos do socialismo soviético. A título de exemplo, Pistrak enfatizava o trabalho fabril; Makarenko trilhava pelo caminho do esforço coletivo; Schulgin e Blonski chegavam acenar com a extinção da escola em detrimento do ensino de fábrica, Krupskaja focava no formativo e politécnico, apenas para citar alguns. Como conta Soares (2000), a mediação deste processo culminou com a institucionalização da “Escola Única do Trabalho”, por Anatoli Lunacharski, Comissário do Povo da Instrução Pública. Observa ainda que inicialmente Lênin e Krupskaja tentaram preservar uma visão mais abrangente sobre a categoria trabalho, mas uma série de circunstâncias como o próprio atraso na economia industrial foram conspirando para o retrocesso que redundou em ações posteriormente observadas por Gramsci de um estreitamento absurdo entre trabalho e produção material misturando escola com fábrica e gerando profissionalização precoce.

Não obstante, esse processo se afeiçoou a uma incursão de elementos da Escola Nova no sistema educacional Russo e de lá pra cá a dita “Escola do

Trabalho” foi sofrendo uma apropriação cada vez mais vertiginosa aos interesses da indústria burguesa, de tal sorte que asseverou cada vez mais o caráter dual da educação, em consonância com aquelas concessões parcelares do conhecimento à qualificação dos trabalhadores na nova dinâmica produtiva do capital. Mais que isso: sob direção da burguesia a escola nova valeu-se do legado dos filantropos ingleses das escolas politécnicas para insuflar as massas com promessas de postos de trabalho promissores que iludiu boa parte da população. Além do mais, sua promessa confluía com a ideia de uma “escola única” temperando aos seus interesses também um ensino geral e profissionalizado.

Mas os conflitos que marcam as relações sociais no capitalismo não possibilitaram nem possibilitam a organização de uma escola única. A dualidade da escola, numa sociedade dividida em classes, é estrutural. Os grupos dominantes têm reformado a educação, querendo dar-lhe uma aparência de “única”. Como essa dualidade expressa, no âmbito da organização da escola, a divisão entre a formação de dirigentes e de dirigidos, ela não pode ser resolvida por iniciativa da burguesia (SOARES, 1999, p. 79).

Contudo, este movimento ganha novo impulso com o novo arranjo produtivo do capital globalizado da década de 1980, com reflexos diretos à nossa investigação pelo que ocorre no Brasil, ao tempo que

Ancorada na exigência de rupturas com a excessiva especialização profissional, propondo a elevação da escolaridade básica e da formação geral dos trabalhadores como importante condição do processo de reestruturação das empresas, a polivalência representa uma nova versão da politecnicidade na acepção burguesa (SOARES, 1999, p. 80).

Soares (1999) traz à baila alguns componentes que contribuíram para que autores brasileiros como Saviani (1989), Kuenzer (1988), Machado (1989), Frigotto (1992) e Paiva (1990) embarcassem nesta medida do sistema, de maneira similar ao governo gaúcho (2010-2014): À pálida divulgação da esquerda internacional sobre os escritos de Gramsci sobre a Escola Unitária bem como as parcas contribuições com leituras soviéticas e fora de contextos. Porém vale pensar a isso que anteriormente o projeto de Gramsci não havia sido derrotado apenas pela sentença político-jurídica fascista que vaticinava a necessidade de interromper aquele cérebro de funcionar por vinte anos, tão pouco apenas pela emergência de Stálin ao poder; mas, pelo conjunto do movimento operário italiano e internacional apegado ao



marxismo de receita, anacrônico e fossilizado. Permito-me acrescentar a isso uma característica de conformações nos processos de mudanças na história brasileira, uma vez que no período vivíamos uma transição da ditadura civil – militar para uma abertura política e não pode passar batido de nossas vistas os empreendimentos das escolas politécnicas ou polivalentes de ensinos de ofício fabricadas pelo casamento empresarial militar na formação de “mão de obra” em abundância. O óbice disso nos facilita entender a conveniência aos interesses do regime em permitir esta abertura à esquerda brasileira em receber os condimentos da “Educação Politécnica” que deram origem ao entendimento difuso até nossos dias que até na proposta de Gramsci repouse a educação politécnica.

Apesar de tudo, tentei esgrimir aproximações de Gramsci com a perspectiva do trabalho esboçada pela SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) e seus predecessores. Como não foi possível identificar pelo diagrama lexical o termo nas obras que lemos; até porque alheio ao universo sobrenatural e da magia não se consegue encontrar o que não existe procuramos extrair excertos de aproximações que justificassem a razoabilidade da citação da Secretaria.

Num debate teleológico o intelectual sardo recorre a Goethe para “proverbialmente” (GRAMSCI, 2004) contrapor com o filósofo alemão Immanuel Kant a tese do mundo dado em si; destacando o papel do homem-sujeito, uma vez “[...] que a cortiça [...] não nasce para servir de rolha para as nossas garrafas” (GRAMSCI, 2004, p. 168). O emblema eleva mais o homem que o objeto, mas evoca esta relação que lembra o trabalho. Seguindo pelo caderno do cárcere Nº 11 se chega a uma denominação que me pareceu ser a que mais encoste na definição arrolada pelo instrumento governamental, a saber:

Poder-se-ia dizer que reside nisso o processo unitário típico do real, ou seja, na atividade experimental do cientista, que é o primeiro modelo de mediação dialética entre o homem e a natureza, a célula histórica elementar pela qual o homem, pondo-se em relação com a natureza através da tecnologia, a conhece e a domina (GRAMSCI, 2004, p. 166).

Nesta parte, me curvo admitir que pelo menos vista isoladamente daria para considerá-la substanciada na mirada interpretativa do governo. O certo disso reside no fato de que como autêntico marxista o autor sabe que o “bicho homem” diferente da relação direta que outros animais estabelecem com a natureza, estabelece não

imediatamente, por ser ele mesmo natureza, mas mediatizada pelo trabalho no seu sentido mais amplo atribuído por Marx de ação humana, e pela técnica.

Todavia, isto recoloca um debate com Nosella (2007, p. 145) que iniciamos, mas não completamos. Lá ele dizia que

Surpreendentemente, Gramsci, talvez, chegasse à mesma conclusão de Saviani, ao considerar os termos “politécnica” e “tecnologia”, se não “quase sinônimos”, muito próximos. Sua conclusão, porém, foi radicalmente diferente, isto é: sendo os dois termos quase sinônimos, por que não descartar os dois?

Cabe registrar que a aproximação gramsciana ao temário do trabalho tem exclusivamente o propósito da aferição da concretude na liberdade humana, este sim, seu objetivo primordial, razão pela qual identificamos com a visão educacional de Paulo Freire. No entanto, o professor replica que a maior preocupação semântica gramsciana sobre o que se investiga não recaia tão somente sobre “[...] o radical *polis* ou *logos*, e sim, sobretudo, o radical *tecno*, isto é, o instrumento, a máquina” (NOSELLA, 2007, p. 146, grifo do autor). Pois é exatamente essa a mirada que o autor entoa, de modo que desfaz a aproximação que tentei avocar ao conceito da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) na citação anterior do filósofo sardo. Vejamos:

Na realidade, a filosofia da práxis não estuda uma máquina para conhecer e estabelecer a estrutura atômica do material, as propriedades físico-químico-mecânicas dos seus componentes naturais (objeto de estudo das ciências exatas e da tecnologia), mas enquanto é momento das forças materiais de produção, enquanto é objeto de propriedade de determinadas forças sociais, enquanto expressa uma relação social e esta corresponde a um determinado período histórico (GRAMSCI, 2004, p. 160-161).

Por este ângulo, fica mais nítido que o hiperdimensionamento axiológico atribuído aos rudimentos de trabalho pela decantada determinação materialista não passa de uma expressão tardia da versão do positivismo marxista; variante pela qual não se consegue entender Gramsci.

Esgotadas as tentativas que esboçamos por este caderno, que tal tencionar por outro em que trata mais diretamente sobre o ensino escolar (no caderno 12). Por este caderno primeiramente investimos sobre a concepção de escola única, que

enquanto saída para a superação dos umbrais da dicotomização estrutural sentenciava que

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual (GRAMSCI, 2001a, p. 33).

Por esta ainda é possível cotejar o conceito de politecnicia desde que o pesquisador não observe a elevação histórica que carrega o conceito unitário enquanto capacidade de superação ao dualismo, contanto que intente a absorção da formação humanística no *corpus* teórico da politecnização, o que, conforme vimos seria exorbitante, uma vez que

A “escola unitária” representa um novo desenvolvimento do conceito socialista de educação e marca uma ruptura dialética com a ideia de “instrução geral e politécnica” ou de “escola única do trabalho”, desenvolvida no contexto soviético (DORE, 2006, p. 342).

Não obstante, a marca deste modelo de apropriação mercantil na moda espocada pelo “bloco histórico” que compunha a “Escola Nova” fracionava e fraciona até nossos dias, com a anuência de uma disposição curricular em pendulo, os extratos sociais condenados a exercer funções selecionadas na hierarquia social. Frente a isso, dizia:

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária-média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001a, p. 49).

A partir daqui me parece ficar muito inviável sustentar a politecnicia pela leitura dos originais de Gramsci uma vez que, como se vê, o autor alça mira em caráter imperscrutável em seu foco educacional principal: a formação de dirigentes. Esta sim, herdada de sua influência da escola humanística é a que constitui o seu princípio educativo, a tal sorte que considero descerrada a confusão do conceito da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

Este novelo só pode ser desatado ao nos direcionarmos ao conceito gramsciano de Hegemonia Civil, senão como poderíamos acatar coerência ao fato de Gramsci concordar com o uso da politecnicia tanto em Lenin como em Marx e depois superá-la. Ocorre que, para Gramsci, a estrutura da Sociedade Civil da europa ocidental de 1848 com a da Rússia de 1917 eram muito parecidas. Nelas o Estado era formado praticamente pela sociedade política porque a Sociedade civil era dispersa, fragmentada e de pouca expressão, razão pela qual se justificava a revolução por aquele ataque frontal e incessante pelo uso da força batizado com o nome de “Guerra de Movimento”. Todavia, o projeto de Gramsci inclui uma luta em outro arranjo social, em que o Estado é composto tanto pela Sociedade Política como pela Sociedade Civil que no ocidente de início do século XX já estava robustecida, e revestida de casamatas que serviam de base ao centro organizador do poder. E isto se dava pelo consenso, motivo pelo qual a cultura ganha ênfase em seu projeto político de conquista do poder, de modo que mesmo não sendo um pedagogo se interessa demais pela escola como um organismo organizador deste consenso social no orquestramento de uma organização maior. E isto ele chama de “Guerra de Posição”, como necessidade prévia da luta cultural para tomada da hegemonia, na qual se deve ser antes dirigente para depois governante. E tudo isso se organiza num conceito maior e mais complexo, inexistente no tempo de Marx que ele chama de hegemonia, a qual Dore (2015) discorre longamente para dizer que foi desconsiderado pela interpretação de Manacorda.

Neste texto a autora apresenta problemas de tradução do termo “omnilateral” do original de Marx que serviram de base como “[...] tentativa de recuperar a ideia de politecnismo” (DORE, 2015, p. 05) na algaravia da retomada da educação soviética pós denúncias do stalinismo em meados da década de 1960, sem que aquele sistema notoriamente totalitário estivesse reunido o mínimo das condições para formar o homem em plenas dimensões e lateralidades. Aqui quero grifar que se trata de um tema que me escapa maior precisão e num trabalho que prioriza o relatório não coube maior fôlego para desfazer as minúcias que o enlaçam. O conclusivo é que esta alteração certamente representou uma das nuances mais decisivas para gerar a confusão que vivemos até hoje no Brasil e repercutiu no repertório de significações do projeto aqui estudado para a educação do Estado do Rio Grande do Sul. A isto reflete uma entrevista de Soares (2004, p. 04, grifo da autora) em que o

próprio professor Manacorda admite em resposta a uma carta da mesma sobre a possibilidade de ter influenciado este significado:

De fato, creio que seja também eu, talvez junto com Dermeval Saviani, responsável por essa confusão, com minhas lições em seis universidades, dentre as quais a de Minas Gerais (Belo Horizonte) e com o meu livro sobre a *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*, traduzido pela Cortez em 1979 e outro, *Marx e a Pedagogia Moderna*, traduzido por iniciativas editoriais em Lisboa, 1975. E não sei também se não foi traduzido, *O princípio educativo em Gramsci*, onde eu posso ter “confundido” um pouco Marx e Gramsci, justificando sua observação.

De resto, ficamos com esta noção gramsciana, com efeito na discussão de hegemonia para subscrever a nossa inspiração de ação na prática integradora na formação; ainda que se reconheça que o tema da integração curricular na hegemonia social vigente que reside em nosso “senso comum letrado” acadêmico-escolar se pautou pelo clichê. É neste propósito que Gramsci (2001a, p. 53) finaliza o caderno 12 exprimindo que,

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor” permanentemente, já que não apenas orador puro — mas superior ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, chega à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político).

Por este encaixe seguiam as observações de Gramsci também nas cartas do cárcere. Em notório aceno à formação do homem em múltiplas dimensões aponta na correspondência de 1º de junho de 1931 escrita à Giulia sobre a educação do filho, o seu ceticismo com as tendências às profissionalizações precoces, quando dizia:

[...] fico contente com o fato de que Delio ame as obras de fantasia e ele próprio faça fantasias; não acredito que, por isso, não possa se transformar em um grande “engenheiro” construtor de arranha-céus ou de centrais elétricas, pelo contrário (GRAMSCI, 2005a, p. 51).

Todavia, é em carta escrita um ano depois que encontramos a expressão mais elevada do autor ao que concerne o objeto de nosso estudo. “Eu creio que, às vezes, é nas ‘bobices’ ditas por um pensador que aparece sua profunda marca pessoal e metodológica” (NOSELLA, 1992, p. 94). Em continuidade àquele debate

que ilustramos sobre a formação do filho com sua esposa, convém atentar para esta da carta de 1º de agosto de 1932:

Também aquilo que escreve sobre Delio e Giuliano e suas inclinações me fez recordar que, há alguns anos, você acreditava que Délio tivesse muita inclinação para a engenharia de construção, enquanto parece que hoje esta é a inclinação de Giuliano, e, ao contrário, Délio se volta mais para a literatura e a construção ...poética. Na verdade, devo dizer que não acredito nestas inclinações tão precoces e confio pouco em sua capacidade de observar as tendências de ambos para uma orientação profissional. Acredito que, em cada um deles, coexistam todas as tendências, tal como em todas as crianças, tanto para a prática quanto para a teoria ou a fantasia, e que, de fato, seria correto guiá-los neste sentido, para um ajuste *harmonioso de todas as faculdades intelectuais e práticas*, que podem se especializar no tempo apropriado, com base numa personalidade vigorosamente formada em sentido *total e integral*. O homem moderno deveria ser uma síntese daquelas características que são [...] hipostasiadas como características nacionais: *o engenheiro americano, o filósofo alemão, o político francês, recriando, por assim dizer, o homem italiano do Renascimento, do tipo moderno de Leonardo da Vinci transformando-o em homem-massa ou homem coletivo*, ainda que mantendo sua forte personalidade e originalidade individual. Uma coisa atoa, como pode ver. Você queria chamar Délio de Leo; porque é que não pensamos em chamá-lo de Leonardo? Você acha que o sistema educativo de Dalton pode produzir Leonardos, ainda que como síntese coletiva? (GRAMSCI, 2005a, p. 224-225, grifo nosso).

Vale dizer que vimos ainda em “Marx e a Pedagogia Moderna” do maior expoente internacional da leitura marxista sobre educação inúmeras passagens acerca da “onilateralidade” ao caminho da “*reintegração*” (MANACORDA, 2007). Há consenso por parte de nossa leitura e até na dos leitores mais críticos aqui avocados que se faz presente a omnilateralidade nas obras de Marx, entretanto, optamos por não trazê-las literalmente ao nosso texto pelas questões sublinhadas por Soares (1999; 2000; 2004) e Dore (2006; 2014; 2015) em todas as obras dela que registramos neste relatório, de que o professor italiano abuse do uso de tal conceito no sentido de recuperar a ideia de politecnia e também por aquilo deveras apontado no documento – entrevista com o mesmo que citamos das eventuais misturas com os conceitos de Gramsci, uma vez que Manacorda lia “[...] o Gramsci de Togliati, [...] soviético” (DORE, 2014, p. 310), “[...] sem hegemonia” (DORE, 2014, p. 310; DORE, 2015, p. 6, 18), e sem “formação de dirigentes” (DORE, 2014, p. 297; 300, 310, 311, 315; DORE, 2015, p. 6, 17, 19, 20) o que nos parece anacrônico principalmente após leitura desta última carta do cárcere, a qual o intelectual da Sardenha descreve o Leonardo ampliado ou modernizado e põe dúvidas a feitura soviética para educação desse novo perfil de homem.

Não obstante, a carta nos permite denotar de maneira mais nítida sobre a pertinência de se avocar a origem nos gregos da antiguidade o nosso tema, precisamente nesta incursão gramsciana resgatada do homem renascentista, atualizado em uma síntese dialética que o eleva a ser um homem melhor em simultaneidade a um profissional melhor; em bases sob as quais a integração curricular em geral se sustenta. E nisto reside a constatação de Nosella (2007), que embora subscreva que a liberdade seja o conceito antropológico que melhor descreva a opção de Gramsci, por avançar aos aspectos quantitativos, admite que “[...] a expressão ‘onilateral’ é feliz, porque conota o conjunto [...]”, e que “[...] mais tarde, Gramsci utiliza o termo ‘unitário’, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a idéia de *integração*” (NOSELLA, 2007, p. 148, grifo nosso) grafada neste estudo.

Porém, para Ramos (2012, p. 114) “[...] argumentos para a integração curricular, dos quais as reformas educacionais se valeram para difundir a pedagogia das competências, não são novos”. O fato de discordarmos da posição de uma autora em alguns pontos, não significa que não se possa tomá-la como referência para outras perspectivas, já que pensamos com Ramos (2012, p. 115) que “[...] a integração [...] ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares”. Para tanto atribuíamos que

A ideia de integração em educação é também tributária da análise de Bernstein (1981). Segundo este autor a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de tal modo que o abrandamento dos enquadramentos e das classificações do conhecimento escolar promove maior iniciativa de professores e alunos, mais integração dos saberes escolares com os saberes cotidianos, combatendo assim, a visão hierárquica e dogmática do conhecimento (RAMOS, 2012, p.115).

Com todos os problemas que sugerem apontamentos, veremos em nossos relatos que muitos destes elementos se categorizam em nossas análises, em que pese as nossas “[...] finalidades da formação: possibilitar as pessoas compreenderem a realidade para além de sua aparência fenomênica” (RAMOS, 2012, p. 115).

Os problemas que suscitamos residem na cruzada intervencionista, na qual,

A pedagogia das competências apoia-se no pressuposto de que os saberes são construídos pela ação. A competência caracteriza-se pela mobilização

de saberes, como recursos ou insumos, por meio de esquemas mentais adaptados e flexíveis, tais como análises, síntese, inferências, generalizações, analogias, associações, transferências, entre outros (RAMOS, 2012, p. 118).

Todavia, é conveniente admitir que não foi possível fugir completamente destes desdobramentos por sermos catapultados no decurso pela perspectiva do “ativismo ‘reflexivo’” do programa<sup>24</sup> que inclui momentos em que “[...] a noção de competências promove na verdade a desintegração curricular” (RAMOS, 2012, p.118). Não obstante, a concepção da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) ao indicar que este movimento de integração dar-se-á pela interdisciplinaridade<sup>25</sup> não apenas confunde inadvertidamente com os preceitos da politecnicidade com a qual ela não se relaciona, mas também superdimensiona seu potencial e alcance. O problema é que a Secretaria, ao tomar outro “paradigma de maior destaque”<sup>26</sup> no campo científico para sustentar sua política pública de gestão, deixou a proposta desconexa de sentido. “Para nós a interdisciplinaridade com base na Filosofia do sujeito é uma falsa questão” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 168) é o que dizem os autores de perspectiva parecida com aquela que a Secretaria entendia como “politecnicidade”, precisamente porque percebiam que “[...] nem todos os objetos exigem (necessariamente) tratamento interdisciplinar. Os objetos que exigem o tratamento interdisciplinar não demandam o ‘Ato de vontade’ de um sujeito (pensante) individual ou coletivo (de indivíduos)” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 31). Conforme veremos durante os relatos de nossas atividades, as subsunções volitivas se diluem no plano do concreto porque “[...] nem o sujeito nem os objetos são autônomos” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 169) de modo que as perspectivas de sucesso se devem mais ao entendimento do saber que se quer construir e seu relacionamento entre sujeito e objeto do que propriamente na “[...] polaridade, unilateralidade ou exclusão” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 169).

Por sua vez, em mesma coletânea, Follari (2011, p. 131) reconhece que em algumas áreas, as abordagens interdisciplinares “[...] melhoram a conceitualização ao enfrentar temáticas inabordáveis unidisciplinarmente [...]”, mas assinala questões

---

<sup>24</sup> Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIPAMPA (PPGEDu)

<sup>25</sup> A concepção de interdisciplinaridade circunscrita na proposta para o Ensino Médio Politécnico do RS e no Regimento padrão é tomada como medida instrumental metodológica para a concretização dos objetivos da proposta, destoando dos preceitos originários da politecnicidade advindo da “Filosofia da práxis” (Termo gramsciano usado para designar o marxismo no contexto do cárcere).

<sup>26</sup> Ancorado em Ivani Fazenda (autora que lidera este temário no contexto científico brasileiro).



estruturais que escapam a estes métodos que herdamos das políticas institucionais interdisciplinares, quiçá, das intervencionistas:

Achamos que é preciso praticar uma indispensável modéstia. Fazer a interdisciplina voltar ao chão de suas possibilidades reais, à metodologia de trabalhos científicos. Lá estão seus limites: ela não pode fazer mudanças estruturais porque não tem parentesco com os movimentos sociais em suas atividades políticas, mas só com os cientistas em suas atividades teóricas e técnicas. Não podemos esperar milagres macrossociais (FOLLARI, 2011, p. 131).

Diante de tais liturgias, caminhamos no sentido de mover o fenômeno social da fragmentação, pelo diagnóstico de que “[...] as disciplinas tomaram um caráter abstrato e fixo próprio dos currículos fragmentados que criticamos frequentemente e que buscamos superar, *no plano do possível*, com a proposta do currículo integrado” (RAMOS, 2012, p. 112, grifo nosso) pelo menos no demonstrativo de nossa experiência da área de Ciências Humanas com quem se dispôs ao desafio.

Entretanto, verificamos que “[...] a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica ao longo de um curso não é o mesmo que integração [...]” (RAMOS, 2012, p. 122), motivo pelo qual desenvolvemos a perspectiva interdisciplinar com alguma parcimônia aja vista que “[...] por se assentar em bases falsas, dificilmente se ultrapassa a multidisciplinaridade” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 168).

Ainda que, como dissemos desde o início deste capítulo, que o novo arranjo produtivo não comporte mais um profissional meramente estandardizado, na obsolescência escolar que persiste;

[...] o currículo foi influenciado pelo racionalismo positivista –empirista e pelos princípios tayloristas- fordistas de produção. Na perspectiva dialética, contrariamente, a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes (RAMOS, 2012, p. 120).

O problema é que este discurso iluminista e irradiador do “melhor método” não tem demonstrado capacidade de alterar os padrões superados historicamente em grande medida porque “[...] o voluntarismo, o subjetivismo, tudo o que decorre da Filosofia do sujeito, não têm se mostrado e é não só insuficiente como inapropriado para dar conta da totalidade que implica a produção do conhecimento” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 168), tão pouco,

[...] depois da crítica pós-estruturalista não se pode voltar a escrever como antes: a ideia de uma noção homogênea do mundo está hoje superada, quer se apele à dialética, à teoria de sistemas ou ao racionalismo positivista rejuvenescido (FOLLARI, 2011, p. 133).

Talvez por isso, o máximo hoje que se possa acarear repouse no “[...] pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações” (RAMOS, 2012, p. 124). Colocamo-nos conforme os tópicos do nosso relatório propriamente dito na posição de testemunha ocular deste processo, com efeito na definição da temática/conteúdo das experiências em aulas integradas. “Como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que se selecionar os conceitos que expressam as múltiplas relações que definem o real [...]. Como orientar a seleção dos conteúdos no currículo integrado?” (RAMOS, 2012, p. 120).

Destarte,

Compreendendo que o currículo integrado é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, não será a pedagogia das competências capaz de converter o currículo em um ensino integral. No caso das Ciências Sociais, pode-se ensinar História Política [...] partindo-se da reflexão sobre o mundo contemporâneo, de suas características produtivas e culturais [...] (RAMOS, 2012, p. 122).

Dessarte, para dar conta de estratégias que temperassem estes ensejos de integração em transcendência aos meros apelos da vontade na propositura intervencionista miramos

Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a construção dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foi problematizada e localizá-los nos respectivos campos da Ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade) (RAMOS, 2012, p. 117).

Por fim, aduzindo esta contextualização do debate teórico-conceitual para a nossa discussão do currículo integrado na breve experiência “politécnica” do RS e do CECAR, pensamos ter lançado as bases para a investigação dos pressupostos que ancoraram as disposições curriculares deste período em nosso espaço de trabalho.

### 3.1 Marcos centrais da pesquisa

Os principais teóricos para dar densidade a esta pesquisa são Antônio Gramsci e Paulo Freire. Este, por sua produção constituir-se como um dos principais pilares para um tipo de intervenção não arbitrária, resgatando os elementos diretivos; tão negligenciados no âmbito do senso comum popular e até mesmo acadêmico, bem como para dar sustentação à pesquisa-ação como metodologia adotada. Àquele por ter desenvolvido a proposta de Escola Unitária em suas ênfases aos estudos da superestrutura; permitindo comparar até que ponto seus legados inspiraram ou não a proposta integradora da politecnicidade no âmbito do sistema de Ensino Médio Estadual no Rio Grande do Sul.

Vale lembrar que o seu projeto ético-político impunha ao autor, mesmo não sendo um pedagogo, interessar-se sobremaneira pelos dilemas escolares. É o que datado de 14 de dezembro 1931 se observa em sua Carta do Cárcere endereçada à lulca em sua exclamação: “Tenho muitíssimo interesse pela questão da Escola” (GRAMSCI, 2005a, p. 134), o que é replicado em ocasião anterior na carta de 11 de agosto de 1930 em que; sequioso por elementos que descrevam a Educação soviética capitaneada por Dalton suplica: “Realmente não sei nada de todo o sistema de educação e é uma coisa que me interessa muitíssimo” (GRAMSCI, 2005b, p. 438). Não obstante, ao abordar os temas de cultura no Caderno do Cárcere Nº 16 (1933-1934) o intelectual comunista parece adivinhar aquilo que acabamos de discutir em tomo anterior deste capítulo sobre a atribuição que se tem conferido a Marx como o predecessor e líder contumaz a favor do Ensino Politécnico. É neste sentido que Gramsci (2001b, p. 18-19) coloca advertências metodológicas em que

Se se quer estudar o nascimento de uma concepção do mundo que não foi nunca exposta sistematicamente por seu fundador (e cuja coerência essencial se deve buscar não em cada escrito particular ou série de escritos, mas em todo desenvolvimento do variado trabalho intelectual em que os elementos da concepção estão implícitos), é preciso fazer preliminarmente um trabalho filológico minucioso e conduzido com escrúpulos máximos de exatidão, de honestidade científica, de lealdade intelectual, de ausência de qualquer preconceito e apriorismo ou posição preconcebida. É preciso, antes de mais nada, reconstruir o processo de desenvolvimento intelectual do pensador dado para identificar os elementos que se tornaram estáveis e “permanentes”, ou seja, que foram assumidos como pensamento próprio, diferente e superior ao “material” anteriormente estudado e que serviu de estímulo; só estes elementos são momentos essenciais do processo de desenvolvimento. Esta seleção pode ser feita

levando em conta períodos mais ou menos longos, tal como se determinam intrinsecamente e não a partir de informações externas (que também podem ser utilizadas), e acarreta uma série de “eliminações”, isto é, doutrinas e teorias parciais com as quais aquele pensador pode ter tido alguma simpatia em certos momentos, até o ponto de aceitá-las provisoriamente e delas se servir para seu trabalho crítico ou de criação histórica e científica.

Imperícias desta monta levaram muitos a pensar que também Marx tivesse cometido o “(auto) suicídio” da Filosofia quando afirmou na XI Tese sobre Feuerbach que “[...] os filósofos não fizeram mais que interpretar o mundo de forma diferente; trata-se, porém de modificá-lo” (MARX, 1999, p. 08), sem dar-se conta que com isso direcionava sua crítica a um modelo específico de Filosofia erigido na história, tão pouco que a escrita da obra “Miséria da filosofia” tivesse exarado justamente o efeito contrário desta aparição fenomênica em contraposição a “Filosofia da miséria” de Proudhon. É importante reconstituir esta celeuma, sobretudo porque os termos correlatos à estrutura lexical da área da Filosofia são recorrentes neste estudo e por diversos motivos. Um deles porque os estudos na área de Ciências Humanas dificilmente prescindem de tais conceitos, outro porque os escritos de Gramsci costumam recorrer com fluência a tais terminologias, embora nem sempre se refira especificamente na acepção de vieses “solipsistas” (GRAMSCI, 2004) que rejuntadas a ideia de campo de especialidade “[...] determinou a caricatura do filósofo” (GRAMSCI, 2004, p. 410). Ao inverso, pois uma das formas de fugir da censura durante os escritos do cárcere foi denominar os escritos de Marx pela expressão “Filosofia da Práxis” que em nada se parece com qualquer apelo de natureza etérea ou subjetivista. E, de maneira mais categórica ainda porque na visão ampliada sobre denominação de Gramsci (2004, p. 411) “[...] é impossível pensar em um homem que não seja também filósofo, que não pense, precisamente porque o pensar é próprio do homem como tal”. Inobstante, para mim que trabalho com o componente curricular específico de Filosofia é propriamente ela que perfaz meu próprio tijolo no obrerismo de quem busca pensar a partir de onde os pés pisam.

No tocante aos dissabores imbricados no dualismo estrutural ninguém melhor do que o educador brasileiro para traduzir as implicações dicotômicas do trabalho produtivo – intelectual em concepções refletidas no ambiente escolar. Nesta direção entende o quanto

É preciso, porém, que a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre prática e teoria, se prolongue na superação igualmente da dicotomia entre ensinar e aprender e entre conhecer o conhecimento hoje existente e criar o novo conhecimento. Com a superação destas dicotomias, a escola como “mercado de conhecimento” cede seu lugar à escola como “Centro Democrático” [...] (FREIRE, 1977, p. 126).

Este cabedal irá orientar sobremaneira as conduções metodológicas que empenhamos em nossas atividades interventivas descritas no último capítulo deste relatório. Entretanto, a fortuna de trazer as obras do autor da segunda metade do século XX para discutir temas tão caros ao escopo lexical gramsciano, se deve às confluências e complementaridades entre o pensamento de ambos. Como se não bastasse à concepção sobre as dicotomias anteriormente apresentadas, vale conferir o que o mesmo sentenciava durante incursões pela África em suas vivências de exílio sobre a formação do intelectual de novo tipo:

Em última análise, estou convencido de que é mais fácil criar um novo tipo de intelectual – o que se forja na unidade da prática e da teoria, do trabalho manual e do trabalho intelectual – do que re-educar o intelectual elitista. Quando digo que é mais fácil, não excluo a possibilidade de uma tal re-educação, quando for este o caso. O problema que se coloca, pois, a uma sociedade assim, não é o de continuar formando intelectuais elitistas para que depois se “suicidem”, mas o de não permitir que eles se constituam como tais (FREIRE, 1977, p. 124).

Diluídos conforme os objetivos de cada capítulo, tais referências tomam corpo e forma. Por exemplo, quando chamamos Saviani (1989) para o debate da politecnicidade no Brasil opera-se uma prática de inspiração gramsciana, ainda que Gramsci não tenha trabalhado com tal conceito a Escola. O mesmo ocorre quando evocamos Brandão (1985) como referência para a metodologia da pesquisa notadamente marcada por uma matriz freireana.

A própria discussão da estrutura e da experiência curricular como eixo central deste estudo exige que tenhamos clareza que,

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação ou as aprendizagens necessárias das crianças e dos jovens, que tampouco se esgota na parte explícita do projeto de socialização cultural nas escolas (SACRISTÁN, 1998, p. 15).

Desta forma, não faz sentido pensar os processos pedagógicos na Escola sem levar em conta toda a sua historicidade que redundou na cristalização de

algumas áreas e componentes como indiscutíveis no debate do currículo. Para Sacristán (1998, p. 16),

Tratá-lo como algo dado ou uma realidade objetiva e não como um processo no qual podemos realizar cortes transversais e ver como está configurado num dado momento não seria mais que legitimar de antemão a opção estabelecida nos currículos vigentes, fixando-a como indiscutível.

Aliado a alguns apontamentos de nossas observações (via diário de campo) penso que a sentença do autor nos ajude a entender algumas motivações da resistência à politecnicidade à vista que os intentos da proposta comportavam exigências de uma desconstrução de hierarquias curriculares. Não obstante e não por acaso, vale lembrar que a Lei 13.415 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017) provocada pela Medida Provisória Nº 746 de 2016, embora se consubstancie em muitos elementos da polivalência e da Base Nacional Comum; coincidentes na proposta “politécnica” do RS assevera drasticamente o caráter hierárquico; num viés meritocrático, que elucida bem esta correlação de forças deveras enunciadas pelo autor, evidenciando o quanto

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto que através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. Por isso requer reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática técnica de instrumentar o currículo supõe uma redução que desconsidera os conflitos de interesses que estão presentes no mesmo. O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado, portanto, de valores e pressupostos que é preciso decifrar (SACRISTÁN, 1998, p. 17).

Embora se reconheça a vastidão polissêmica do tema, adotamos os referenciais de Jantsch e Bianchetti (2011), como preceitos para analisar as questões da interdisciplinaridade por entender seus construtos como os mais próximos à metodologia da “Filosofia da Práxis”.

Importante grifar que no contexto das práticas sociais fala-se muito em “realidade” para designar questões como “realidade do aluno”, “realidade da escola” e congêneres. Entretanto, se nos déssemos conta que “[...] o real é relacional” (BOURDIEU, 1989, p. 28) certamente nos possibilitaria avançar sobre a análise para além do sujeito empírico naturalizado, sendo capaz de situar os sujeitos em sua

posição objetiva no âmbito social e simbólico ocupada pelos diversos atores no contexto escolar e científico.

Reflexões desta monta nos impeli a considerar autores como Bourdieu na construção deste Relatório Crítico e Reflexivo, mesmo que nem todas as suas reflexões garantam confluências com os legados da “concepção dialética da história”<sup>27</sup>. Na mesma inflexão caminham os fundamentos foucaultianos basilares às decisões metodológicas dispostas aqui. Talvez adiante do próprio Gramsci, o autor da “Microfísica do poder” percebe que as massas não dependem mais das camadas intelectuais para aquisição do saber,

Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. [...] Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder, a idéia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte deste sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Sobretudo, penso que a característica do marxismo investigativo em que o gramscismo se inscreve, intercorre outorga a que se busque teorias que deem suporte adequado e coerente à investigação e leitura de determinados temas e contextos.

Uma teoria é como uma caixa de ferramentas. Nada tem a ver com o significante... É preciso que sirva, é preciso que funcione. E não para si mesma. [...] É curioso que seja um autor que é considerado um puro intelectual, Proust, que o tenha dito tão claramente: tratem meus livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento que é forçosamente um instrumento de combate. A teoria não totaliza; a teoria se multiplica e multiplica (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Afinal, se repararmos os pedidos e recomendações de obras sugeridos por Gramsci na Carta do Cárcere<sup>28</sup> datada de 25 de março de 1929 veremos que

---

<sup>27</sup> Termo inspirado em construtos e obra gramsciana.

<sup>28</sup> “Para mim, Sanna deveria fazer assim, para melhorar sua cultura filosófica: 1) Estudar um bom manual de História da Filosofia, por exemplo, o *sommario di Storia dela Filosofia*, de Guido De Ruggiero (Bari, Laterza, 18 liras), e ler alguns clássicos da filosofia, ainda que em extratos, como os publicados pela própria editora Laterza, da Bari, na *Piccola Biblioteca Filosofica*, onde apareceram pequenos volumes de **trechos escolhidos e comentados de Aristóteles, Bacon, Descartes, Hegel, Kant e etc.**” (GRAMSCI, 2005b, p. 330-331, grifo do autor, grifo nosso em negrito).

Gramsci não foi marxista de um só autor e nem por isso deixou de empreender com afinco a originalidade metodológica de inspiração marxista. Se repararmos a carta do cárcere endereçada à esposa Giulia, em 1º de junho de 1931 sobre as leituras, gostos e preferências literárias do filho Délío admitiremos inequivocamente sua felicidade com a afeição estética do menino, sem, com isso, deixar de ser crítico a outra dimensão da obra inquirida. Para tanto, interpelava:

[...] quem lê Dante com amor? Os professores imbecilizados que, de um poeta ou escritor qualquer, constroem uma religião e celebram estranhos ritos filológicos. Eu penso que uma pessoa inteligente e moderna deve ler os clássicos em geral com certo “distanciamento”, isto é, só por seus valores estéticos, enquanto o “amor” implica adesão ao conteúdo ideológico da poesia; ama-se seu “próprio” poeta e “admira-se” o artista “em geral”. A admiração estética pode ser acompanhada de certo desprezo “cívico” [...] (GRAMSCI, 2005a, p. 51).

Assim, finalizo anunciando que os referenciais apontados para esta pesquisa constituem nada mais que uma preponderância, sem imposição de contornos infranqueáveis a fim de gerar a abnegação de outros. Isto seria o sepulcro da ideia mestra da provisoriedade constitutiva da própria “Filosofia da Práxis”.



## 4 FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA

Para adentrar aos elementos da pesquisa convém soerguer a problemática epistemológica tradicional acerca dos pólos constituintes da pesquisa: o pesquisador – sujeito e o objeto – pesquisado. Segundo a perspectiva adotada para esta pesquisa – a pesquisa-ação -, esta disposição “[...] em boa medida descobre que métodos e técnicas que se arma com cuidado são meios arbitrários pelos quais o investigador submete à sua vontade a vontade do outro, o investigado” (BRANDÃO, 1985, p. 13). Este pretensão rigor científico ancora-se na ideia de neutralidade da Ciência “fora do domínio de qualquer interesse que não o da própria ciência” (BRANDÃO, 1985, p. 7) de modo “[...] que entre quem pesquisa e quem é pesquisado não exista senão uma proximidade policiada entre o método (o sujeito dissolvido em ciência) e o objeto (o sujeito dissolvido em dado)” (BRANDÃO, 1985, p. 7). O uso de um instrumento que evidencia isso é o próprio questionário

[...] que, torna as coisas fáceis e objetivas, estabelece, também no momento da pesquisa, uma máxima desigualdade na relação entre um lado e o outro. Entre ele e o catecismo há uma curiosa semelhança: um possui todas as perguntas e, o outro, todas as respostas (BRANDÃO, 1985, p.10).

O autor prossegue com tais objeções uma vez que este instrumento permite valer-se de métodos rápidos, fáceis e de baixo custo podendo contar até com auxiliares para reduzir os pesquisados em mostras e percentuais quantificáveis sem sujeitos imbricados. No entanto esta pesquisa será desenvolvida convivendo em ambiente de “pessoas reais” (BRANDÃO, 1985) contando com a participação horizontalizada entre os sujeitos participantes e não permite sujeitos passivos, razão pela qual não pode deixar de ser uma pesquisa-ação.

Entretanto, estas relações costumam não ser tão fáceis e se expressam de modo nem sempre visíveis, o que pode acabar gerando pontos às vezes nebulosos e produtores de estrangulamentos na compreensão dos dados. Assim, pretende-se na interpretação dos dados valer-se de elementos metacomunicativos para produzir uma categorização que consiga ir além do dito.

A metacomunicação permite muito mais desenvolver uma investigação “de segunda ordem” (Lanzara, 1993), finalizada, isto é, para discutir criticamente as categorias utilizadas para produzir as interpretações que foram fornecidas e para narrar os eventos que foram relatados. A relação

com o ator social permite, portanto, no nível metacomunicativo gerar novas interpretações que dizem respeito não mais em relação ao que ocorreu, mas exatamente ao jogo relacional entre ator social e pesquisador que a investigação social suscitou (RANCI, 2005, p. 64).

Do contrário, seria, segundo “sondagem” de Bourdieu (2004) uma espécie de “Ciência sem cientista” como se fosse possível o pesquisador se dissipar em meio ao processo de pesquisa – ação que ele engendrou; o que redundaria inequivocamente numa forma “positivista de pesquisa-ação” por mais paradoxal que isso possa parecer.

“Não se deve esperar [...] poder escrever uma história das *coisas ditas* [...] O tempo dos discursos *não é a tradução*, em uma *cronologia visível*, do *tempo obscuro do pensamento*” (FOUCAULT, 2008, p. 138, grifo nosso). Ciente das imprevisões que desdobram tais entrecruzamentos é preciso buscar naquilo que “[...] designa o tema geral de uma descrição que interroga o já dito [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 149), o sentido do domínio metodológico para análise dos dados disponíveis em nossos instrumentos, uma vez que,

O domínio enunciativo está, inteiro, em sua própria superfície. Cada enunciado ocupa aí um lugar que só a ele pertence. A descrição não consiste, pois, a propósito de um enunciado, em *reconhecer o não-dito* cujo *lugar ele ocupa*; nem como podemos reduzi-lo a um texto silencioso e comum; mas, pelo contrário, *que posição singular ocupa*, que ramificações no sistema das formações permitem *demarcar sua localização*, como ele se isola na dispersão geral dos enunciados (FOUCAULT, 2008, p. 135-136, grifo nosso).

Doravante, vale considerar, que além do processo de autoanálise imbricado na avaliação da própria prática circunscrita nas ações interventivas que promovemos enquanto “pesquisador, que necessariamente intervém” nesta modalidade do programa (PPGEDu), é preciso percorrer por uma investigação dentro daquilo que “[...] traz à luz o que os homens haviam ‘querido dizer’, não apenas em suas palavras e seus textos, seus discursos e seus escritos, *mas nas instituições, práticas, técnicas e objetos que produzem*” (FOUCAULT, 2008, p. 134, grifo nosso).

Sem perder de vista esta demarcação do espaço de produção de discursos dos agentes sociais da Escola, miramos entender a dimensão das expressões dos sujeitos no âmago da pesquisa – ação – intervenção.

As características estilísticas da linguagem dos [...] professores e, [...] dos quadros de quaisquer instituições, tais como a *rotinização*, a *estereotipagem* e a *neutralização*, derivam da *posição ocupada* num campo de concorrência por esses depositários de uma autoridade delegada (BOURDIEU, 2008, p. 87, grifo nosso).

Tendo em vista tais aspectos, optamos pelos registros em observações; valendo-se quase que exclusivamente do diário de campo como instrumento para registro das manifestações dos professores e equipe diretiva da Escola. Assim, busquei proceder da forma mais discreta possível com os registros; ao mais das vezes – e sempre que possível -, procurando evitar anotações na frente dos colegas de classe e dos gestores de modo a tornar o ambiente menos armado/tenso pelo fato de haver um trabalho de investigação científica no cotidiano escolar. Sendo este trabalho de domínio público, onde o *lócus* da pesquisa reside sobre uma comunidade de interior, onde praticamente todas as pessoas se familiarizam e com isso até mesmo uma reincidência de um discurso seria facilmente identificável optamos por não classificar os registros por ator. Entretanto, entendemos ser relevante identificar a posição que está inserido cada sujeito nos registros mencionados, seu papel social no âmbito da instituição ligado a função que nela desenvolve.

O uso da linguagem, ou melhor, tanto a maneira como a matéria do discurso, depende da *posição social do locutor* que, por sua vez, comanda o acesso que se lhe abre à língua da instituição, à palavra oficial, ortodoxa, legítima. O *acesso aos instrumentos legítimos de expressão* e, portanto, a participação no *quinhão de autoridade institucional*, está na raiz de *toda* a diferença - irreduzível ao próprio discurso (BOURDIEU, 2008, p. 87, grifo nosso).

Deste modo, então, para cada fala descrita; pelo menos se anuncia tratar-se da expressão de membro da equipe diretiva, ou de um docente, e quando muito se faz uma menção a área de conhecimento; jamais ao componente específico para preservar o sigilo pessoal das informações.

No caso dos estudantes que costumam expor suas impressões de forma mais espontâneas, chegamos a recolher também alguns dados advindos de questões semiestruturadas para ampliação da análise de fontes empíricas.

A análise dos enunciados se efetua, pois, sem referência a um *cogito*. Não coloca a questão de quem fala, se manifesta ou se oculta no que diz,

quem exerce tomando a palavra sua liberdade soberana, ou se submete sem sabê-lo a coações que percebe mal. Ela situa-se, de fato, no nível do “diz-se” - e isso não deve ser entendido como uma espécie de opinião comum, de representação coletiva que se imporia a todo indivíduo, nem como uma grande voz anônima que falaria necessariamente através dos discursos de cada um; mas como o conjunto das *coisas ditas*, as relações, as regularidades e as transformações que podem aí ser observadas, o domínio do qual certas figuras e certos entrecruzamentos indicam o lugar singular de um sujeito falante e podem receber o nome de um autor. “Não importa quem fala”, mas o que ele diz *não é dito de qualquer lugar* (FOUCAULT, 2008, p. 138-139, grifo nosso).

Nisto embasamos as mesmas opções metodológicas “[...] porque o *poder das palavras* reside no fato de *não serem pronunciadas a título pessoal* por alguém que é tão-somente ‘portador’ delas” (BOURDIEU, 2008, p. 89, grifo nosso). Desta forma, avesso ao tradicionalmente adotado na organização da sistemática das pesquisas dispensamos o uso de códigos que identifique os estudantes individualmente. “Nestes termos, problematiza-se a partir das transcrições dos envolvidos de que não importa quem é o autor e sim a potência deste discurso, o que é produzido por ele e seus respectivos efeitos” (FREITAS; FREITAS; SPEROTTO, 2012, p. 11). Contudo, salvo raras exceções em que a mesma fala ensejou categorias importantes e distintas, não há repetições nas manifestações dos discentes; possibilitando visualizar as diversidades e eventuais recorrências dos discursos.

O uso de imagens no *corpus* do texto/relatório deve-se que a expressão do saber inclui também a sua dimensão corpórea no historicismo, atento as questões concernentes ao “movimento físico, [...] tirocínio” (GRAMSCI, 2001a, p. 51), “adaptação psicofísica” (GRAMSCI, 2001a, p. 52) ou ainda “aptidões psicofísicas” (GRAMSCI, 2001b, p. 265) no nexa Educação-Trabalho.

Esta enunciação encontrada de forma vasta no Caderno do Cárcere nº 22 (Americanismo e Fordismo) na análise do *modus operandi* do industrialismo de tipo americano reforça o quanto “[...] *é o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exatidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos*” (FREIRE, 1995b, p. 109-110, grifo nosso). Doravante, se aquilo “[...] que [...] sei, sei com o meu *corpo inteiro*: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções (FREIRE, 1993, p. 43, grifo meu), não faz sentido negligenciar esta dimensão na análise de nossas práticas pedagógicas.

#### 4.1 Fundamentação para o método intervencionista

Um dos desafios centrais lançado pelo Mestrado Profissional certamente repousa na proposta intervencionista do pesquisador em seu *lócus*. Pode soar enquanto impressão inicial um método um tanto antitético ao legado freireano sobre a educação, especialmente se nos detivermos ao legado do difusionismo no Brasil e de seu casamento com a Educação autoritariamente verticalizada, seja em seus métodos de ensino, seja em seus ambientes de gestão. Questões desta natureza, não raro confrontam o “que – fazer” do educador – pesquisador que se comprometa com um paradigma emancipatório em sua prática.

“Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo” (FREIRE, 2002, p. 100). Percebe-se claramente aqui que esta definição se encontra equidistante de uma intervenção meramente para cumprir determinada unção burocrática, fria e tão somente protocolar. Vale destacar aquilo que o autor apresenta na sua cosmovisão como alicerce ontológico para essa fundamentação aja visto que

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, *interferidora* na objetividade com que dialeticamente me relaciono meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem *intervém* como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas sou sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2002, p. 85-86, grifo nosso).

Ao que concerne às exigências da tarefa de educar em contraste com a nossa problematização, da mesma forma o autor também não deixa dúvidas, a saber:

Outro saber que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a Educação é uma forma de *intervenção* no mundo (FREIRE, 2002, p. 96, grifo nosso).

Ensinar exige compreender que a Educação é uma forma de *intervenção* no mundo (FREIRE, 2002, p. 61, grifo nosso).

Ademais, educar exige mais que um discurso, mas o testemunho daquilo que falo na vivência da prática, a qual somos confrontados com ela o tempo todo pelo olhar dos educandos. E advém deste testemunho a singela e rigorosa construção crítica epistemológica de compreensão que aprender é possível pela nossa atitude interferidora. Nas palavras de Freire (2002, p. 30, grifo nosso):

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo, como seres históricos, é a capacidade de, *intervindo* no mundo, conhecer o mundo.

Evidentemente que esta intervenção proposta pelo autor não diz respeito a uma intromissão verticalizada, mas democrática advinda de um processo dialógico de encontros problematizadores e conflituosos muitas vezes; quando não chega ao antagonismo. Contudo, ao que se espera deste capítulo é que fique nítido que esta pesquisa procura ter o caráter intervencionista sem cair em contradição axiológica desde que observadas às devidas mediações capazes de produzir um ambiente propício para seu objetivo.

## **4.2 Métodos**

### **4.2.1 Intervenção: características, procedimentos e instrumentos**

Corolário ao exposto na fundamentação metodológica vale dizer que nada disso leva crer a complacência com uma intervenção tomada como necessária; tal como a preconizada no edital de seleção nº 43/2015 deste Programa de Pós-Graduação. Mas ao contrário, trata-se de uma tomada ética de posição orgânica que em nada lembra qualquer imposição de ordem burocrático-administrativa. Além do mais, quando algo se impõe como necessário à luz da lógica e da racionalidade torna translúcido o seu caráter apriorístico, ou seja, anterior a eventuais diagnósticos que apontem para o contrário do previsto. Em última análise, dando contornos invasivos e arbitrários a ação<sup>29</sup>.

Poderia alguém argumentar ainda com indagações consoantes a um imperativo categórico, “mas não é exatamente uma intervenção a fim de promover

---

<sup>29</sup> Para maior aprofundamento ler: FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

mudanças profundas e radicais no Ensino e em todas as esferas do sistema social que se almeja em qualquer intuito revolucionário?” A resposta é sim. Mas não é essa a estratégia gramsciana para a tomada do poder na sociedade ocidental. Aliás, o mesmo a considera infrutífera por razões de suas observações históricas acerca da hegemonia burguesa na arena da luta de classes. Daí propõe a ação de disputa hegemônica numa etapa em que pressupõe a “Guerra de posição” anteriormente a “Guerra de Movimento”. Voltando a Freire (2005, p. 191) vale destacar seus legados na Pedagogia do Oprimido quando o mesmo diz que “[...] aquilo que difere a liderança revolucionária não são os objetivos, mas o atuar distinto”; “[...] a liderança revolucionária que ‘insista em impor sua palavra’ não liberta, oprime” (FREIRE, 2005, p. 205) e esconde-se na “[...] ‘sombra’ do dominador” (FREIRE, 2005, p. 143). Mesmo Gramsci, sem dúvida um notável defensor da diretividade na Educação, manifesta-se perturbado epistemicamente perante um assunto correlato. Na Carta do Cárcere, datada de 22 de abril de 1929 ao falar das flores, as quais lhe foram permitidas cultivar em pequenos espaços do pátio da prisão o autor descreve um dilema pessoal significativo para as nossas objeções metodológicas. Escrevendo acerca de seus cuidados com as plantinhas, exclama:

Todo dia me vem a tentação de espichá-las um pouco para ajudá-las a crescer, mas hesito entre as duas concepções do mundo e da educação: ou ser rousseauiano e deixar agir a natureza, que nunca erra e é fundamentalmente boa, ou ser voluntarista e forçar a natureza, introduzindo na evolução a mão experiente do homem e o princípio de autoridade. Até agora a incerteza não acabou e em minha cabeça as duas ideologias estão em conflito (GRAMSCI, 2005b, p. 334).

Todavia, a sentença que mais evidencia a inoportunidade em se conceber o método intervencionista como legítimo e pertinente ao estudo em voga, vem dos *Cadernos*. Gramsci (2001a, p. 52-53, grifo do autor), analisando a dinâmica do trabalho intelectual sentencia que “[...] não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual”, uma vez que, “[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*”.

Poder-se-ia também interpor alegações que tais efeitos não se configuram pelo fato de o pesquisador ser um ente integrante da carreira na própria Escola, lócus da pesquisa. Ora, em se tratando de uma ação de um Programa consagrado institucionalmente e contando com instrumentos de seleção pública para tal seria o

mesmo que ignorar os efeitos da violência simbólica neste campo<sup>30</sup> de afirmação e legitimação do discurso, a menos que se vislumbrasse um caminho para “[...] demolir o *Homo academicus*, classificador entre os classificadores, nas suas próprias classificações” (BOURDIEU, 2011, p. 287, grifo do autor).

Entretanto, é possível observar no próprio Regimento do Programa (datado de 20 de novembro de 2011), paradoxalmente, uma abertura quanto ao método circunscrita em seu Art. 4º Inciso IV. Nele, o Programa apresenta-se de acordo com “[...] o pluralismo de ideias e concepções acadêmico-científicas [...]” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA, 2011, p. 01), como seus princípios e finalidades em consonância com os preceitos da UNIPAMPA.

Por esta fissura, legada pelos ideais da revolução francesa (burguesa) foi possível viabilizar um plano de ação minimamente compatível com os referenciais aqui adotados de modo a dirimir os efeitos da concepção redentora da Educação<sup>31</sup>, hegemônica no programa. Afinal, acercando-se minimamente das regras do jogo, não parece prudente correr o risco de produzir um relatório “de encontro ao fogo”. Todavia, somente, “[...] aquele que se sente seguro quanto a sua identidade cultural pode jogar com a regra do jogo cultural, pode brincar com fogo [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 114). É preciso jogar, porém reconhecer as regras se equivale a compreender que não é possível pôr a mão no fogo sem sentir os afeitos vorazes de suas chamas; precisamente porque

Uma das propriedades genéricas dos campos é o fato de que a luta em torno do que está exatamente em jogo costuma dissimular ao mesmo tempo o conluio objetivo a respeito dos princípios do jogo. Ou melhor, essa luta tende continuamente a produzir e a reproduzir o jogo e tudo o mais que está em jogo, reproduzindo naqueles que se encontram diretamente envolvidos nele [...] a adesão prática ao valor do jogo e do que está em jogo (móveis de concorrência), que define o reconhecimento da legitimidade (BOURDIEU, 2008, p. 45).

Nossa aposta incide na natureza contraditória do próprio jogo ao compor uma dinâmica que confere “[...] aos consagrados uma essência indiscutível e indelével, um dos privilégios da consagração reside no fato de autorizar transgressões que estariam proibidas de outro modo” (BOURDIEU, 2008, p. 104).

---

<sup>30</sup> Ver BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand, 2006.

<sup>31</sup> Aprofundamento maior em: NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.



O “pessimismo” recomenda que sejamos “inteligentes” o bastante para saber que resistir também implica evitar que ao menos não se corra o risco de ser incinerado, ou seja, de ser posto para fora da arena do jogo. Não se trata aqui de despir deuses para descobrir-lhes os sexos, tão pouco de desnudar completamente a “sacralidade litúrgica” que nesta missão nos inclui e nos envolve, mas de traçar estratégias de ação num viés crítico e reflexivo desde o próprio método e da posição sócio-técno-científica entre os atores que a engendram.

#### 4.2.2 Estratégias de ação

*“São verdadeiramente poucos aqueles que refletem e ao mesmo tempo são capazes de agir. A reflexão amplia, mas debilita, a ação revigora, mas limita” (GOETHE).*

Com certo ceticismo em relação aos instrumentos hegemônicos comuns nos espaços de formação continuada que apesar de bem intencionados preservam elementos de transposições mecânicas, ora com inclusão de metodologias participativas similares àquelas usadas pela estrutura da nova organização produtiva do capital, do solipsismo típico da pressuposição idealista que ancora a concepção redentora e ao mais das vezes com a boa intensão de produzir efeitos extraordinariamente amigáveis às boas práticas pedagógicas, sem dar-se conta que este altruísmo apesar de ingênuo, serve para mitigar os efeitos da ideologia na reafirmação dos interesses reinantes do capital sobre o trabalho humano, buscou-se trilhar por outros percursos.

Mesmo com a consciência da possibilidade de ser atropelado por esta prática, nosso esmero deu-se no sentido de produzir ações pedagógicas integradas, mesmo que parciais, de modo a produzir experiências concretas que balizassem nossas práticas pedagógicas, ajudando a sanar nossas dúvidas, desmistificar nossos medos com efeito de proporcionar certo encorajamento no corpo docente frente ao desafio curricular da pretensa politecnia. Neste sentido, as expensas da malograda experiência escolar na condução dos S.I.P. (Seminário Integrado e Projetos) foi preciso gerir processos que transcendessem os efeitos de aparência especulativa na proposta governamental. Movimentos desta ordem, outrora foram ensejados por (HELLER, 1983, p. 139, grifo nosso) em sua proposta de resgate à vinculação

recíproca entre filosofia e cotidiano. Nesta obra, ela explica que para Marx a filosofia especulativa “[...] só pode ser superada, *realizando-se*”.

Em seu projeto de inspiração marxista, ressalta tal “realização” como uma “práxis” indispensável se quisermos incidir na “raiz dos problemas” contanto que “[...] a filosofia radical deve tornar-se filosofia de movimentos radicais, deve 'penetrar nas massas', 'tornar-se força material', para poder dizer um dia: *pois bem, aconteceu*” (HELLER, 1983, p. 139, grifo nosso). Contudo, se nossa avaliação repousar nesta mera inflexão causalista nossa análise tende a ficar simplificada. O sentido dialético desta ação proposta reside em “[...] postular sempre o que deve ser também pode ser. [...] é dever do filósofo radical verificar se é possível o que deve ser e – ainda mais importante – como é possível” (HELLER, 1983, p. 152). Todavia, na inserção da proposta foi preciso ter em vista as nuances institucionais que entoavam cuidados, considerando que,

A escola, como qualquer outra instituição, é uma construção social que tende à atender as necessidades presentes na sociedade, que a coloca no seio de suas contradições e de seus embates sociais. A instituição escolar, embora desenvolva atividades próprias – que explicitam parte de sua identidade, de sua alteridade – está eivada de contradições e de embates que os grupos sociais constroem em suas vivências (CORRÊA, 2012, p. 139).

Neste cenário, absorvido pela “[...] atual fase da época burguesa” (HELLER, 1983, p. 154) em que “[...] o indivíduo sofre de um processo de progressiva ‘atomização’” foi necessário buscar parceiros entre colegas do corpo docente que se dispusessem a tal desafio. Embora se reconheça, com efeito, que o “[...] rito institucional” pudesse entonar certo desconforto, não dá pra desconsiderar a existência de afeições que entoavam uma espécie de “[...] vem, vamos pensar em conjunto, queremos buscar juntos a verdade<sup>32</sup>” (HELLER, 1983, p. 142). Com intuito de atenuar os efeitos da intrusão a decisão foi por respeitar os fóruns da Escola, na proposição de tais atividades pedagógicas integradoras, razão pela qual em nossos instrumentos buscamos fugir – quando possível -, da nomenclatura “intervenção” em nossas ações propostas.

Assim, na primeira atividade de planejamento pedagógico da área de Ciências Humanas para o ano, entre outras questões, deu-se o pontapé inicial para

---

<sup>32</sup> Tomada pelo sentido da verdade histórica.

esta ação. Na ocasião desta reunião ocorrida em março de 2016 tivemos posições diversas entre os docentes da área, alguns não se sentiram à vontade para desenvolver tais atividades em conjunto alegando motivos diversos, tais como questões de falta de hábito em trabalho conjunto e mesmo questões aliadas à personalidade individual. Neste sentido vale lembrar que

[...] os professores também são afetados e levados a desempenhar novas funções nessa perspectiva de socialização, que corresponde a concepções individualistas, de competição em lugar de práticas de colaboração, de responsabilidade compartilhada entre todos aqueles que convivem na escola (CORRÊA, 2012, p. 146).

Vale constar que todas as posturas foram respeitadas e a ação foi levada a cabo com a parceria de um professor da área que casualmente possuía regência em todos os componentes de Ciências Humanas, com exceção daquele ministrado por mim, o que viabilizava uma amostragem integral para a área. É evidente que nossa perspectiva almejava envolver um número maior de professores. Talvez isso resenhe o sentido da afirmação de Heller (1983, p. 141) de que “[...] os movimentos radicais de esquerda [...]” apresentem “[...] um traço dolorosamente aristocrático [...]” na sociedade de classes. Todavia, em contraposição ao “elitismo” circunstanciado no “radicalismo de direita” na manipulação das massas, a autora legitima de certa forma o nosso método quando é taxativa ao dizer que “[...] o radicalismo de esquerda, ao contrário, é sempre democrático; e o é mesmo quando está isolado e agrupa poucas pessoas” (HELLER, 1983, p. 141).

#### **4.2.3 Escolhas**

A opção pelo desenvolvimento da experiência na área de Ciências Humanas deu-se primeiramente em função de ser a área que atuo além de também se configurar como a área que possui menor resistência com inovações desta natureza.

Posteriormente foi necessário definir os anos e turmas em que tais aulas integradas seriam trabalhadas. Em razão de que a Filosofia e Sociologia do 1º ano constituem uma iniciação aos seus elementos básicos, em virtude de que tais componentes não são tratados no Ensino Fundamental; o primeiro ano foi descartado, uma vez que; almejávamos uma experiência com elementos o mais abrangente possível em termos de conceitos de Ensino e Aprendizagens. O

segundo ano foi também descartado em razão de que, em contraposição ao senso comum, neste ano os temas filosóficos tratados possuem maior transversalidade com a área de Linguagens, Matemática e alguns eixos das Ciências da Natureza do que propriamente das Ciências Humanas<sup>33</sup>, que são abordados intensamente no terceiro ano em nossa organização curricular.

#### **4.2.4 Percursos – Passo a passo das ações**

Assim, com a definição de que o trabalho seria desenvolvido com as duas turmas do Ensino Médio Politécnico do turno da Manhã – vale destacar também a vantagem de trabalho com estas turmas em função de serem numerosas, permitindo amostragens e impressões variadas e numerosas-, os próximos passos necessários foram reuniões extras para planejar o modelo dos encontros. Assim, foi preciso primeiramente rever de maneira mais acurada os conteúdos de cada componente de modo a promover ajustes que permitissem a integração. Neste íterim se fez evidente a radical mudança entre um planejamento de ensino individual e o coletivo na medida em este último te desterritorializa até mesmo em assuntos não tão distantes de seu domínio. Em meio aos ajustes percebemos que seria importante a escolha de temáticas que favorecessem a unificação dos componentes em um único eixo.

Deste modo, para o primeiro encontro foi selecionado um texto que tratava sobre os “paradoxos da democracia” contendo elementos que abrangiam olhares de todos os componentes da área evitando que se tornasse em um mero amontoado de informações desconexas. Além disso, havia o cuidado *sui generis* em razão de ser o primeiro impacto com a novidade.

Já para o segundo encontro não foi alocado nenhum material específico, tão pouco o planejamento foi tão cuidadoso e abrangente como para os demais. Contudo, paradoxalmente, o mesmo acabou fluindo de forma mais dinâmica em razão do local de realização do mesmo; a quadra de esportes da Escola.

Por sua vez, o terceiro encontro voltou a ser realizado na Biblioteca Pública do município e já contando com maior confiança no trabalho foi possível tratar de

---

<sup>33</sup> Anexo A.

temas mais duros como os clássicos mencionados posteriormente na avaliação realizada pelos discentes.

Pós tais encontros presenciais o próximo desafio foi realizar uma Avaliação integrada o que demandou pesquisa e muitas horas de trabalho perante o novo desafio.

Neste meio tempo, foram colhidas as autorizações de uso de imagens dos discentes pelos seus pais ou por eles mesmos quando maior de idade; registradas em todas as etapas presenciais supramencionadas, ainda suas assinaturas no termo de consentimento livre e esclarecido, sem contar o Termo de consentimento assinado pela Direção da Escola anteriormente às ações presenciais relatadas.

Antes mesmo da avaliação mais abrangente foram distribuídos questionários aos discentes com questões semi-estruturadas para avaliação das impressões sobre as aulas integradas, pontos favoráveis e desfavoráveis elencados por eles, suas avaliações sobre a integração promovida no S.I.P. e eventuais sugestões. Conforme consta no apêndice “E”, foi sugerida a não identificação dos autores das respostas de modo a evitar personalizações e facilitar a confidencialidade da pesquisa. A aplicação do questionário foi presencial com respostas individualizadas por estudante, evitando ao máximo qualquer tipo de influência de opinião de terceiros à originalidade das impressões.

Em posse das respostas deste instrumento, batizado por “avaliação discente” o procedimento foi à digitalização das respostas às questões abertas e dissertativas compondo a compilação deste material, além da contabilização das questões quantitativas ou quali-quantitativas em alguns casos. Este trabalho foi importante para as categorizações dos dados empíricos (brutos) na composição do processo de análise crítico-reflexiva deste relatório em conjunto com os elementos captados por meio do diário de campo.

Em anotações do diário de campo ainda foi possível colher algumas, mesmo que poucas impressões dos discentes acerca do modelo de Avaliação Integrada. Em que pese à aquinhoadá consideração de Brandão (1985) acerca do uso de questionários não vimos outra saída no assincronismo contraditório de um intervencionismo indesejado a não ser nos valer das estratégias do professor Ira Shor perante o cotidiano da sala de aula:

Eu pesquiso as palavras faladas e escritas dos estudantes para saber o que

eles sabem, o que eles querem, e como eles vivem. Suas falas e textos são um acesso privilegiado a suas consciências. Examino as palavras e os temas que são mais importantes para eles, pois assim terei materiais da realidade para estudos em classe (SHOR; FREIRE, 1986, p. 14).

Todavia, os próprios resultados e impactos deste processo adjacentes ao processo de correções das provas até a composição dos conceitos finais dos estudantes contribuem para compor nosso quadro de análise.

Por fim, a última ação interventiva que compõem a análise deste estudo foi a socialização das experiências de aulas integradas e seus impactos junto aos professores, Supervisão e equipe diretiva, em fórum de planejamento pedagógico da Escola<sup>34</sup> de início do ano letivo 2017.

Vale destacar, no que tange a avaliação sobre o andamento das aulas integradas e, por conseguinte da prova elaborada de forma integrada que esta avaliação foi realizada em duas etapas entre os professores que desenvolveram a experiência: uma individual, na qual o professor que compartilhou comigo escreveu antes de ter acesso à avaliação discorrida pelos discentes via questionário e outra coletiva, na qual tivemos a oportunidade de intercambiar impressões acerca da ventura da proposta.

---

<sup>34</sup> Anexo B.

## 5 DESCRIÇÃO CRÍTICO-REFLEXIVA DAS ATIVIDADES

Antes de abrir as narrativas convém listar que adotaremos códigos para identificação da posição dos sujeitos na instituição escolar conforme anunciamos na discussão metodológica. Assim, adotaremos o código “M.E.D.” para localizar as falas dos “membros de equipe diretiva”, compreendendo, Direção, Vice-Direções e setores de supervisionamentos Pedagógicos que componham o papel de assessoramentos em cargos de confiança da Direção. Quando nos referirmos aos educandos das turmas envolvidas na pesquisa usaremos o código “E3ºAEMP”, como significação de “Estudante do terceiro ano do Ensino Médio Politécnico”. Por sua vez, quando fizermos alusão às falas do professor que desenvolveu as intervenções comigo será posta a abreviação “E.E.”, em referência a “Educador Engajado”. Por fim, quando citadas as falas de professores que não se enquadrem em nenhuma das denominações anteriores nos valeremos da legenda “P.G.” referente à “Professores em Geral”.

Todavia, depreende-se que os propósitos destes relatos aqui devam superar os limites de uma mera algaravia das categorizações que vão surgindo. No tocante a este acinte nosso autor busca encorajar sua esposa a retomar seus estudos na Carta do Cárcere datada de 14 de dezembro de 1931 ao sugerir a ela que passe a ser sua correspondente numa descrição sistemática sobre a vida escolar dos filhos, afirmando-a que:

Expor, de forma ordenada e coerente, as suas impressões a este propósito é “estudo”: irá colocá-la [...] em condições de readquirir, [...] o domínio de sua vontade científica e de suas faculdades de análise e de crítica. [...] um verdadeiro trabalho [...], isto é, fazer uma sondagem, tomar notas, organizar o material recolhido e expor os resultados com ordem e coerência (GRAMSCI, 2005a, p. 134).

Mirando descrições de similar natureza, nossos relatos das intervenções serão entrecruzados por categorias que despontaram em nossas experiências. Entretanto, convém anunciar que nem sempre tratar-se-á de um fenômeno exclusivo daquela etapa do desenvolvimento das ações que está sendo descrita, aja visto que os instrumentos de avaliação versaram sobre a totalidade das intervenções. Assim, a escolha pela caracterização de um conceito na descrição de determinada etapa de

nossas práticas dar-se-á pela pertinência do debate suscitado pela descrição naquele momento ou aludido em razão de tal aspecto ter se sobressaído na ocasião.

### **5.1 Primeiro Encontro – Aulas integradas: Preparação, planejamento e execução**

Figura 1 - Supervisionamento de trabalho em grupo



Fonte: Acervo do autor.



Figura 2 - Abertura das aulas integradas



Fonte: Acervo do autor.

### **5.1.1 Abordagens: Escolha temática**

Como já foi dito, de certa forma, o primeiro passo que contribuiu para direcionar a escolha das experiências com turmas de 3º ano foi a análise da disposição curricular dos componentes específicos. Para isso, evidentemente, tão logo foi definida em reunião de março de 2016 com quem poderíamos contar para este intento buscamos intercambiar item por item do anexo I para que pudéssemos mirar com mais atenção sobre o que cada um trabalhava, com fulcro na ação integradora. Em seguida, focamos nos eixos disciplinares dos terceiros anos do Ensino Médio Politécnico do turno da manhã procurando extrair um tema que se adequasse a promoção do diálogo em intersecção na área.

*Como as aulas foram realizadas durante o 3º trimestre e boa parte dos*

*conteúdos já tinham sido trabalhados pelos professores separadamente, a escolha precisou recair preferencialmente sobre conteúdos ainda não trabalhados, o que sem dúvida restringiu um pouco as possibilidades que podem haver a partir de um trabalho planejado desde o princípio. Entretanto, foi possível definir temas mais amplos de interesse de todas as disciplinas (Filosofia, História, Geografia e Sociologia) e a partir daí detalhá-los. O principal organizador das aulas, o “tema-chave” foi a democracia – suas concepções através dos tempos, suas relações com as ideologias, o Estado e a sociedade, sua crise de legitimidade nos tempos atuais. A partir daí, foi possível organizar um roteiro que possibilitasse sua discussão a partir das diferentes disciplinas (História: tipos de governos estabelecidos durante os diferentes períodos históricos; Sociologia: a organização social em cada um destes períodos históricos; Geografia: as diferentes percepções sobre democracia nos diferentes países e continentes, bem como os deslocamentos humanos realizados a partir de determinados regimes políticos) (E.E.).*

Um dos apontamentos importantes sentidos na fala do professor evoca a posição deste trabalho, operando, de certa forma, como um corpo estranho no interior de uma estrutura alicerçada desde o início em planejamentos esparsos e compartimentalizados, como obstáculos limitantes à construção de ambientes que favoreçam o entrelaçamento e a contextualização dos saberes em seu conjunto.

A título de esclarecimento, vale lembrar que esta avaliação foi realizada com base no conjunto das ações integradas, contudo, não deixa de fazer sentido a generalização do professor considerando as ações como constituinte do 3º trimestre uma vez que apesar desta 1ª aula integrada ter sido realizada em agosto de 2016 – ainda considerado 2º trimestre no calendário formal -, a mesma foi inteiramente incorporada na continuidade dos trabalhos que compuseram o último trimestre da Escola.

A forma que encontramos para entrelaçar componentes curriculares foi trabalhar por temática, de modo que apenas na medida em que eram suscitadas necessidades de valer-se de campos específicos que os mesmos eram chamados. Destarte, os saberes sociológicos tomavam relevo quando a democracia era problematizada em seu nexos contraditório entre maioria e minoria a despeito do ledão engano produzido no senso comum. Precisamente quando se exige dos movimentos sociais exatamente aquilo que eles não podem responder, ou seja, ao questionar a legitimidade do movimento feminista pelo fato de que a maioria das mulheres não são feministas é menos que nada. Todavia, a historicização da seara das lutas em nosso tempo é condição indispensável para a superação dialética destes fenômenos que ainda se apresentam promovendo tais distorções por efeitos psicológicos,

equidistantes da noção de hegemonia na contenda que absorve e preserva as ações das minorias. Contudo, repare em que pese o elevado grau de embocadura sociológica, tamanha dificuldade de a sociologia sozinha dar conta desta complexidade.

Questões desta ordem reforçaram a pertinência de nossa atividade na medida em que com um trabalho integrado você não se autocensura sobre seus limites de atuação. Da mesma forma, foi possível perceber o destaque da Filosofia na discussão milenar acerca de quem deve ou pode ser o governante. Contudo, para decifrar os contornos que comportaram em determinado período e espaço seres humanos ungidos por Deuses, em outros; por suas aptidões meritocráticas ou mesmo em pé de igualdades nos sufrágios o debate tendeu a se ampliar. Não é diferente na reificação, na noção de “*demos*” em contraste com a que hoje se denomina “*povo*”, mesmo que ambas mantenham seus elos na questão originária.

Ao recorrer às noções de territórios e Estados Nacionais para ilustrar os contrastes perfilados contraditoriamente do prestígio da democracia nas diplomacias internacionais parece insofismável reconhecer a especificidade da Geografia agregando qualidade nesta discussão. Todavia, quanto avançamos o debate para compreender como a Líbia de Muammar Kadhaf (1942 – 2011) e mesmo a República Democrática do Congo de Mobutu Sese Seko (1930 – 1997); assim como o período do regime militar brasileiro (1964 – 1985) puderam se auto intitular democracias sem cumprir nenhum de seus requisitos básicos, restringir somente a demanda pelos conhecimentos geográficos para dar conta destes impropérios se evidenciou demasiado.

De qualquer sorte, vale registrar que nestas primeiras ações integradas nossas aulas praticamente não foram capazes de transcender os limites da multidisciplinaridade, embora jamais tivéssemos abandonado o caminho da síntese, em que pese à abalizada concepção de Moraes (1997, p. 182) ao considerar que “[...] pluri ou multidisciplinaridade é a justaposição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese”. Vale reconhecer que esta questão disciplinar comporta várias interpretações e nossa experiência não abrange a pluridisciplinaridade pelo fato dessa integração não evadir o âmbito de uma única área do conhecimento, no caso as Ciências Humanas. Todavia, miramos nosso

estudo com intuito de não dispersar nosso entendimento na polissemia produzida pela “liquidez pós-moderna”.

Muito se houve falar em multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, no entanto, se buscarmos uma compreensão mais aprofundada desde novo discurso perceber-se-á que a ideia mais discutida e praticada, em geral, é a multidisciplinaridade (PETRAGLIA, 1993 apud PIRES, 1998, p. 175).

Neste sentido, é mister que se reconheça em tom de concretude que o amálgama por nós produzido nesta fase da experiência pouco se ungiu da pretensa interdisciplinaridade, uma vez que as nossas intervenções ainda preservaram elementos um tanto parciais de cada componente, talvez pela apreensão da experiência nova em primeiro encontro a despeito de qualquer narrativa acrobática impulsionada pelo método de execução *apriorístico* que herdamos. Contudo, em contraposição a afirmação de Moraes (1997) supramencionada, nossa contensão pelos componentes disciplinares não se estabeleceu por uma escassez volitiva, mas por limitações mesmo num universo de quem – ao mais das vezes -, não foi educado a vivenciar esta prática. Todavia, no campo doutrinário, Gramsci nos adverte com uma postura muito socrática, que parece adivinhar que sua projeção para a Escola Unitária viria a ser confundida posteriormente como neste caso da politecnia:

[...] deve-se ser justo com os adversários, no sentido de que é necessário esforçar-se para compreender o que eles realmente quiseram dizer, e não fixar-se maliciosamente nos significados superficiais e imediatos de suas expressões (GRAMSCI, 2004, p. 123).

Destarte, revisitaremos a expressão da autora em tópico posterior, em um contexto mais ampliado, onde parece indicar que nesta frase vista isoladamente o seu sentido não tenha sido tão preciso. Por ora, nos sofram a interpretar os reflexos da nossa ação por um sentido mais singelo; o de que

[...] a multi, ou a pluridisciplinaridade implicam quando muito, o aspecto integração de conhecimentos, poder-se-ia dizer que a integração ou a pluri ou a multidisciplinaridade seria uma etapa da integração para interdisciplinaridade [...] (FAZENDA, 1992, p. 40).

Ademais, vale grifar que, pelo menos neste caso, a integração curricular e mesmo a interdisciplinaridade não tem o propósito de tratar os componentes curriculares específicos como se fosse uma anomalia. Ao contrário, há também que se reconhecer as contribuições disciplinares no universo das produções históricas do conhecimento. Em uma obra que enuncia a superação da interdisciplinaridade como uma “filosofia do sujeito” os autores explicam que

Não procederiam, por isso, as análises que captam a disciplinaridade como uma patologia e/ou cancerização. Vemos na disciplinaridade o “não objeto” da interdisciplinaridade, isto é, é impensável a interdisciplinaridade sem a base que a possibilita, ou seja, as disciplinas (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 31).

Em suma, cabe concluir que os passos para a integração teriam que partir de alguma base existente, que em nosso caso eram justamente as disposições curriculares específicas institucionalizadas no projeto seguido pela Escola para orientar o diálogo com a nossa escolha.

*Podemos dizer que esta escolha foi também marcada pelo pouco tempo para a preparação, pois apesar deirmos discutindo a possibilidade de aulas integradas há algum tempo, a definição de fazê-la no 3º trimestre do ano letivo, já no final do ano, foi tomada pela oportunidade de termos que recuperar aulas em um tempo mais extenso do que os corriqueiros períodos (E.E.).*

Vale enunciar que a narrativa se refere ao contexto de um ano marcado – similar ao que vinha ocorrendo em anos anteriores -, por interrupções de aulas regulares em virtude das mobilizações de classe a despeito de inúmeros ataques que vem sofrendo o segmento na nova enseada neoliberal no Estado do RS. A começar pela parte final da escrita do professor vale denotar que a mesma revela a maneira conduzida por nossa Escola no processo de recuperação das aulas em anos de greves; o que faz lembrar de um diálogo entre Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães em “Pedagogia: diálogo e conflito”. Na ocasião, Freire chega a rememorar uma consideração sua a respeito desta postura que fez com ironia a despeito desta visão burocrática de apreensão dos saberes, inserindo o capítulo intitulado a “[...] concepção ‘palmar’ do conhecimento” (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 38).

Vale lembrar também que o “pouco tempo” mencionado se insere dentro de um contexto de um profissional que abraçava jornadas de 60 horas de trabalho além de participar e dirigir organicamente com intensidade os processos das mobilizações supracitadas, em uma Escola que mede o sucesso do desempenho do estudante, nas palavras de Guimarães, por “palmas de tempo e de conteúdo”, muito em função de uma prática calcada em uma eficiente obediência administrativa porque

[...] quando chega o fim do ano a Secretaria da Educação, através de seus organismos, de seus medidores, quer saber se os alunos chegaram ao fim do ano com os três palmos de conhecimento que tinham sido previstos na programação. Se os resultados revelam apenas dois palmos e meio, o meio palmo que falta é exatamente o saldo negativo da greve. E a falta desse meio palmo de conhecimento é atribuída ao professor. Mas, se o professor não usa o dever de ter o direito, ou o direito de ter o dever, de entrar numa greve para reivindicar o que lhe é ilegitimamente negado, ele falha como cidadão, deixando ainda de conhecer algo que lhe é fundamental como professor (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 38).

### 5.1.2 Coerência entre o que se diz e o que se faz

*“É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática” (Paulo Freire).*

Do centro desta contenda espocava um dilema que me prensava, entre a angústia da demora do início das atividades interventivas alicerçadas em prazos e exigências de produtividades de naturezas análogas ao acima descrito, contrastando com uma eminente contradição pedagógica, uma vez que “[...] professoras e professores em greve, [...] estavam ensinando, estavam dando a seus alunos, pelo seu testemunho de luta, lições de democracia [...]” (FREIRE, 1993, p. 12) de modo que sustentar tamanha incoerência me soava inviável não apenas em face do reencontro com minha própria história, mas principalmente em manutenção da consonância com nossos referenciais, especialmente em como encarar os alunos na mera verbosidade, pois “[...] entre o *testemunho de dizer* e o *de fazer*, o mais forte é o do fazer porque este tem ou pode ter efeitos imediatos” (FREIRE, 1993, p. 75, grifo do autor).

Além disso, como profissional da área da Filosofia me sentia impelido a refletir tais nexos suscitados, com efeito, pelas alterações gramscianas do Caderno nº 11:

E não ocorre frequentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção do mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que uma ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (GRAMSCI, 2004, p. 96-97).

Adiante, o autor, em um debate acerca do subjetivismo manifesta sua crítica preocupada com os rumos metódicos que vinha tomando a Ciência no que concerne a “[...] distância que se vem formando entre ciência e vida, entre certos grupos de intelectuais” (GRAMSCI, 2004, p. 131) precisamente porque estes grupos “[...] estão na direção ‘central’ da alta cultura”. Averso a isto, é importante, mesmo que inicialmente se imponha de uma maneira um tanto customizada, tomar iniciativas de lutas avocadas pelo exemplo no cotidiano escolar uma vez que

[...] quanto mais testemunho dermos de respeito em nossa vida diária, na escola, em nossas relações com os colegas, com zeladores, cozinheiras, vigias, pais e mães de alunos, quanto mais diminuirmos a distância entre o que dizemos e o que fazemos, tanto mais estaremos contribuindo para o fortalecimento de experiências democráticas (FREIRE, 1993, p. 119-120).

Conjugada ao debate em torno do nosso tema para o primeiro encontro – Os paradoxos da democracia -, convivemos em um ambiente de baixíssimas adesões dos professores aos movimentos grevistas. Para se ter ideia, em média contamos com apenas três (3) ou quatro (4) professores da Escola engajados em tais atividades apesar dos desmontes assolar a todos. Entrementes, concepções corriqueiras na Escola ajudam a reforçar a importância de encurtar a distância entre aquilo que se diz e o que se faz.

*Em debate informal na sala dos professores acerca da adesão pelo pessoal da Escola às paralisações e possível greve evocadas pela Direção do CPERS/Sindicato<sup>35</sup> em reação ao novo parcelamento de salários uma professora ressalta efusivamente a um de seus colegas o quanto a nossa Escola é democrática, uma vez que nela cada um escolhe individualmente sobre adesão ou não às deliberações dos fóruns do Sindicato da categoria (P.G. – Diário de campo, 31/08/2017).*

---

<sup>35</sup> Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul - Sindicato dos Trabalhadores em Educação.

Não há dúvida de que colossais reificações constrictas em um ambiente mediado por diminutos espaços para refletir tais sentenças também foram fontes de nossa inspiração como alerta da necessidade de tratar com os discentes a questão da democracia para além dos discursos tacanhos, formais ou encobertos por oficialidades. Imaginamos que de alguma forma tais visões também alcancem os discentes em forma de currículo oculto. No entanto, para explorar esta prática pela problematização circunscrita em tais paradoxos sem provocar “o riso e a ironia” (GRAMSCI, 2004) da classe sobre nossas insígnias era mister evitar gafes de mesma ordem.

Desta forma, convém grifar que a experiência que compõe este Relatório Crítico-Reflexivo que já vinha respeitando rigorosamente os fóruns da Escola conforme descrito em nossa metodologia; por tratar-se de eventos inscritos no labor da Escola jamais se desenvolveu em sobreposição a nenhum movimento grevista, tão pouco às paralisações de classes ou qualquer outro fórum que viesse sobrepujar uma decisão coletiva legítima. “Fora disso me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. Me torno tão falso quanto quem pretende estimular o clima democrático na Escola por meios e caminhos autoritários” (FREIRE, 1996, p. 48).

Contudo, é honesto que se entenda com Gramsci (2004, p. 97) que “[...] este contraste entre o pensar e o agir [...] uma afirmada por palavras e a outra manifestando-se na ação efetiva, nem sempre se deve a má-fé”. É bem possível, que em algumas ocasiões os sujeitos possam ter tomado pra si alguma “[...] concepção que não é a sua, e a afirma verbalmente, e também acredita segui-la” (GRAMSCI, 2004, p. 97). Este fenômeno é possível quando um grupo social absorve concepções de outros de forma dispersa, onde mesmo que pense ser autêntica, “[...] quando esta conduta não é independente e autônoma, mas sim submissa e subordinada” (GRAMSCI, 2004, p. 97).

Em última análise vale frisar que o sentido desta insistência deve ser mediado por uma “[...] simplicidade nada artificial. Simplicidade de quem, vivendo a coerência entre o que diz e o que faz, não necessita sequer de se esforçar para não se permitir cair no ‘ufanismo’ de si mesmo” (FREIRE, 1992, p. 170) uma vez que o método interventivo que herdamos, aliado às dificuldades ensejadas no seio das interpretações historicistas; tende a ocasionar muitos “[...] ‘dramas’ de consciência [...]” ou “[...] atitudes ‘olímpicas’ [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 206) de nossa parte.



### 5.1.3 Medo e ousadia

Confesso que em especial para este encontro, até mesmo por representar a primeira impressão buscamos tratar tudo o mais meticulosamente possível. A própria condução da proposta desde seu início vinha ao encontro de uma confluência, de modo a não passar a impressão de uma afronta à dinâmica da Escola.

Assim, esse feed-back concreto a nossas tentativas protege-nos das selvagens fantasias do medo que podem nos imobilizar, ou nos levar a ultramilitância, se deixamos de reconhecer os limites, ou se sentimos que temos de negar nosso medo e atuar heroicamente. Se lemos bem nossa realidade, não imaginamos a repressão, não projetamos nossa punição futura por estar na oposição, mas, pelo contrário, testamos as circunstâncias atuais de nossa política e traçamos nossas intervenções dentro desses limites (SHOR; FREIRE, 1986, p. 40).

Esta sôfrega realidade a ser enfrentada não pode ser diferente tendo em conta nossa “interpreta-ação” do mundo, haja visto que a “[...] filosofia da práxis é uma expressão das contradições históricas – aliás, é sua expressão mais completa porque consciente –” (GRAMSCI, 2004, p. 204), precisamente porque no momento histórico em que vivemos ela encontra-se vinculada “[...] à ‘necessidade’ e não à ‘liberdade’, a qual não existe e ainda não pode existir historicamente” (GRAMSCI, 2004, p. 204-205). Mas o intelectual italiano de nossa práxis avança no entendimento do dilema vivido em nossa intervenção que nos circunda e nos insere. Para ele,

Todo o filósofo está e não pode deixar de estar convencido de que expressa a unidade do espírito humano, isto é, a unidade da história e da natureza; de fato, se tal convicção não existisse, os homens não atuariam não criariam uma nova história, isto é, as filosofias não poderiam transformar-se em “ideologias”, não poderiam assumir na prática a granítica e fanática solidez daquelas “crenças populares” que tem a mesma energia das “forças materiais” (GRAMSCI, 2004, p. 204).

Vale destacar que as ideologias descritas nesta passagem têm um significado muito distante daquelas ideologias arbitrárias no sentido da falsa consciência, como havia sido descrita por Marx, mais precisamente porque “[...] os homens tornam-se conscientes” (GRAMSCI, 2004, p. 204) dos conflitos de classe “[...] no terreno

ideológico” (GRAMSCI, 2004, p. 209). Ainda, à esteira destas intuições gramscianas há dois aspectos deste estudo que merecem reflexão: de um lado o paradoxo em nossa mirada por coerência entre nosso discurso e ação, por outro; em face de nosso receio inicial que fez deste primeiro encontro certamente o que recebeu de nossa parte o mais minucioso planejamento coletivo; receio neste sentido, inclusive por alguns alunos, e particularmente pela nossa exposição pessoal no intercâmbio público das concepções, uma vez que a tarefa, ou melhor, esta práxis social exige de você a missão de quem “[...] não só compreende as contradições, mas coloca a si mesmo como elemento da contradição, eleva este elemento a princípio de conhecimento e, conseqüentemente, de ação” (GRAMSCI, 2004, p. 204).

Doravante, se justifica não como coerência lógico-formal, mas, precisamente como unidade histórica que funcione como um cimento unificador entre os sujeitos cognoscitivos.

Elucidando a questão do receio inicial na voz dos sujeitos vimos que:

*Em relação à repercussão, podemos citar o **estranhamento inicial** por parte dos alunos, ressaltando que eram turmas do 3º ano do EM, no 3º trimestre, portanto, prestes a concluírem os estudos. Acrescente-se a isto o tradicional receio de parte dos alunos com as disciplinas da área de Humanas, considerado por muitos como “difícil”, porque “obriga a pensar”. A isto, está somado também o “rigor” que os alunos atribuem aos professores (nós), contrastando-se, segundo eles, com a maioria das outras matérias (E.E., grifo nosso).*

Por hora, para efeitos didáticos deixaremos de lado as questões da dificuldade e do rigor, pois serão retomadas para análises posteriores como a do tópico que tratará sobre o instrumento de avaliação integrada (prova) para nos ater tão somente a questão do estranhamento inicial. Nesta questão duas falas dos discentes confirmam a percepção do professor: “[...] *No início fiquei com medo de juntar as aulas, mas, depois que participei da primeira vi que ficou ainda melhor as aulas*” (E3ºAEMP). Na segunda praticamente se repete o mesmo argumento da primeira: “*No início a minha primeira impressão foi que não iria dar certo, mas com o passar das aulas comecei a amar as aulas e notar que ficaram ainda melhores*” (E3ºAEMP). Vale lembrar que o professor supracitado discorreu sua percepção anteriormente ao acesso às observações dos/as estudantes.

Como já visto, para refletir criticamente este fenômeno recorreremos a um diálogo freireano de segundo ciclo em que o autor analisa o cotidiano do professor

numa obra com o título sugestivo, a saber: “Medo e ousadia”. Nela, eles reconhecem a importância sábia em você admitir seus medos de forma a estimar seus limites de atuação, desde que tal temor não o imobilize para a necessidade de se correr os riscos inevitáveis da luta social. Isto se equivale àquela expressão tão badalada: “Pessimismo da inteligência, otimismo da vontade” (GRAMSCI, 2001a, p. 267) que Gramsci vem exprimindo desde seus escritos políticos de juventude em *L'ordine Nuovo* replicando-o no Caderno do Cárcere nº 28 para sintetizar a explicação de que “[...] é necessário criar homens sóbrios, pacientes, que não se desesperem diante dos piores horrores e não se exaltem em face de qualquer tolice” (GRAMSCI, 2001a, p. 267).

No contexto dos Estados Unidos da América (EUA) da década de 1980, Ira Shor lembrava que “[...] os professores que se manifestam que se organizam, ou que se desviam do currículo oficial, servem de exemplo, e o exemplo do desaparecimento destes professores *não é esquecido pelos que ficam*” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 41, grifo nosso). No caso, dos EUA, este desaparecimento mencionado era ocasionado pela perda do emprego enquanto no Brasil esta produção dos medos ornava entre as prisões e torturas e não dá pra descartar que em nosso contexto escolar aquelas unções institucionais calcadas na “concepção palmar do conhecimento” como descrevemos, viesse a produzir efeitos congêneres.

Contudo, para não perder o horizonte da ousadia os diálogos entre Shor e Freire nos sugerem clareza nas estratégias de nossos sonhos, de modo que nos permita a orientação de nossas táticas, com efeito de torná-los possíveis.

“Para nós, enquanto professores, uma das coisas boas que podemos fazer para controlar o medo necessário é uma pesquisa que eu chamo ‘mapa ideológico da instituição’” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 42), dizia Freire em contribuição neste sentido. De certa maneira, aquela reunião pedagógica que definiu com quem poderíamos contar da Escola para esta experiência, embora preservasse sobremaneira efeitos dos rituais oficiados numa formalização protocolar, estaria inserida neste mapa. “Fazendo isso, mais cedo ou mais tarde, começamos a conhecer as pessoas com quem podemos contar, em determinados momentos [...]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 42), conclui o autor.

Evidentemente, que em determinadas ocasiões, conforme discorrem os autores, faz parte da tática evitar demonstrações dos medos que vicejam em seu

interior, perante nosso oposicionismo ao *status quo*. Me atrevo a dizer, valendo-me daquele exercício metacomunicativo evocado em nossa fundamentação metodológica, que é isso que ocorre implicitamente e de maneira muito sutil na última fala do professor aqui abordada na medida em que o mesmo atribui o estranhamento inicial apenas aos discentes. O fato de você não perceber ou mesmo não ter racionalizado naquele momento não significa que a tática não exista, mesmo que neste caso não se tratasse de uma escrita que vicejasse uma exposição pública muito explícita.

Por outra banda, mas no mesmo sentido de orientação tática, existem situações no cotidiano escolar que não evocam conflitos, tão pouco reforçam posições reacionárias, mas o simples fato de nossa participação dentro delas nos confere algum grau de legitimidade ou nas palavras de Ira Shor funcionam como “créditos de divergência” (SHOR; FREIRE, 1986) para contestações futuras naquele universo. É o caso das participações do professor supramencionado em gincanas da Escola, bem como daqueles momentos em que participo da festa junina da Escola com a família ou mesmo de minha integração na rústica da Escola. Não vem ao caso, ou talvez não seja tão pertinente polemizar que a rústica seja uma simples corrida de meio fundo, sob pena de gerar um desgaste desnecessário para situações mais decisivas.

Além disso, vale lembrar que em tempos de hegemonia as direções institucionais necessitam lograr legitimidade na convivência harmoniosa com o dissenso aliado à sua capacidade de absorver os impactos da divergência, abrindo a lacuna ainda que controlada para a “guerra de posição” no tecido social da instituição.

#### **5.1.4 Métodos**

Figura 3 - Orientação de trabalho em grupo



Fonte: Acervo do autor.

Figura 4 - Apresentações de trabalho dos discentes



Fonte: Acervo do autor.

O inenarrável é que temos que viabilizar nosso projeto num cenário de incertezas onde a “[...] ‘viabilidade incomprovada’ é o futuro que temos que criar pela transformação do que existe hoje, da realidade de agora. E algo que está além da ‘situação limite’, que deve ser criada por nós além dos limites que enfrentamos agora” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 94).

Para tal, inicialmente

*Adotamos uma metodologia expositivo-dialogada, marcada principalmente pela condução dos conteúdos na forma de exemplos concretos da vida política e social cotidiana em seus diversos períodos e experiências, sem prejuízo no aprofundamento de conceitos básicos dos conteúdos trabalhados (E. E.).*

Embora viéssemos a algum tempo durante as aulas regidas nos períodos regulares dos componentes isolados conversando com as turmas a respeito, por tratar-se do primeiro encontro com esta experiência usamos a abertura para retomar com as classes questões que envolviam a dinâmica das atividades, seus objetivos, inovações, compromissos e exigências. “O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. [...] Escolhemos os livros a ler, as perguntas a serem feitas, o modelo da sala de aula – tudo isso envolve nossa política” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 97).

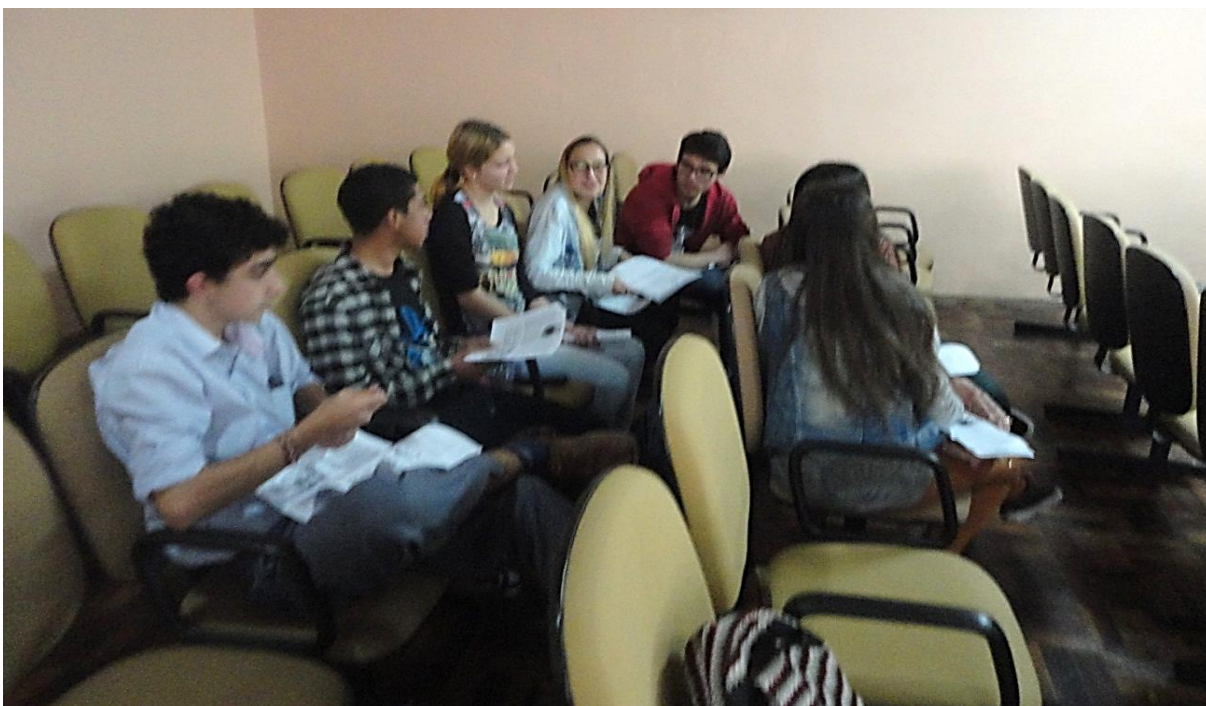
Em função das contingências o espaço que dispúnhamos para organização dos estudos era um auditório com capacidade para aproximadamente duzentas (200) pessoas que a administração da Biblioteca Pública Municipal havia cedido à Escola para esta finalidade, portanto, em termos de amplitude de espaço não representava nenhum problema. Contudo, tivemos que nos adequar a uma disposição das cadeiras um tanto verticalizada comum da maioria dos auditórios atualmente conforme se pode perceber pelas imagens aqui dispostas.

Figura 5 - Apresentações de trabalho dos discentes



Fonte: Acervo do autor.

Figura 6 - Leitura dirigida: debate em grupo



Fonte: Acervo do autor.

Retomando o assunto, vale lembrar o que Freire, em “Medo e ousadia”

explica, de que toda aula precisa passar pelo seu “momento indutivo” (SHOR; FREIRE, 1986), o qual compete ao professor propor; no sentido daquele que induz determinado engajamento da classe em torno do objeto cognoscível e mesmo no sentido de criar um ambiente propício para que isto se desenvolva. Entoamos este estímulo desde as apresentações da proposta e buscamos dar seguimento a ela em nossas exposições. Assim, conforme descrito em nossas avaliações sobre a escolha temática, expusemos as contribuições específicas de cada componente curricular para o tema procurando esboçar diálogos provocativos fecundos entre as disciplinas. O problema, para quem quer fugir aos liames da educação domesticadora no sentido da reflexão crítica de Freire é não cristalizar o “momento indutivo” em uma perspectiva estanque.

É que enquanto o educador libertador começa a assumir a responsabilidade de ser indutivo, ele procura encontrar o processo para superar o momento indutivo, no sentido de transformá-lo numa camaradagem, isto é, o momento assumido pelos próprios alunos e não só pelo professor (SHOR; FREIRE, 1986, p. 97).

Para dar conta deste movimento, invocamos inicialmente uma espécie de anamnese com as classes para averiguar se os mesmos haviam realizado a leitura do texto distribuído anteriormente a cada um como subsídio para o trabalho desta etapa. Em Ciências Humanas é difícil avançar na construção do conhecimento sem uma mínima leitura de textos, todavia, não se pode simplesmente supor que todos leram e simplesmente despejar conteúdos de forma aleatória. Antevendo aquilo que se consumou, de que poucos haviam lido o material, dispúnhamos em nossa preparação destas aulas, que planejamos algumas questões de leitura dirigida que reservamos à segunda etapa (após o intervalo). A experiência do cotidiano escolar com as classes nos confere esta sensibilidade para estimar aquilo que os estudantes irão conseguir cumprir ou não nas tarefas que propomos; o que não é muito diferente em relação ao que se espera deles diante do nosso objeto de estudo.

Claro que o educador já teve certa experiência gnosiológica para escolher este objeto de estudo, antes que os alunos o encontrassem na sala de aula, ou para descrevê-lo e apresentá-lo para discussão. O contato prévio do educador com o objeto a ser conhecido não significa, no entanto, que o professor tenha esgotado todos os esforços e todas as dimensões no conhecimento do objeto (SHOR; FREIRE, 1986, p. 65).



Desta forma, a segunda etapa ficou integralmente reservada para estas leituras e apresentações de tais impressões nas exposições dos alunos como fechamento deste ciclo de estudos. Assim, até ficamos com o material escrito que os estudantes produziram mais no intuito de servir de referência para o planejamento das próximas aulas integradas, de modo que, neste momento procuramos valorizar as apresentações orais dos mesmos. Para tal, repare que buscamos nos localizar no auditório na posição outrora ocupada pelos estudantes intervindo o mínimo possível naquilo que eles trouxeram de contribuição. Dá para dizer tratar-se do momento “[...] no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável [...]” (GRAMSCI, 2001a, p. 40).

Vale destacar uma avaliação discente mediante questão aberta que de certa forma ajuda agrega sentido a nossas percepções. “*Minha impressão foi algo bom, positivo, tivemos aulas diferenciadas, fazendo a gente debater e aprender **coisas novas em grupo***” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Esta prática ajudou a reforçar uma percepção que há tempos me ocorre em trabalhos apresentados pelos discentes: de que nada melhor do que as descobertas e novidades advindas deles para “tirar a previsibilidade da aula”! É verdade que comparado a outras aulas que vivenciei nesta até nem trouxeram tanta novidade, mas isto não invalida a importância do ritual. Convém lembrar que esta etapa do terceiro ano do ensino médio se equivale exatamente ao momento criativo da última fase da Escola de Gramsci em que escreve a respeito do que estamos tratando acerca da pesquisa autônoma discente.

Descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método; indica que, de qualquer modo, entrou-se na fase da maturidade intelectual, na qual se podem descobrir verdades novas (GRAMSCI, 2001a, p. 40).

Contudo, é justo dividir com os educandos a responsabilidade por estes eventuais resultados dos trabalhos apresentados. É de domínio geral, que todo professor acaba criando suas bengalas e conosco não foi diferente nesta ocasião, pois penso que principalmente por tratar-se da primeira inserção das aulas neste módulo aliado ao fato de que ocuparíamos para esta atividade uma tarde inteira,

acabamos nos alongando nas exposições iniciais, receando a hipótese de um esvaziamento de repertório; com isso a primeira parte de estendeu redundando num certo encurtamento do tempo das ações protagonizadas pelos discentes.

Todavia, essa abertura que julgamos indispensável ao protagonismo dos alunos nas aulas em nada se assemelha “[...] a de negar o papel diretivo e necessário do educador” (SHOR; FREIRE; 1986, p. 66). É mister denotar no mesmo intelectual que defende tal espontaneidade para a fase criadora da Escola Unitária as diversas passagens do seu caráter diretivo da educação não somente nos “*Cadernos*”, mas também nas “*Cartas do Cárcere*”, a saber: a datada de 31 de dezembro de 1928 (GRAMSCI, 2005b, p. 308); a de 17 de novembro de 1930 (GRAMSCI, 2005b, p. 455) bem como na de 25 de agosto de 1930, em que o mesmo adverte com energia sua preocupação com o todo caótico da tirania do ambiente se a família recusa a condução dos hábitos da sobrinha Edmea.

Se vocês renunciarem a intervir e a guiá-la, usando a autoridade que vem do afeto e da convivência familiar, fazendo pressão sobre ela de modo afetuoso e amoroso, mas inflexivelmente rígido e firme, acontecerá, sem dúvida nenhuma, que a formação espiritual de Mea vai ser o resultado mecânico da influência casual de todos os estímulos deste ambiente [...] (GRAMSCI, 2005b, p. 439).

Todavia, a etapa dos trabalhos em grupo, embora lograssem propositadamente os efeitos de pesquisa com algum grau de independência e autonomia não foi desenvolvida em um ambiente sem nenhum amparo. Este trabalho,

Não é um “espaço livre” onde se possa fazer o que se quiser. O diálogo se dá dentro de algum tipo de programa e contexto [...] implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos. [...] tensão permanente entre autoridade e liberdade (SHOR; FREIRE, 1986, p. 66-67).

É possível observar também pelas imagens dispostas neste tópico que circulávamos pelos grupos acompanhando o andamento dos trabalhos ou na medida em que éramos chamados pelos estudantes. Na medida em que vamos adquirindo maturidade em nossas compreensões acerca dos métodos adotados por Freire vai se dissolvendo em nossas mentes os vestígios de emolduramento esotérico. “A Educação dialógica é uma posição epistemológica e não uma invenção bizarra ou

uma prática estranha vinda de uma parte exótica do mundo!” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 65-66).

Entretanto, passamos a tratar de uma categoria recorrente em anúncio as tratadas no próximo capítulo que exponencia esta problematização.

### 5.1.5 Entre o diferente e o exótico

Primeiramente vale reparar em tal recorrência em questões abertas:

- 1 *A boa vontade dos professores de nos **apresentar algo diferente** (E3ºAEMP, grifo nosso).*
- 2 *Em minha opinião as aulas integradas foram uma estratégia muito interessante e inteligente, pois centralizou matérias **diferentes**. E foi algo diferente das aulas comuns (E3ºAEMP, grifo nosso).*
- 3 *Achei algo **diferente e inovador** que pode nos ajudar e facilitar nossa compreensão com a função das aulas, podendo nos fazer perceber que todas estão interligadas (E3ºAEMP, grifo nosso).*

Vale ainda elencar que em uma avaliação sobre os resultados o professor menciona o “[...] *ineditismo da experiência*” (E.E.).

Em observações estudantis acerca de questões mais fechadas, neste caso aliadas às vantagens da experiência, a questão da aula diferente se repete novamente em três ocasiões:

- 1 *Que conseguimos interagir e aprender em conjunto, não ficamos apenas na sala de aula cada um por si e sim **algo diferente**, todos participando (E3ºAEMP, grifo nosso).*
- 2 *As aulas tiveram bastante pontos positivos, dos quais eu destacaria seria que o conteúdo foi bastante abrangente e que a abordagem das matérias e a forma como elas foram passadas, **de um modo diferente**, foi muito bom (E3ºAEMP, grifo nosso).*
- 3 *As aulas integradas foram apresentadas em **um ritmo diferente das aulas normais**, o que retirou a pressão do dia a dia, deixando o ambiente mais agradável (E3ºAEMP, grifo nosso).*

Ora, por um lado me parece conveniente que as ações tenham conseguido quebrar aquele clima de monotonia nas aulas em contraste a ambiente enfadonho e duro de suportar; de modo que muitas vezes a aula se apresenta ao estudante como um grande cemitério de novidades, especialmente em nossos tempos cibernéticos de comunicação.

Por outro, há que se avaliar com muita parcimônia se também não acabamos sendo catapultados pelo discurso corrente que confere grandeza ao exótico, como já citamos, de certa forma ao tratar sobre as imaginações possíveis sobre a Educação dialógica. Por isso, que para esta categorização do diferente encostamos ao seu lado, o exótico.

Vale lembrar que pelo menos em uma das expressões dos discentes a categoria do diferente vem acompanhada de um baluarte da visão empresarial impingida às relações produtivas, a “inovação”. Não precisa ser mestre para perceber em outras expressões descritas que o mesmo sentido a esta categorização apresenta-se de forma subjacente. É uma visão em que a aula está ligeiramente associada ao produto, neste caso o esoterismo pode ser associado ao espetáculo<sup>36</sup> como um evento qualquer que você consome e confere um grau de satisfação.

Para resistir a este mimetismo absorto pela “[...] força do monografismo contra a teorização de maior alcance” (RIBEIRO, 2007, p. 182), “[...] há que se lutar contra a pedagogia vadia, do discurso frouxo e descomprometido” (RIBEIRO, 2007, p. 183). A fim de inspirar esta categorização recorreremos a considerações pouco reconhecidas no cenário acadêmico brasileiro por razões óbvias. Ao abordar sobre os descaminhos da produção intelectual brasileira, em especial a área da antropologia, Ribeiro (2007, p. 180-181) aponta o quanto a opção pelas “bizarrices” e estudos de temas “desviantes”; alinhados aos enfeites da “moda” coopera com a fuga “[...] dos temas importantes para ocupar-se do exótico”. Questões desta monta até robustecem nossa insistente crítica acerca do método *apriorístico* desta intervenção. Não raro, são às vezes em que as práticas docentes se veem espremidas por *slogans*, modismos e demais expressões congêneres que dão o soneto no “flautismo capitalista”.

Fica a reflexão – crítica de todo modo, entretanto, ao que parece, ao mais das vezes as referências ao diferente ativeram-se associadas ao sentido de diversidade quanto a integração de conteúdos e temas tratados, que conferem elevada consonância ao propósito inicial da prática. Outros temas acerca desta interação, hábitos e aptidões psicofísicas também merecem análise, que retomaremos entrementes aos assuntos abordados nas narrativas do próximo encontro.

---

<sup>36</sup> Para maior aprofundamento no tema ver: DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

## 5.2 Segundo encontro

Figura 7 - Mediações às interpretações das escritas



Fonte: Acervo do autor.

Figura 8 - Definições dos discentes na quadra / prédio interditado em restauro ao fundo



Fonte: Acervo do autor.

Figura 9 - Distribuição de material de apoio didático-pedagógico



Fonte: Acervo do autor.

Figura 10 - Leituras e interpretações das escritas dos (as) colegas



Fonte: Acervo do autor.

### 5.2.1 Interação aprazível: descontração e diversão

É no ensejo daquela última fala dos discentes - aqui citada tópico anterior -, que evocava a quebra dos rituais rotineiros como importante para tornar o ambiente de aprendizado mais prazeroso que encetamos a análise categorial deste encontro. Entretanto, vale lembrar de antemão que esta categorização do “aprazível” não decorre especificamente destas aulas. Conforme anunciamos no início deste relato, o mesmo vale para todas as outras, uma vez que as avaliações dos sujeitos foram realizadas sobre o geral da experiência e a escolha em dispor este elemento suscitado nas falas para ser discutido dentro deste momento de execução da experiência está associado, precisamente, às evidências de que a mesma tomou certo relevo justamente nesta fase. Desta forma os estudantes exprimiram que “[...] *as aulas integradas são mais **descontraídas**, de certa forma, mais fácil de aprender o conteúdo*” (E3ºAEMP, grifo nosso) aliando ao fato de que “[...] *foram aulas bem explicadas e **descontraídas**. Tendo também a finalidade de sanar nossas dúvidas*” (E3ºAEMP, grifo nosso) em outra manifestação.

Vale lembrar que Gramsci, embora tenha impingido suas investigações nas áreas de Ciências Humanas e Linguagens e tenha até se notabilizado posteriormente em alguns estudos das Ciências Sociais Aplicadas, jamais esqueceu seus dotes infantis para as Ciências Exatas. Na Carta do cárcere datada de 09 de abril de 1928, endereçada a sua cunhada Tatiana, em que ele a chama por Tania, rememora extrovertidamente suas dotações num clima que exprime o quanto é salutar muitas vezes este tipo de relação durante nossas aulas. Dizia ele na carta:

O professor de física, que era um cavalheiro muito distinto, se *divertia* à beça pondo-nos em situação embaraçosa. Na última prova oral do 3º trimestre, me propôs questões de física ligadas à matemática, dizendo-me que da exposição que fizesse dependeria a média anual e, portanto a obtenção do diploma, com ou sem exame: *divertia-se* muito vendo-me no quadro negro, fiquei branco como gesso da cabeça aos pés, tentei, tentei de novo, escrevi, apaguei, mas finalmente “inventei” uma demonstração que foi acolhida pelo professor como ótima, embora não existisse em tratado nenhum. Este professor conhecia meu irmão mais velho, em Cagliari, e me atormentou com as suas *risadas* durante todo o tempo de colégio: chamava-me de físico à grega (GRAMSCI, 2005b, p. 259, grifo nosso).

Vale dizer que “[...] o humor é também um importante elemento de criação, como uma comédia entre alunos e professores, e não só como atuação cômica de

um instrutor engraçado” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 75) sem uma contextualização pertinente ao objeto ou fenômeno que está sendo abordado. Deste modo, é fundamental não confundir os momentos saudáveis de descontração e diversão durante as aulas com os apelos populistas de um professor piadista que faz do riso mais uma bengala perante as suas fragilidades e descomprometimentos do que propriamente um elemento pedagógico frutuário ao “bom senso” na acepção narrada em nossa fundamentação metodológica. Freire e Shor (1986) chegam a mencionar o humor produzido por Charles Chaplin, como no caso do filme “Tempos Modernos” como um exemplo oportuno para esta disposição anímica ao contexto das aulas.

Esta perspectiva parece lograr êxito em nossas experiências perante a sisudez habitual das aulas convencionais na justificação dos discentes quando exprimem: “*As aulas em si muito boas, **porque em sala de aula normalmente é um ambiente mais sério e nas aulas integradas tinha mais descontração e principalmente mais discussão sobre os assuntos estudados***” (E3ºAEMP, grifo nosso). Além disso, convém notar que o elemento descontração já anuncia a dimensão participativa na alusão aos debates suscitados e se associarmos a outra fala dizendo que “[...] *foi legal, pois houve uma interação, bom desenvolvimento, um clima descontraído, etc*” (E3ºAEMP, grifo nosso), podemos agregar a natureza da interatividade neste processo.

Contudo, se lembrarmos da nossa discussão anterior acerca do exotismo característico destas experimentações intervencionistas é possível perceber, com efeito, que esta perspectiva da diversão durante as aulas, também entoa cuidados. No Caderno Miscelâneo nº 9 (1932), Gramsci (2001a) aborda uma série de experiências em um item que denomina por “Questões Escolares” entre as quais destacamos para reflexão sobre este tema; a da *Public School de Oundle*, uma antiga Escola inglesa que se diferenciava das demais pelo fato de incluir em seu programa a necessidade dos estudantes escolherem alguns cursos práticos e manuais. Expunha o autor que nela,

[...] o trabalho manual é acompanhado pelo trabalho intelectual e, embora não exista nenhuma relação direta entre os dois, o aluno aprende a aplicar seus conhecimentos e desenvolve suas capacidades práticas. (Este exemplo mostra como é necessário definir exatamente o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados: a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um *esnobismo*. Grandes intelectuais dizem que se *divertem* trabalhando como torneiros, carpinteiros, encadernadores de livros, etc.; isto não é suficiente para que



se possa dizer que sejam um exemplo de unidade entre trabalho manual e intelectual. Muitas destas escolas modernas são precisamente do *tipo esnobe*, que nada têm a ver, a não ser superficialmente, com a questão de criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade, como conjunto e não como indivíduos singulares) (GRAMSCI, 2001a, p. 175, grifo nosso).

O interessante desta consideração, é que ela além de nos alertar para essa nuance exibicionista em tais experiências avulsas ajuda-nos a pensar acerca das dificuldades de compreensão dos preceitos epistemológicos da proposta da escola unitária, quiçá da profusão em associar ao seu conceito a ideia de “politecnicia” e mesmo da recepção entre os nossos pares (os docentes) na Escola daquilo que a SEDUC RS entendia como sendo o papel do S.I.P.

### 5.2.2 Participação interativa

Os contornos das últimas frases dos discentes permitem-nos entreabrir outros conceitos não menos destacados desta fase da execução. No dizer que “[...] foram aulas ótimas de muito conhecimento, **divertidas**, e foi uma chance de nos **envolvermos melhor**” (E3ºAEMP, grifo nosso) vai surgindo a questão dos cotejos participativos nesta práxis. A seguir outro estudante avalia de forma mais direta que foram “[...] aulas muito **participativas**, com explicações muito boas sobre os assuntos” (E3ºAEMP, grifo nosso) ressaltando “[...] a **boa receptividade** que as aulas tiveram junto aos estudantes, propiciando **momentos de grande participação** e, conseqüentemente, bons resultados em termos de conhecimento e apreensão de conteúdos e conceitos” (E.E., grifo nosso).

O fascinante na experiência educativa são as impreviões que frequentemente nos surpreendem e nos desalojam da mesmice. Digo desta forma para explicar que boa parte destes resultados são frutos de uma edição em que menos planejamos; motivo pelo qual lembro que inclusive nos despertou certa apreensão horas antes do encontro. Não obstante, por tratar-se de um sábado pela manhã em que muitos estudantes já estão desgastados com os trabalhos da semana, além da probabilidade de que muitos tivessem dormido pouco em função de agendas do final de semana, optamos por conduzir as aulas em uma frequência mais dinâmica.

Vale lembrar que desde a “[...] *preparação, houve trocas de materiais entre os professores, para possibilitar uma melhor **interação/conhecimento dos diferentes enfoques próprios a cada disciplina...***” (E.E., grifo nosso), contudo, para esta edição haja visto toda a peculiaridade que descrevemos acima era preciso tomar medidas capaz de produzir uma participação mais interativa. “Mas o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível falar em participação sem experimentá-la” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 60), bem como “não podemos aprender a nadar ...” sem “[...] ir até a água”. Neste sentido, é válido reconhecer assumindo o risco do paradoxo que “[...] *houve **maior participação dos integrantes, mais interação e bom desenvolvimento***” (E3ºAEMP, grifo nosso), em grande medida, pela conjunção de cenários desfavoráveis em que tivemos que ligeiramente reinventar as nossas aulas haja visto que tivemos a confirmação pela equipe diretiva da escola no final da semana que as aulas teriam que ser realizadas neste dia e turno como recuperação das horas da greve e com o agravo de que não disporíamos do auditório da Biblioteca Pública Municipal como da outra vez; pois a mesma não abriria ao sábado e por conseguinte ficamos sem sala alguma da Escola que comportasse os alunos das duas turmas que eram numerosas.

Vislumbrar a participação neste cenário remete a um diálogo em que Ira Shor afirma que

*A aprendizagem participativa começa num momento enraizado de sua história de não-participação de modo que um programa desses parece sem estrutura e sem rigor, enquanto que a pedagogia de transferência dispunha tudo de antemão e só lhes pedia que fossem em frente passo a passo (SHOR; FREIRE, 1986, p. 52, grifo nosso).*

Contanto que “[...] *durante as aulas integradas acontece **mais discussão sobre a matéria, coisa que, nas aulas separadas, os **alunos ouvem mais do que falam e interagem*****” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Convém dizer que a última constatação na expressão discente pode advir de diversos fatores, entre os quais, um já foi exposto como fenômeno educativo característico da “Pedagogia de transferência” outrossim, vale dizer que as nossas aulas também não estão imunes a tal constatação uma vez que regularmente costumam estar comprimidas entre o engessamento curricular com períodos curtos e estanques, de modo que, em turmas grandes como estas analisadas a estrutura que possibilita a participação, em especial com interatividade são diminutas, a

menos que se entenda a mesma num viés de mecanicidade sob o qual interação seria mera peça ficcional em nosso sentido dialógico. No limite, pensando com Freire, se problematiza sobre a impossibilidade do diálogo com a classe frente a este contexto.

Todavia, a participação que impelimos não foi algo “solto”, por livre iniciativa. “A **interação com os alunos, parte do conteúdo dado, entre outras**” (E3ºAEMP, grifo nosso), ou seja, tínhamos uma temática em continuidade ao tratado no encontro anterior. Na ocasião, o tema geral foi “a política” e o desafio mais específico foi identificar as acepções antigas e modernas que foram tomando o seu significado e num segundo momento dissociá-las enquanto objeto da Ciência Política, Filosofia Política e Prática Política. Deste modo, somente,

À medida que os estudantes passem a tomar iniciativas mais críticas, o professor encoraja sua auto-organização, sua participação na organização do currículo. Seria impossível esperar que autoridades tradicionais planejassem sua própria retirada do poder em qualquer instituição, inclusive na Escola (SHOR; FREIRE, 1986, p. 60).

Assim, observávamos a desenvoltura das turmas na classificação e identificação de tais conceitos a fim de checar seus avanços. Na medida em que percebíamos situações de “empoderamento” similares a esta que nos descreveram depois; percebendo “[...] **maior interação de conteúdo, mais fácil de se localizar em tempo e espaço de cada disciplina**” (E3ºAEMP, grifo nosso) é que concedíamos maior autonomia. Ou seja, “[...] busco o desenvolvimento gradual do diálogo em classe e percebo a mudança dos estudantes diante da pesquisa crítica. Observo as interações sociais, para ver se as atitudes ingênuas ou fatalistas estão mudando” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 28). O inverso disso reflete uma concessão de liberdade sem compromisso por parte do educador, sem que o aluno tenha adquirido a sua própria autoridade; comparado hiperbolicamente equivale a um pai ou uma mãe que concede autonomia a um filho para brincar na sacada de um prédio alto sem que o mesmo ainda tenha se desenvolvido suficientemente para estimar seus riscos.

De toda sorte, estes cuidados não inviabilizaram as observações generosas dos estudantes no processo, como esta que diz ter se tratado de “[...] um

*aprendizado maior, os professores tiveram mais **interação** com os alunos*” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Finalmente esta última alteração nos facilita a entender a necessidade de adjetivação composta para esta categoria no binômio: “participação interativa”, uma vez que além daquela hipótese circunscrita no exemplo que resenhamos é possível uma participação inteiramente tutelada onde a noção de “intercambio” seja no máximo uma caricatura. Por isso afirmamos adjetivamente “[...] porque nessa interação podemos nos transformar no momento mesmo do diálogo” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 11) em que até se misturam e se deslocam os papéis de autoridades e outorgantes.

### 5.2.3 A integração no Trabalho coletivo: compartilhado

À esteira dos debates anteriores enunciamos uma expressão que conjuga o “aprazível” com a noção de “engajamento ou interesse” e insere a categoria da coletividade ainda que difusa na expressão de totalidade. A saber: *“A aula fica mais **descontraída**, pois há um **envolvimento** maior entre **todos**”* (E3ºAEMP, grifo nosso). No ensejo, convém reprisar aquela passagem citada na discussão da atividade entre o diferente e o exótico em que os elementos da participação e da interação a pouco analisados prenunciam a prodigalidade do aprendizado coletivo ao dizer “[...] que conseguimos interagir e **aprender em conjunto, não ficamos apenas na sala de aula cada um por si e sim algo diferente, todos participando**” (E3ºAEMP, grifo nosso). Outra avaliação que caminha neste sentido sentencia que “[...] foi uma boa atividade” (E3ºAEMP), visto que, “[...] **reunião e pensamento em grupo** favorecem o aprendizado e possibilita a compreensão do conteúdo” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Entretanto, como era de se esperar em um sistema alicerçado por relações atomizadas, que tivéssemos posições inclinadas ao sistema curricular individualizado. *“Prefiro as aulas individuais de cada matéria”* (E3ºAEMP, grifo nosso), objeta um estudante acerca das desvantagens e fragilidades das aulas integradas. Não é de se descartar, ainda que às expensas da cientificidade positivista não nos chancele a tal, de que recorrências em inclinações deste perfil tenham sido mitigadas pela inevitável relação que se estabelece entre os sujeitos da pesquisa. Ignorar estes meandros, penso que traria um tom de objetividade ingênua

para a pesquisa em face ao contexto do mundo social em que a mesma acontece sem por isso descartar os indicativos da coletânea empírica. No dizer do aluno que “[...] **foram trabalhos conjuntos**, e aulas de disciplinas muito complexas, mas deu para aprender” (E3ºAEMP, grifo nosso) dentro do item que versava sobre as desvantagens/fragilidades ao mesmo tempo em que valoriza o trabalho coletivo e expressa uma abertura de seus horizontes para a complexidade das Ciências Humanas, parece apontar algum vestígio para a mitigância que aventamos ao final da frase. Não obstante, na fala de que “[...] **as vantagens são várias, pois a matéria sendo trabalhada conjuntamente possibilita melhor aprendizado**” (E3ºAEMP, grifo nosso) se não enunciarmos, ninguém suporia que tenha sido proferida dentro do item que colhia informações sobre as fragilidades/desvantagens.

De qualquer sorte, constitui vetor comum entre as expressões elencadas, a incidência do trabalho conjugado como elemento axiológico em nossa intervenção. Todavia, em face de tais insígnias colaborativas, Gramsci, (2001a) no Caderno Miscelâneo nº 9 (1932) analisa escolas europeias com experiências de inspirações reformadoras, descritas pelo Pedagogo Estadunidense Carleton Washburne, afirmando que as mesmas

[...] são interessantes, já que desenvolvem certos aspectos do problema educativo; assim, por exemplo, a escola “progressista” da Bélgica se baseia no princípio de que os meninos aprendem entrando em contato com o mundo e *ensinando aos outros*. A escola Cousinet, na França, *desenvolve o hábito do esforço coletivo, da colaboração*. A de Glarisegg, na Suíça, insiste de modo especial em desenvolver o sentido da liberdade e da responsabilidade moral de cada aluno, etc. (É útil acompanhar todas estas tentativas, *que não são mais do que “excepcionais”, talvez mais para ver o que não se deve fazer do que por qualquer outra razão*) (GRAMSCI, 2001a, p. 176-177, grifo nosso).

Em que pese que nos cadernos miscelâneos o autor não chegue a desenvolver o assunto expansivamente, a análise parece suficiente para se estimar o alcance de uma experiência intervencionista como esta e do que se pode extrair dela. Aliás, é da gênese das políticas compensatórias e de ações afirmativas o caráter de excepcionalidade em suas ações, contudo, não reside precisamente na

exceção o problema; mas naquilo que as mesmas são capazes de paliar, aja vista sua descara ao elemento “estrutural e estruturante”<sup>37</sup> imbricado aos fenômenos.

Destacamos neste encontro o elemento da coletividade porque foi a ocasião em que observamos nitidamente no processo de “empoderamento” dos discentes conforme descrevemos no item da “participação interativa” que a certa altura os mesmos haviam adquirido tamanho domínio sobre o processo, de modo que os mesmos conseguiram se complementar mutuamente sem necessidade de intervenção dos professores num processo em que o trabalho coletivo foi gerando uma união via cooperação entre os discentes num ritual em que “[...] *debate*mos assuntos tanto **atuais** como **antigos**, **unimos a turma** e **aprendemos fazendo comparações com os dias atuais**” (E3ºAEMP, grifo nosso). Este assunto da atualidade na abordagem dos conteúdos retomaremos, com afinco, no penúltimo subtítulo das narrativas deste encontro, contudo, convém denotar destas falas que a integração almejada nesta prática transcende a alçada dos componentes curriculares; orbitando a seara da interação entre os sujeitos para sua consecução. A este respeito, em diálogo com Paulo Freire, o professor Ira Shor assinala que “[...] a Educação deve ser integradora – integrando os estudantes e os professores numa criação e re-criação do conhecimento comumente partilhadas” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 14), ao mesmo tempo em que adverte que

O conhecimento, atualmente, é produzido longe das salas de aula, por pesquisadores, acadêmicos, escritores de livros didáticos e comissões oficiais de currículo, mas não é criado e re-criado pelos estudantes e pelos professores nas salas de aula (SHOR; FREIRE, 1986, p. 14).

No substancial desta contenda o educador Paulo Freire sente-se provocado por Shor a constatar diretamente e com certa indignação uma mensagem, expressa, às vezes de forma subjacente nas políticas públicas de ideologias intervencionistas sobre

---

<sup>37</sup> “Os condicionamentos associados a uma classe particular de condições de existência produzem hábitos, sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, como princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcançá-los, objetivamente ‘reguladas’ e ‘regulares’ sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e, sendo tudo isso, coletivamente orquestradas sem ser o produto da ação organizadora de um maestro” (BOURDIEU, 2009, p. 87).

[...] outra coisa que é dita aos professores: que o ensino não tem nada a ver com a pesquisa, com a produção de conhecimento. Por causa disso, há um mito que diz que se você é um professor que não faz nenhum tipo de pesquisa, você perde prestígio. Como se orientar um seminário de um semestre sobre o conhecimento atual em Biologia, ou Química, ou Filosofia, não tivesse importância alguma, como se não se estivesse sendo uma espécie de pesquisador (SHOR; FREIRE, 1986, p. 14).

Esta perspectiva automatista parece ainda mais bisonha ao nos reportarmos à percepção dos industriais americanos acerca da metáfora sobre o “[...] gorila amestrado” (GRAMSCI, 2001b, p. 272), uma vez que ela não passa de uma expressão da vontade dos mesmos, deduzida por “[...] uma série de cautelas e iniciativas ‘educacionais’ que podem ser encontradas nos livros de Ford e na obra de Philip” (GRAMSCI, 2001b, p. 272). Pensando com Gramsci (2001b) se torna hilário intuir que os industriais tenham compreendido melhor a dialética que muitos letrados de nosso tempo; que tenham percebido que mesmo o operário fabril da indústria fordista após superado o período de adaptação psicofísica àquele trabalho determinado, pode liberar-se

[...] para outras ocupações. Do mesmo modo como caminhamos sem necessidade de refletir sobre todos os movimentos necessários para mover sincronizadamente todas as partes do corpo, de acordo com aquele determinado modo que é necessário para caminhar, assim também ocorreu e continuará a ocorrer na indústria com relação aos gestos fundamentais do ofício; caminhamos automaticamente e, ao mesmo tempo, podemos pensar tudo o que quisermos (GRAMSCI, 2001b, p. 272).

Para fechar, cabe assinalar que o empreendimento desta reflexão percorre no sentido de conceber que o nosso olhar sobre trabalho coletivo passou longe da concepção meramente instrumental<sup>38</sup> para a integração; razão pela qual, não podemos deixar de ser antitéticos aos preceitos metodológicos que insistem na tese da mumificação da mente do professor da educação básica.

#### **5.2.4 Curiosidade e interesse**

---

<sup>38</sup> Apesar de reconhecermos que o trabalho em círculo também se preste a este ofício, em determinadas ocasiões.

*“É necessário sair da ilha para ver a ilha, não nos vemos se não saímos de nós” (José Saramago).*

Na inserção do debate em torno do elemento “curiosidade” em nossas práticas que tal um exercício que nos permita vislumbrar que a construção da pesquisa repouse de certa maneira no sentido oposto ao traçado na seção anterior? Afinal, não residiria em “[...] estarmos sendo este ser em permanente procura, curioso, ‘tomando distância’ de si mesmo e da vida que porta [...]” (FREIRE, 1992, p. 51) o nosso desejo em descortinar os mistérios afanáveis de nossa existência? Seguramente, aja visto que “[...] nós nos tornamos hábeis para imaginativa e curiosa-mente ‘tomar distância’ de nós mesmos, da vida que portamos, e para nos dispormos a saber em torno dela” (FREIRE, 1992, p. 51).

Até mesmo em atos educativos da luta diária que se desdobram há momentos em que

*“Tomemos distância” dela, como agora o faço ao escrever, no silêncio, não só de meu escritório, mas de meu bairro, para melhor dela nos “aproximar” e, assim, surpreender os elementos que a compõem, em suas relações com os outros (FREIRE, 1992, p. 56).*

Se “[...] no contexto teórico tomamos distância do contexto concreto para, objetivando-o, examinar criticamente o que nele se realiza” (FREIRE, 1995a, p. 77) parece abrir-se uma fenda no sentido da sustentação que das tarefas hodiernas do professor da educação básica não se pode erigir produção científica e se puder, que a mesma não logre potencial de alcance a crítica; e se alcança, que este não seja um “que-fazer” suficientemente reflexivo em virtude de um conjunto de determinações estruturais precárias em que subjaz. Todavia, este estratagema não consegue granjear força nem mesmo no sentido analítico se observarmos que a aula da Escola Básica em si já faz parte de “[...] um contexto teórico, que tem relação contraditória com o *contexto concreto*, onde os fatos se dão, exigindo a curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1995a, p. 77, grifo do autor) em contraste aos espantos e admirações meramente contemplativos. Não obstante, é ancorada em uma concepção de que a mecânica materialista atua como demiurgo das vontades em suas determinações.



Não é que Freire (1992) desvalorize a curiosidade espontânea acerca dos fenômenos da natureza ou em nosso caso os de naturezas sociais; pelo contrário, o educador brasileiro inclusive incita que se busque incorporar este tipo de busca em sala de aula. Todavia, as curiosidades manifestas, especialmente neste segundo encontro das aulas integradas advieram num contraste contraditório entre encantos e desencantos na algaravia dos acúmulos no universo cotidiano já que; como dissemos em outra ocasião, diferente da consagração em outras áreas, sobre temas humanos como política encontramos “entendidos” por todo canto; competindo com qualquer definição de maior alcance. Contudo, desde a dinâmica inicial onde todos(as) os(as) discentes expuseram anonimamente por escrito suas noções sobre os campos de estudo sobre a política buscamos extrair e suscitar coletivamente alguns vestígios de suas curiosidades estéticas uma vez que “[...] enquanto objeto de minha curiosidade, que opera agora epistemologicamente, a prática educativa de que, ‘tomando distância’, me ‘aproximo’, começa a desvelar-se em mim” (FREIRE, 1992, p. 56) em dimensões outrora prostradas ou dispersas. Em outras palavras, “[...] saber melhor o que já sei as vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade, a qual se constitui, cresce e se aperfeiçoa no próprio exercício” (FREIRE, 1995a, p. 19).

Não há dúvida, de que pelo menos dois fatores foram relevantes para colocarmos como docentes no centro desta impetuosidade curiosa: uma delas assentava-se naquilo que os alunos traziam de novidade<sup>39</sup>; outra, de que em componentes integrados a possibilidade de lhe escapar a apreensão conceitual se exponencia. Conspira em nosso sentido as assertivas de Freire e Faundez (1985, p. 23) em que dizem ter

[...] insistido em trabalhos antigos como em recentes, em quanto a inquietação dos estudantes, a sua dúvida, a sua curiosidade, a sua relativa ignorância devem ser tomadas pelo professor como desafios a ele. No fundo, a reflexão sobre tudo isso é iluminadora e enriquecedora do professor como dos alunos.

A curiosidade do estudante às vezes pode abalar a certeza do professor. Por isso é que, ao limitar a curiosidade do aluno, a sua expressividade, o professor autoritário limita a sua também.

---

<sup>39</sup> Já dissemos aqui que ninguém melhor que o aluno para “tirar a previsibilidade da aula”!

Isto se transluz ao discente, sobretudo naquela condição em que ele percebe que você acaba captando ângulos diversos sobre o mesmo assunto por parte do colega que trabalha junto e que embora componha o processo naquela “animação – ensaio” para suscitar interesses ávidos nem sempre uma indagação que envidamos na dúvida é *fake*. Desta maneira se faz pertinente recorrer a conjuração de Freire e Faundez (1985, p. 25) sobre

[...] “o que é perguntar?” um jogo intelectual, mas viver a pergunta, viver a indagação, viver a curiosidade, testemunhá-la ao estudante. O problema que, na verdade se coloca ao professor é o de, na prática, ir criando com os alunos o hábito, como virtude, de perguntar, de “espantar-se”.

Destarte, esta simbiose parece ter despertado alcance diferenciado em termos de interesse da classe, porquanto, “[...] a curiosidade do (a) professor (a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (FREIRE, 1992, p. 42). Direcionando o sentido da fala sobre a percepção ao engajamento de seus colegas exclama um educando: “*Os alunos interagem mais e prestam mais atenção, além da vantagem de ter mais tempo e os professores podem se estender. Particularmente, presto atenção em todas as aulas então aprendi tanto quanto nas aulas habituais*” (E3ºAEMP, grifo nosso). É insofismável que atualmente a angústia dos professores acerca da dificuldade de prender o foco dos alunos represente um dilema comum em um mundo tão disperso na poluição de informações e atrativos; de modo que muitos esforços e pesquisas ultimamente têm sido voltados a este acinte. Corolário a esta toada o professor Ira sentencia que “[...] o método socrático defende a posição de que a resposta certa já está na cabeça do professor e na cabeça dos alunos, e que o professor a revela à atenção dos alunos” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 66). Não por acaso que o filósofo grego evocado é considerado como um “partejador de idéias” aja visto que em sua teoria das reminiscências bastaria ao professor despertar no aluno as possibilidades de afloramentos de suas ideias que brotam da alma e neste sentido que ganha relevo nos educandários a apreensão do interesse. Todavia, sem entrar em detalhes acerca das aproximações e distanciamentos deste tipo de diálogo àquele impingido por Paulo Freire, convém grifar que em nossa perspectiva, esta captação do interesse entoa cuidados. Para Freire (1995a, p. 79), “[...] o papel do educador progressista é desafiar a curiosidade

ingênua do educando para, com ele, partejar a criticidade” que embora se assemelhe em certa medida não dá para considerá-lo afeito ao socrático-platônico.

Em qualquer caso, o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem *atenção*, sem *curiosidade*; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade (FREIRE, 1989, p. 33, grifo nosso).

No sentido de dar conta desta exigência, em outra expressão um discente replica em direção similar ao já visto, porém sobre seu próprio impacto, a saber:

*De modo geral, acredito que as aulas integradas de Ciências Humanas tenham tido um impacto positivo para os alunos. O modo como as aulas foram dadas conseguiu me instigar a prestar mais atenção no que estava sendo apresentado* (E3ºAEMP, grifo nosso).

Registradas as ressalvas necessárias, é mister reconhecer com Freire que efetivamente conhecemos aquilo que nos sentimos sequiosos de aprender, entretanto, em nosso círculo de debates lembro que não deixamos de responder e intervir com reparos sobre muitos pontos a despeito de entonações muito duras do autor acerca do processo educativo capitaneado de respostas em detrimento ao despertar do aguçamento da criatividade curiosa. Destaco entre tantas a obra “Extensão ou comunicação?” entonando um atributo subscrito aqui, com efeito, em nosso arcabouço metodológico em alusão a questão da invasão cultural neste processo e o “Por uma Pedagogia da Pergunta” na denúncia ao sobejo de “respostas a perguntas que não foram feitas”. Com afeito de livrar-nos desta alcunha resgatamos em revisões do terceiro ciclo do autor um sentido dadivoso para nossa ação, no tempo que para Freire (1995a, p. 19):

Claro que o erro da educação da resposta não está na resposta e sim na ruptura entre ela e a pergunta. O erro está em que a resposta é discursada independentemente da pergunta que a provocaria. Da mesma forma a educação da pergunta estaria errada se a resposta não se percebesse parte da pergunta. Perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade.

De qualquer maneira, fica o registro razoavelmente virtuoso nesta missão contanto que “[...] a ação, a reflexão crítica, a curiosidade, o questionamento

exigente, a inquietação, a incerteza – todas estas virtudes são indispensáveis ao sujeito cognoscente!” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 13).

Com efeito, de comparação relacional para o exame crítico que viemos envidando neste estudo, vale destacar uma experiência anunciada pelo intelectual italiano no Caderno Miscelâneo nº 9 (1932), sobre a qual relata que

Na pequena aldeia de Kearsley, E. F. O'Neill fundou uma escola primária na qual foi abolida “todo programa e todo método didático”. O professor busca tomar consciência do que os meninos têm necessidade de aprender e começa depois a falar sobre aquele determinado assunto, buscando despertar a *curiosidade e o interesse* deles; tão logo o consiga, deixa que prossigam por sua conta, limitando-se a responder às suas perguntas e a guiá-los em suas investigações. Esta escola, que representa uma reação contra todas as fórmulas, contra o ensino dogmático, contra a tendência a tornar mecânica a instrução, “deu resultados surpreendentes”; os meninos se apaixonam de tal modo pelas lições que, por vezes, permanecem na escola até tarde da noite, afeiçoam-se a seus professores, que são para eles companheiros e não autocratas pedagogos, e sofrem sua influência moral; mesmo intelectualmente, o progresso deles é bastante superior ao dos alunos das escolas comuns (GRAMSCI, 2001a, p. 175-176, grifo nosso).

Entretanto, sem nublar os efeitos homéricos de tal tentativa em si mesma, o autor faz observações que se agregam as de mesma verticalidade enquanto política pública capaz de granjear maior alcance. Diz Gramsci (2001a, p. 176) sobre a experiência subscrita: “É muito interessante como tentativa. Mas poderia ser generalizada? Encontrar-se-iam os professores numericamente necessários a essa tarefa? [...] Poderia ser uma escola de elite ou um sistema de ‘pós escola’, em substituição à vida familiar”, repetindo-se aqui uma reflexão crítica para se pensar sobre algum grau de incongruência em experiências parcialistas. Além do mais, conflui com nosso limite concreto quanto ao número de docentes que dispusemos para se aliar a esta tarefa.

### **5.2.5 Espaço: tirar a sala da aula**

Ao relembrar que este segundo encontro acabou sendo confirmado às vésperas pela equipe diretiva da escola sem que dispuséssemos do auditório da Biblioteca Pública Municipal para acomodar as duas turmas<sup>40</sup>, tem-se uma ideia de

---

<sup>40</sup> Conforme anunciado na seção 5.2.2 sobre Participação Interativa.

que tivemos problema de espaço físico para resolver. Para Freire (1995a, p. 78), por sua vez, “[...] a atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica deveria ser preocupação de todo projeto educativo sério”. Contudo, ao que parece, daquilo que se observou na ocasião acerca da premência em recuperar dias de greve remete a algo aproximado ao que discutimos sobre a “concepção palmar do conhecimento”<sup>41</sup> ou até menos; se mirarmos o intuito exclusivamente protocolar dos registros dos períodos.

Diante de colossal problema, conforme se pode observar nas imagens, tivemos que lançar mão de improvisações, entre as quais levamos as aulas para a quadra de esportes. Curiosamente, conforme já mencionamos em duas ocasiões<sup>42</sup>, foi desta forma “[...] que conseguimos interagir e aprender em conjunto, **não ficamos apenas na sala de aula** cada um por si e sim algo diferente, todos participando” (E3ºAEMP, grifo nosso). Vale lembrar que mesmo nos outros encontros de nossa experiência já contávamos com certas quebras daquele ritmo “fordzado” e enfadonho ao qual se referem os alunos no dizer que “[...] as aulas integradas foram apresentadas em um ritmo diferente das aulas normais, o que retirou a pressão do dia a dia, deixando o **ambiente mais agradável**” (E3ºAEMP, grifo nosso). Vale atentar que o termo “ambiente” aqui aparece em alusão à questão do espaço físico, de modo que os motivos fortuitos que acabaram conspirando para que pudéssemos “retirar a sala da aula” e reinventar cenários mais propícios a interação integrativa. Afinal, não há elemento palpável que sustente que toda e qualquer aula deva se desenvolver em salas quadradas ou retangulares e neste caso não há dúvida que o espaço alternativo se tornou elemento preponderante para; aliviando as tensões das repetições corriqueiras, liberar os corpos ao envolvimento tático da produção e reinvenção dos saberes integrados.

Todavia, não cabe fazer desta conjugação de circunstâncias que deram certo um “Cavalo de Tróia” para soluções duradouras aos problemas da escola média. O brilho esplendoroso do sol que nos brindou naquela manhã de primavera do mês de outubro não nos outorga intuir ao ocaso que sempre estará ao nosso dispor. Ao contrário disto, por nossa leitura acerca das políticas compensatórias impulsionadoras desta experiência, avistamos que sequer consegue mitigar a

---

<sup>41</sup> Ver 5.1.3 em Medo e ousadia.

<sup>42</sup> Na que debateu as categorias do “diferente/exótico” e sobre o “coletivo”.

contento a precariedade das condições estruturais da Escola básica. Caso estivesse chovendo neste dia, me custa imaginar como contornaríamos essa situação. Não obstante, disponho de documentos que evidenciam<sup>43</sup> o volume de obstáculos que encontramos diuturnamente nos S.I.Ps para promover ambientes com este ornamento, em dissonância com o eixo da proposta do Ensino Médio Politécnico da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) que preconizava uma escola ligada à vida, ao trabalho, em integração com a comunidade.

Para encerrar nosso relato em torno do empreendimento e legado de nossa aula em espaço aberto, ao menos de relance vale listar a avidez crítica entonada na pena gramsciana no Caderno Miscelâneo nº 1 em relação ao contexto de validade deste tipo de experiência. Para tal, o autor vislumbrava a necessidade de se

*Investigar a origem histórica exata de alguns princípios da pedagogia moderna: [...] a colaboração amigável entre professor e aluno; a escola ao ar livre: a necessidade de deixar livre, sob a vigilância mas não sob controle evidente do professor, o desenvolvimento das faculdades espontâneas do estudante (GRAMSCI, 2001a, p. 62, grifo nosso).*

### 5.2.6 Valorização dos saberes discentes

Interessante notar um contraste nos rubores da dialética neohegeliana, esboçada ao final da seção antecedente, no que tange ao não jogar fora os elementos de experiências passadas, ainda que superadas no enredo espiral da história. Acompanhando tal sentença paralelamente aos escritos das Cartas do Cárcere denota-se o quanto se faz presente ao pensamento pedagógico de Gramsci as insígnias de Genebra. No que concerne a nossa experiência pensamos fazer jus a constatação de que,

*As aulas integradas na área de Ciências Humanas **abrange ainda mais o conhecimento dos alunos que vieram a participar delas**, pois faz com que os professores que fazem parte dessa área possam fazer uma relação entre as matérias citadas, **abrangendo também o conhecimento dos alunos** (E3ºAEMP, grifo nosso).*

No caso deste segundo encontro, ilustrado em nossas imagens, ao constituir o círculo de diálogos iniciamos distribuindo material para que os estudantes

---

<sup>43</sup> Pela própria necessidade de produzi-los.

expusessem por escrito sobre aquilo que julgavam saber ou mesmo que tivessem ouvido falar, tanto na Escola como em outros ambientes do dia a dia acerca do estudo sobre a Política. Em ato reflexo, já que não tivemos tempo suficiente para preparar a aula neste cenário, pensamos que assim poderíamos aproveitar os acúmulos dos estudantes sobre o tema ao invés de partir de pressuposições abstratas sobre o que imaginávamos que eles já soubessem ou do que não soubessem. Além disso, era uma forma de identificar eventuais distorções advindas de compreensões vulgares sobre os temas para problematiza-las em conjunto com o grupo no momento cultural apropriado. E por último, para encorajá-los na procura por saber mais perante demonstração fática daquilo que eles já sabem e que o conteúdo daquela, não lhes é, com efeito, no todo estranho. No caderno nº 11, Gramsci (2004, p. 119, grifo nosso) exprime uma nota que pode ser generalizada para a compreensão do ensino à todas as áreas das Ciências Humanas, sob a qual afirma que

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o aluno sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas a formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, *é necessário partir do que o aluno já conhece, da sua experiência filosófica (após lhe ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que é um “filósofo” sem o saber)*. E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos alunos, que provavelmente não tiveram ainda mais do que informações soltas e fragmentárias, carecendo de qualquer preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, em segundo, e, só numa terceira etapa, dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais.

Não obstante, seria pouco razoável que até em aulas mais tradicionais não se considerasse o caminho escolar percorrido pelos alunos no decurso de sua formação aja visto tratar-se de turmas em fase final do Ensino Médio. Entretanto, este marco inicial bem trabalhado contribui para redundar em “[...] uma de suas tarefas substantivas em nossa sociedade [...]” (FREIRE, 1995a, p. 81), que não visa outra coisa senão “gestar esse *clima dialógico*” (FREIRE, 1995a, p. 81, grifo meu) no tocante que “[...] durante as aulas integradas **acontece mais discussão sobre a matéria, coisa que, nas aulas separadas, os alunos ouvem mais do que falam e interagem**” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Disto se deduz a importância que têm o *“momento cultural” também na atividade prática (coletiva)*: todo ato histórico não pode deixar de ser realizado pelo “homem coletivo”, isto é, pressupõe a conquista de uma *unidade “cultural-social”* pela qual uma multiplicidade de vontades desagregadas, com fins heterogêneos, solda-se conjuntamente na busca de um mesmo fim, com base numa idêntica e comum concepção do mundo (geral e particular, transitoriamente operante — por meio da emoção — ou permanente, de modo que a base intelectual esteja tão enraizada, assimilada e vivida que possa se transformar em paixão). Já que assim ocorre, revela-se a importância da questão linguística geral, isto é, da *conquista coletiva* de um *mesmo “clima” cultural* (GRAMSCI, 2004, p. 399, grifo nosso).

Cientes da importância deste sincronismo, antes de tudo levamos para a quadra algum material esportivo para nos auxiliar a deixar a classe desperta em observância que em um sábado pela manhã poderíamos encontrar alunos que tivessem dormido menos a fim de se postarem indispostos para as atividades. Desta forma, deixamos inicialmente que todos jogassem em interações eminentemente físicas e fomos gradativamente inserindo dinâmicas que os trouxessem para as tematizações mais específicas do encontro. Entre elas, brincamos de pensar rápido enquanto você passava a bola aliando a um conceito, fato ou autor das Ciências Humanas de forma bem livre e genérica, de maneira que a cada retorno àquela fila percebíamos o aumento do esforço em se sair melhor na próxima rodada, de modo que os atos reflexos iam se tornando cada vez mais sistematizados na organização mental dos discentes e tudo isto nos proporcionou também visualizar maiores recorrências no repertório deles na área. Doravante este clima criou um envolvimento tão atraente no lugar que lembro que o intervalo acabou sendo realizado ali mesmo; tamanha imersão que tomei na tarefa do encontro que cheguei a constatar com surpresa que já haviam trazido biscoitos para a merenda e, até uma terceira professora que trabalhou no turno acabou participando conosco das discussões. Contudo, a despeito de ficar absorto por deslumbramentos estreitos cabe a objeção contumaz do projeto unitário sob o qual,

[...] a relação pedagógica não pode ser limitada às relações especificamente “escolares”, através das quais as novas gerações entram em contato com as antigas e absorvem suas experiências e seus valores historicamente necessários, “amadurecendo” e desenvolvendo uma personalidade própria, histórica e culturalmente superior. Esta relação existe em toda a sociedade no seu conjunto e em todo indivíduo com relação aos outros indivíduos, entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército (GRAMSCI, 2004, p. 399).



Aja visto que “[...] toda relação de ‘hegemonia’ é necessariamente uma relação pedagógica [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 399) de modo que a estratégia gramsciana, embora considere a Escola indispensável ao projeto de transformação “homem-mundo”, erige-se em um universo muito mais amplo.

Pelo menos em relação indireta, a dinâmica de nossa atividade escolar faz lembrar uma passagem do Caderno Miscelâneo nº 8 (1931-1932) sobre a organização da vida cultural na sociedade. Nele, é visto que atividades de aventuras e de lazer em geral poderiam operar como um cimento unificador, capaz de capilarizar elementos de produção intelectual da “alta cultura” entre o povo simples,

[...] reunindo a teoria e a prática, o trabalho intelectual e o trabalho industrial, que poderia encontrar sua raiz na “escola única”. [...] O mesmo poderia ser dito do Touring Club, que é essencialmente uma grande associação de amigos da geografia e das viagens, na medida em que se incorporam em determinadas *atividades esportivas* (turismo = geografia + esporte), isto é, a *forma mais popular e dileitante do amor pela geografia e pelas ciências que a ela se ligam* (geologia, mineralogia, botânica, espeleologia, cristalografia, etc.). Por que o Touring Club, portanto, não poderia ligar-se organicamente aos Institutos de Geografia e às Sociedades Geográficas? [...] *Ligação do turismo com as sociedades esportivas, com o alpinismo, canoagem, etc., com o excursionismo em geral: ligação com as artes figurativas e com a história da arte em geral. Na realidade, poder-se-ia ligar a todas as atividades práticas* [...] (GRAMSCI, 2001a, p. 169, grifo nosso).

Contanto, isto advoga o quanto a proposta do Ensino Médio Politécnico do RS no concerto estratégico nacional tenha passado longe do plano revolucionário do intelectual sardo, embora atribuam desafortunadamente o conceito de politecnia a ele. Não por acaso, são as participações do militante italiano em jornais, revistas, semanários; inclusive escrevendo em linguagem erudita para escândalo dos apóstolos da absolutização da ignorância das massas. Para Ribeiro (2007, p. 183, grifo nosso),

[...] os meios de comunicação, rádio e televisão, são as grandes difusões modernas de difusão cultural. É uma lástima que tenham sido convertidos em negócios. Disso resulta que *os melhores meios educacionais* servem pra deseducar. Meios mais capazes de influir moralmente atuam no sentido da irresponsabilidade, contra as regras do bem-viver.

## 5.2.7 Relação ativa professor x aluno

Recompondo nosso debate acerca desta experiência interventiva, convém atentar, por tudo que se vem dizendo, para a dimensão que nos impõe reconhecer que a relação entre educador e educando não pode deixar de ser uma relação ativa no contexto cultural sob a qual é engendrada. Para Gramsci (2004, p. 399) o desafio cultural do “homem coletivo”

[...] pode e deve ser aproximado da colocação moderna da doutrina e das práticas pedagógicas, segundo as quais a relação entre professor e aluno é uma relação ativa, de vinculações recíprocas, e que, portanto, todo professor é sempre aluno e todo aluno, professor.

Cabe registrar sob este aspecto que recolhemos as definições dos alunos e aleatoriamente liamos algumas, classificando-as de acordo ou com o tempo histórico, ou com o campo que pertencia. Por exemplo: se a fala identificava a política como arte do bem comum, do bem viver ou correlata, tratava-se de uma tipologia antiga. Por sua vez, quando encontrávamos questões que tomavam a atividade política como exercício da força e como fenômenos marcados pelas relações de poder, agrupávamos ao bloco da tipologia moderna. Por outra banda esboçávamos outro movimento mais complexo: o de classificar a definição de acordo com os campos de estudo, que por vezes se complementam e se completam, por outras; se afastam e se distinguem.

Na medida em que estimávamos que os alunos ensaiavam tomar domínio sobre o assunto, passamos a misturar as folhas com as distintas definições sobre o tema e distribuir embaralhado aos colegas para que envidassem o esforço daquelas classificações. Nas primeiras tentativas e sempre que preciso ajudávamos eles a alocar a contento a definição sorteada em cada tipologia e campo de estudo, porém, a certa altura convidávamos os demais colegas a ajudar, contrapor, confirmar ou complementar a classificação daquele. Neste sentido, narraram por nosso instrumento de pesquisa que “[...] nessas aulas a **interação dos alunos com os professores** é bem maior pois há um **debate** sobre os assuntos variados” (E3ºAEMP, grifo nosso) e que “[...] existe uma **participação maior entre alunos e professores**” (E3ºAEMP, grifo nosso). Outro aspecto interessante deste processo reside no fato que ele ajuda a dissolver os resquícios de ressaibo advindo da relação coerente, ao tempo que contraditoriamente assimétrica que costuma existir entre aluno e professor, uma vez que dependendo da definição nem sempre a

classificação se faz muito nítida, de fácil ou imediato encaixe. Em alguns casos sequer conseguíamos classificar com precisão, de modo que quando o aluno percebe que os professores se aventuram a este ritual de própria incompreensão de algum aspecto do conteúdo estudado perante a classe - desde que isso não se configure em regra geral que demonstre uma incapacidade abissal do professor -, passam a ter a certeza de que se trata de um procedimento de estudo de entonação desarmada entre os sujeitos cognoscentes, de tal sorte que um erro não é capaz de virar mais censura entre as partes. Além de tudo, naquilo que considero o apogeu do processo, foi interessante notar que houve momentos que não precisávamos mais sequer fazer ajustes às definições dos discentes, nos recolhendo ao mero papel de coordenação do debate em respeito a ordem nas falas, registro de inscrições e similares.

Porém, a nada disso faz supor a diluição de posições sociais e intelectuais na atividade. A enunciação de um aluno dizendo: “[...] *aprendi mais [...] por poder discutir mais sobre os assuntos e cada um dar a sua opinião própria e depois com a complementação dos professores*” (E3ºAEMP), nos ajuda a elucidar sobre o que estou tentando explicar. Tão pouco, vale pressupor que os problemas sucumbiram à “magia do método” perfeito. Ao contrário; uma parte da última descrição discente discorre sobre um problema nevrálgico que encontramos para trabalhar em Ciências Humanas: as opiniões! Confesso que tem sido por vezes uma luta inglória convencer muita gente em diversos espaços escolares de que, especialmente Filosofia e Sociologia não são um conglomerado de expressões, ainda que coerentes, de opiniões; e o reflexo disso nas aulas é imediatamente catastrófico, aja visto que

Na realidade, o “filósofo” ocasional tem mais dificuldades para se abstrair das correntes que dominam em sua época, das interpretações dogmatizadas de uma certa concepção do mundo, etc.; ao passo que, como cientista da política, ao contrário, sente-se livre destes *ídola* do tempo e do grupo, enfrenta mais imediatamente e com toda a originalidade a mesma concepção, penetra em seu interior, desenvolvendo-a de uma maneira vital (GRAMSCI, 2004, p. 119).

### **5.2.8 Afetividade e empatia**

Entrementes a esta relação ativa sob a qual discorreremos análise, desabrocha uma disposição anímica que suscita polêmica em nossa cultura acadêmica. Trata-se, com efeito, de uma recorrência a menções que evocam unções de afeto e empatia com os professores, embora o instrumento do apêndice “E” não verse no sentido de tal desígnio. Para não parecer piegas selecionei expressões mais contidas que possibilitam traduzir a ideia central daquilo que se dispõe. Entre elas, destaco uma, de versão mais constricta versando sobre “[...] *a boa vontade dos professores [...]*” (E3ºAEMP) em “[...] *apresentar algo diferente*” (E3ºAEMP) e no sequenciamento outra que diz ser,

*[...] suspeito para falar, pois são minhas matérias favoritas com os melhores professores, mas acredito que em geral todos gostaram das aulas e de como tudo pode ser ligado. As explicações em geral foram muito boas e ajudaram em questões do ENEM, fato muito positivo (E3ºAEMP).*

No item do apêndice reservado às sugestões e observações encontramos ainda, em duas escritas alusivas aos professores; com mensagens elogiosas sobre a qualidade das aulas e desenhos com símbolos de afeto.

Não é de descartar que o fato deste material ter sido colhido em fase de final ano em que as classes dos terceiros anos estão sensíveis aos processos de mudança de fase e que o clima de despedida possa ter contribuído neste sentido. Confesso, que talvez pelo efeito inquisitório que herdei da cultura moral judaico-cristã<sup>44</sup> de censura o autoelogio, pensei seriamente em descartar esta categoria. No entanto, o enredo cultural sob o qual repousa indelevelmente a relação professor x aluno convenceu-me de estar diante de uma categoria central para cingir o sentimento à intelectualidade no âmago da concepção de “bloco histórico”. Desta maneira, nada me pareceu mais peremptório do que a constatação de que

O elemento popular “sente”, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual “sabe”, mas nem sempre compreende e, menos ainda, “sente”. [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa *saber* sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), [...] sem sentir as paixões elementares do povo, compreendendo-as e, portanto, explicando-as e justificando-as em determinada situação histórica, bem como relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção

---

<sup>44</sup> Para maior aprofundamento no tema é recomendável recorrer ao conjunto das obras de Nietzsche, em especial: NIETZSCHE, Friedrich. **Genealogia da moral**: uma polêmica. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

do mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o “saber”; não se faz política-história sem esta paixão, [...] sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio. [...] Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adesão orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o “bloco histórico” (GRAMSCI, 2004, p. 221-222).

### 5.2.9 Traços da personalidade

À esteira da configuração sobre o “bloco histórico” descola uma análise em outra dimensão. Retomando um assunto abordado enquanto confluência para que obtivéssemos uma amostragem que abrangesse a integralidade da área das Ciências Humanas na fundamentação do método, vale lembrar que o educador que desenvolveu comigo esta experiência já vinha construindo atividades conjugadas entre os componentes de Sociologia, História e Geografia durante as aulas regulares, com as mesmas turmas que construímos as aulas integradas. Atendendo ao roteiro que criei para produzir uma avaliação conjunta desta intervenção ele retorna dizendo sobre a diferença que percebeu entre trabalhar isoladamente as disciplinas integradas para estas em conjunto com outro professor, que “[...] *as aulas integradas entre as disciplinas ministradas individualmente são positivas por permitir a visão do todo, mas a resposta detalhada na questão anterior demonstra a eficiência das aulas entre professores*” (E.E.). Por sua vez, na questão anterior perguntando sobre o que se destacou em relação às aulas individualizadas, treplica narrando sobre

*A possibilidade de troca de experiências entre os professores durante todo o processo, mas principalmente durante as aulas, com a exposição dialogada realizada, permitindo debates e apresentação de posições/opiniões diferentes aos alunos, demonstrando na prática a riqueza do fazer educacional (E.E.).*

Esta dimensão acerca da diversidade de abordagens e pontos de vistas dos professores, por vezes, enquanto condição de adensamento qualitativo é também sentida pelos alunos, a saber: - “O assunto **pode ser abordado de várias formas**

por termos **os professores que formam a área**” (E3ºAEMP, grifo nosso) e – “**Com ambos professores um da sua explicação, sendo 2 pontos de vista enriquecendo as aulas**” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Contudo, há outra passagem entre as falas que remete de forma mais direta a uma dimensão mais específica: “**A maior vantagem que notei foi que agora podemos ligar essas duas matérias e ter um bom entendimento**” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Vale reparar desta última, que o estudante vincula o componente curricular ao professor quando fala em “ligar essas duas matérias” aja visto que a área das Ciências humanas é constituída em nosso Ensino Médio atual por quatro disciplinas. Se não houvesse o pronome “essas” até se poderia entender de outra forma, contanto que neste caso não resta dúvida de que o educando no mínimo confundiu “conteúdo” com a figura do “professor” que o rege. Porém, não dá para deduzir disso que a percepção do estudante esteja inteiramente equivocada. Muito antes pelo contrário, já que vincula; ainda que de forma rudimentar e singela, a produção do conhecimento aos traços da personalidade de quem o engendra.

Não obstante, esta perspectiva vem ao encontro daquilo que prenuncia Agnes Heller em sua obra “A Filosofia radical”, convergindo à atividade intelectual aos “traços autobiográficos”, isto é, marcada como “[...] reflexo da personalidade do seu autor” (HELLER, 1983, p. 29). Talvez, por constatações desta monta, que Gramsci, conforme vimos, valorize tanto a questão do conhecimento que se origine por expressões do “senso comum” aja vista inclusive a forma como me apresento<sup>45</sup> para este trabalho, transduzido<sup>46</sup> por esta questão tão patente em que “[...] toda construção filosófica, portanto, é expressão de uma forma de vida, que se torna vinculante para o seu criador no momento em que foi formulada como autêntico saber” (HELLER, 1983, p. 29).

Todavia, o problema que nos trouxe a esta constatação espoca outro não menos importante para refletir nossa prática diária. Sobre ele, pensando com Heller (1983, p. 34), repousa a nossa subordinação profissional à “[...] divisão científico-social do trabalho [...]” de tal sorte que hoje nos blindamos por trás de uma “floresta de notas”, sobretudo; porque atualmente fica “[...] mais difícil, para o filósofo que busca o verdadeiro saber, suportar a acusação de ‘não-cientificidade’ do que a de ‘irreligiosidade’” (HELLER, 1983, p. 28).

---

<sup>45</sup> Alusivo à abertura deste trabalho sob o qual me insiro pelo tópico “apresentação”.

<sup>46</sup> Revela o sentido de transportar ideias.

Tudo isto nos remete, com Heller (1983), a um dilema muito difundido no “mercado acadêmico”: a questão do plágio. No campo industrial-tecnológico, não raramente há uma luta inglória ao interesse popular àquilo que se costumou chamar nos imbróglios jurídicos como “quebra de patentes”. Por sua vez, no campo literário e artístico as editoras não medem esforços para proteger as posses de seus “donos”; no caso os “autores-criadores” das obras. As expensas desta pressuposição louvadora à propriedade intelectual privada, Heller (1983, p. 34), realoca a questão do papel da personalidade criadora fazendo uma incursão aos gregos para afirmar que:

Na realidade, a filosofia autêntica não conhece o plágio. Os antigos sabiam muito bem disso; comunicavam generosamente ao outro filósofo as suas ideias filosóficas [...] sem “temer” que tais ideias lhe fossem “roubadas”; de resto, como poderia um homem “roubar” a *personalidade* do outro?

Doravante, a autora passa a tratar o nosso “dilúvio de referências” (HELLER, 1983) como matéria “filosoficamente suspeita”, quiçá, diria em relação aos contornos morais que damos inadvertidamente aos nossos alunos em situações que encontramos a prática do plágio em seus trabalhos, sem; muitas vezes, a devida contextualização de que estamos diante de uma representação do

[...] índice do “individualismo possessivo”, o qual, por sua vez, é a forma fenomênica do fato de que também o *pensamento* submete-se as categorias do “meu” e do “teu”, como a casa, o gado ou a mulher: ou seja, de que não represente mais algo “nosso” (HELLER, 1983, p.35).

Disto se depreende pelo menos duas reafirmações: Uma, que reforça a nossa interjeição sobre a coerência entre o que se diz e o que se faz<sup>47</sup> perante a classe, ao advincular ciência e vida; outra, quando repousamos sobre o elemento do trabalho em produção de expressividade coletiva neste capítulo. Mas, que também possa nos indicar a razão de alguns autores preverem com Gramsci, a politecnia hoje, como um conceito superado; que, embora tenha sinalizado em seu tempo histórico algum

---

<sup>47</sup> Na apresentação sobre preparação, planejamento e execução discutida em tópicos da narrativa sobre o primeiro encontro interventivo.

avanço neste sentido<sup>48</sup>, aponte atualmente sua insuficiência na construção de “intelectuais de novo tipo” (GRAMSCI, 2004, p. 110).

Digamos que alguém interponha avidamente no sentido de dizer que esta elucubração não caberia para este estudo; uma vez que Heller ao apresentá-la se reporta a um tipo específico de filósofo, avultando àquela imagem caricatural, conforme descrevemos nos marcos da pesquisa. Sobre isso, vale dizer que tal alteração lograria sentido até certo ponto, apenas. Sobretudo, porque ao exigir radicalidade ao *modus vivendi* do filósofo autêntico sobre o qual a autora se reporta, realoca-o à esfera da vida em cotidianidade; confluindo com a ampliação gramsciana de filosofia enquanto “concepções de mundo” (GRAMSCI, 2004, p. 96), o que, por sua vez, permite-nos expandir o conceito para analisar qualquer esfera da vida teórico-prática. Não obstante,

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo” [...] (GRAMSCI, 2004, p. 93).

### 5.2.10 Rigor, dificuldade e complexidade

A propósito disto que foi aventado sobre a questão das dificuldades em certos estudos, convém enunciar duas falas discentes que concorrem nesta direção, com efeito, que ressoa a complexidade em retorno a interpelação sobre as desvantagens/fragilidades encontradas. A primeira, de cadência mais moderada indica o seguinte: “*Achei parte do conteúdo **um pouco complexo e acabei me confundindo um pouco, apenas***” (E3ºAEMP, grifo nosso). A segunda, por sua vez, alia de forma mais categórica as dificuldades de aprendizagens, ainda que não especifique os pontos que geraram tal estrangulamento, a saber: “*Achei algumas **partes muito complexas, assim, não conseguindo entender muito***” (E3ºAEMP, grifo nosso). Pela natureza da proposta e de certa forma, seu “ineditismo”, esperávamos até uma recorrência maior de observações neste sentido, além de

---

<sup>48</sup> Inclusive nesta experiência da SEDUC RS.



que, soaria mais preocupante se as dificuldades viessem associadas ao sentido da simplificação.

Mas, há outra consideração adstrita ao já discutido em meio à categoria do “diferente e do exótico” na fala do professor (E.E.) que dispõe, entre outras coisas, acerca de um estereótipo difundido no contexto escolar que também pode contribuir para este entendimento. Discorrendo acerca do estranhamento inicial dos alunos na repercussão, sequenciava:

*Acrescente-se a isto o tradicional receio de parte dos alunos com as disciplinas da área de Humanas, considerado por muitos como “difícil”, porque “obriga a pensar”. A isto, está somado também o “rigor” que os alunos atribuem aos professores (nós), contrastando-se, segundo eles, com a maioria das outras matérias (E.E., grifo nosso).*

Convém anunciar que retomaremos este assunto da rigorosidade em tópico posterior acerca do instrumento avaliativo de modo a denotar o quanto essa questão da rigorosidade é pouco entendida e mal trabalhada em nossa Escola. Por enquanto, vale abalizar que compreendemos que:

*O rigor é um desejo de saber, uma busca de resposta, um método crítico de aprender. Talvez o rigor seja, também, uma forma de comunicação que provoca o outro a participar, ou inclui o outro numa busca ativa. Quem sabe essa seja a razão pela qual tanta educação formal nas salas de aula não consiga motivar os estudantes. Os estudantes são excluídos da busca, da atividade do rigor (SHOR; FREIRE, 1986, p. 11, grifo nosso).*

Se nos reportarmos ao que expus sobre minha trajetória no tópico da “apresentação” me parece que torna mais evidente a compreensão daquilo que entendo por rigor, aja visto que, ao submeter-me ao crivo de concursos públicos para seguir meus estudos desde o quinto ano primário; num cenário em que dispunha de poucos recursos que viabilizasse estudos extras como os cursinhos e similares, repousavam quase que exclusivamente nas insígnias da escola pública minhas chances para encarar os desígnios do mundo. É este contexto que me impõe a freireanamente pensar, que a amorosidade enseja a rigorosidade e a seriedade.

Além do mais, vale reparar que a fala do professor (E.E.) supracitado fundindo a questão do “difícil” àquilo que expõe em sentido figurado na citação entre

aspas “obriga a pensar” não é outra coisa diversa deste despertar provocador no outro aventado por Freire e Shor. E nisto, vale dizer, que não reside em digerir apenas conteúdos, mas o pensar enquanto domínio do método que implique em antever situações, mesurar descobertas, novidades e congêneres. “Sei bem que conhecer não é adivinhar, mas conhecer passa também por adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com a minha intuição” (FREIRE, 1995b, p. 109). Não fosse a leitura inquieta que lembra muito um ritual de adivinhação é provável que eu concluísse este trabalho com pensamento fixo de que a politecnia constituísse um conceito de Gramsci como induz o documento da SEDUC RS. “O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los” (FREIRE, 1993, p. 43). Por isso em meu testemunho ocular contíguo a esta demarcação informo que precisei buscar as origens e motivações que redundaram nesta imprecisão conceitual apropriada pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul e posteriormente como a mesma tomou vulto entre os pensadores que hegemonomizam o debate atual no Brasil sobre Educação e Trabalho.

### **5.2.11 Conexão psicofísica**

Em carta de Gramsci (2005a) à sua irmã Teresina, datada de 3 de abril de 1933, depreende-se em importância metodológica a dimensão da rigorosidade aliada ao esforço. Associando o exemplo ao final para a motivação de estudo de sua sobrinha, responde:

Não pense que eu tenha perdido, sequer por um momento, nenhuma pontinha de minha serenidade, como você diz. No máximo, quando me sinto fisicamente fraco, perco a vontade de me ocupar com qualquer coisa que seja alheia a minha preciosa pessoa física; acontece como quando se deve fazer um grande esforço para levantar determinado peso, trincam-se os dentes e não se fala nada, para que se possa concentrar inteiramente no esforço imediato. Todos, [...] já se viram ou vão se ver em situações semelhantes. Parece-me que deve explicar este conceito a Mea, para que não perca a coragem e continue a estudar de todos os modos; numa hipótese infeliz, ela pode perder alguns anos como tempo material numa determinada sequência escolar, mas não os perderá inteiramente se melhorar a cada dia sua cultura, seu preparo geral, se ampliar o horizonte de seus conhecimentos e de seus interesses intelectuais (GRAMSCI, 2005a, p. 323-324).

Aquilo que corresponde em certa medida a este preceito é avistado em outro retorno de um discente, na exposição dos motivos de fragilidade das aulas integradas. Dizia ele que “[...] com as aulas integradas existe uma deficiência que é ‘prestar atenção’ por ser algo **mais ‘leve’, descontraído, a comodidade** acaba sendo maior” (E3ºAEMP, grifo nosso). Faz-se importante notar que do oásis das considerações, tenha espargido esta feita para registrar que o aprendizado requer empenho e dedicação a despeito das intensões meramente recreativas, ainda mais quando dito da percepção do próprio estudante. Alhures, Gramsci (2001a, p. 51, grifo meu) repete corroboração neste sentido alertando como se deve dosar isso, ao afirmar que:

A criança que quebra a cabeça com os barbara e baralipon [...] certamente se cansa, e deve-se procurar fazer com que ela só se canse o indispensável e não mais; mas é igualmente certo que será sempre necessário que ela se canse a fim de aprender a se auto-impor privações e limitações de movimento físico, isto é, a se submeter a um *tirocínio psicofísico*.

Até para retomar com mais vigor esta escrita, daqui a pouco pretendo sair de casa; da prisão de meu escritório para fazer exercícios aeróbicos em via pública. É possível, senão provável; que ao me deparar com alguém que saiba deste meu compromisso premente com a academia, que eu possa vir a sofrer por parte de quem me viu praticando exercícios algum tipo de censura pública ou privada, no tocante ao desperdício de esforço e de dedicação ao estudo. É por isso que

[...] deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2001a, p. 51).

Desse modo, é requerida constantemente a recomposição da harmonia e do equilíbrio.

### **5.2.12 Atualidade e utilidade ou pragmatismo?**

Talvez pela busca em propor a contextualização dos temas, muitas vezes marcados pelo campo teórico nos estudos mais compartimentalizados, aparecem na

voz dos estudantes apontamentos para um dinamismo assinalado pela praticidade. Noutra questão que entonava sinais daquela empatia que já localizamos neste relatório o discente entende “[...] *que é um jeito mais prático de aprender [...]*” (E3ºAEMP).

Há também mais duas manifestações que destacam o fenômeno associado à abordagem dos fatos do dia a dia, sob o qual; de certa forma, também viemos observando durante os relatos. Assim, até para responder sobre as desvantagens das ações integradas, confrontaram da seguinte forma: - “*Eu não vejo nenhuma desvantagem pois **pelo contrário a integralidade** ajuda muito a compreender os **fatos do cotidiano**” (E3ºAEMP, grifo nosso); - “*A relação de trabalhar integrado é eficaz pois ao utilizar no **cotidiano** se usa como uma coisa única, ou seja, eficaz*” (E3ºAEMP, grifo nosso).*

Como dissemos, trata-se de uma maneira de atribuir vivacidade aos conteúdos, aproximando ciência e vida em aproximações com aquilo que é concebido nos dias atuais conforme fala mencionada no tópico que tratou sobre a integração em trabalho coletivo, além desta dizendo: “[...] *com as aulas integradas notei maior aprendizado por minha parte, pois foi ensinado diversos **assuntos da atualidade** relacionando-os com conceitos das matérias*” (E3ºAEMP, grifo nosso). Nesta direção fez-se “[...] *fundamental salientar aqui a noção da complementaridade entre os temas e disciplinas que as aulas propiciaram, inclusive para a preparação para o ENEM, que aconteceu no mesmo período destas aulas*” (E.E.), mais precisamente entre o segundo encontro e o terceiro das aulas integradas. A este respeito em outra frase de alunos exprimida em recorte que avaliou o tema da afetividade há citações bem diretas ao encontro no sentido de que as aulas tenham sido úteis para o desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio, conforme segue: - “*Achei muito interessante, principalmente por ter sido antes do ENEM que é uma prova que costuma cair questões integradas. [...] As explicações em geral foram muito boas e ajudaram em questões do ENEM, fato muito positivo*” (E3ºAEMP).

Todavia, não raro, há uma relação muito tensa das Ciências Humanas com certos contornos pragmatistas nos estudos, especialmente a Filosofia. Nas aulas regulares, costumo propor um desafio aos alunos em identificar quando se deparam com um discurso de ordem pragmática que esboçamos, tanto no estudo da ética utilitarista com os terceiros anos, como naqueles sobre epistemologia com os

segundos anos. Além do mais, a vereda desta angústia caminha no mesmo sentido daquela circunscrita por Gramsci (2001a, p. 99-101) no Caderno Miscelâneo nº 4 (1930-1932) em “breves notas sobre cultura inglesa”, sob a qual manifesta-se acerca de um ponto nevrálgico ao sentido que entoamos neste estudo para a integração curricular objetivada na omnilateralidade. Ou seja, ao desinteresse corrente pelos estudos das humanidades, ou em nossa experiência um interesse meramente instrumental.

Todavia, convém destacar que em escrito na carta de 31 de agosto de 1931, endereçado à esposa Giulia em atenção aos hábitos dos filhos, o autor move certo comedimento neste sentido. A saber, quando diz:

Uma das coisas que mais me interessaram [...] é a notícia de que Délio e Giuliano se ocupam em caçar rãs. [...] Gostaria de saber se se trata ou não de rãs comestíveis, o que daria à atividade de caçador um caráter *prático e utilitário* que *não deve ser desprezado* (GRAMSCI, 2005a, p. 79-80, grifo nosso).

Por fim, vale dizer que os elementos pragmáticos que surgiram destas experiências, guardam sua importância e razão de ser desde que não se configure num exagero funcionalista de modo que não incapacite o sujeito de se desvencilhar do jugo da técnica instrumental estreita.

### **5.2.13 Integração curricular: avanços progressivos na compreensão da concepção**

Por tratar-se do tema central deste trabalho entendemos que o tópico merecesse uma relatoria mais pormenorizada sobre a captação dos sentidos do conceito no dinamismo de nossa prática, razão pela qual anunciamos este passo a passo.

#### **5.2.13.1 Justaposição**

A primeira nos remete ao sentido daquilo que vimos no capítulo do primeiro encontro em que preponderou a multidisciplinaridade. Veremos nas falas:

*Acredito que isoladas a gente consegue aprender com mais facilidade, porém com elas **juntas, tem uma interação maior** (E3ºAEMP, grifo nosso); Foi uma boa aula por **juntar todas as perspectivas** da área de Ciências Humanas em geral (E3ºAEMP, grifo nosso).*

Desta forma, convém denotar destas duas falas que a palavra “juntas” e o verbo “juntar” remetem igualmente a uma conotação de justaposta à integração curricular, o que; reafirmando o já dito, foi descrito, definido e constatado suficientemente no capítulo/seção 5.1.

### 5.2.13.2 Visão geral

Numa segunda classificação avistamos expressões que avançam no sentido da visão holística sob o objeto de estudo e não deixa de comungar com alguns elementos circunscritos na carta do cárcere de 03 de abril de 1933, mencionada em seção anterior<sup>49</sup> no que diz respeito à totalidade, o preparo geral e harmonioso que nos pareceu suscitado neste tipo de integração. Vejamos:

- Os **temas eram trabalhados mais no geral** e não tão detalhadamente devido ao tempo, porém isso não prejudicou a qualidade em nenhum momento (E3ºAEMP, grifo nosso);
- A vantagem foi perceber **como filosofia pode ser ligado a geografia, fato que antes eu não tinha ideia. Acabamos tendo uma visão mais geral dos temas e isso foi muito legal** (E3ºAEMP, grifo nosso);
- As aulas tiveram bastante pontos positivos, dos quais eu destacaria seria que o conteúdo foi bastante **abrangente** [...] (E3ºAEMP, grifo nosso).

Vale observar por intermédio dos grifos os traços comuns de exclamação neste sentido do todo.

### 5.2.13.3 Todo junto

Contudo, se relembarmos o já dito que “[...] as aulas integradas entre as disciplinas, mas ministradas individualmente são positivas **por permitir a visão do todo**” [...] (E.E., grifo nosso) veremos que a mesma ainda pareceu constricta ao papel promotor da totalidade. Todavia, ao analisar a preparação para as aulas integradas na moldura que propusemos, o professor menciona que “[...] uma

---

<sup>49</sup> 5.2.11 Conexão psicofísica.

*dificuldade 'natural' foi adaptar os objetivos e conteúdos das disciplinas, de modo a propiciar um **foco comum**, sem prejuízo da **diversidade de visões**"* (E.E., grifo nosso). Não obstante, é reverberado em outra fala de aluno uma elevação de sentido à prática em mesma direção na afirmação que “[...] *as aulas integradas foram muito satisfatórias, pois nelas aprendi que **todas** as matérias estão sempre **em conjunto** [...]*” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Disto decorreu uma síntese que fundiu aquela visão geral do “todo” no “juntos” e vice-versa; de modo que nesta disposição só cabe a denominação do “todos juntos”.

#### 5.2.13.4 Ângulos diversos

A propósito das “visões do todo” em “foco comum”, vale dizer que o “não prejuízo das diversidades” parecia entoar, mesmo que subliminarmente certo cuidado em não tornar estes atos integrados em um *insight* totalitário, razão de preservar os ângulos diversos. É o que grafa a dita que “[...] *as aulas integradas são bem interessantes uma vez que ambas as matérias podem ser vistas de **ângulos diferentes**, podemos por exemplo analisar a política de forma filosófica*” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Tais contornos lembram os momentos em que, inclusive divergimos em algum ponto específico em praticamente todos os encontros. Ademais, a própria entonação característica de cada professor em referência ao que vimos na discussão sobre os traços da personalidade<sup>50</sup> por si só já implicaria de certa maneira alguma visão um tanto diversa acerca do objeto analisado.

#### 5.2.13.5 Esboça um sentido de conexão

Ainda que apresentada de maneira um pouco mecânica convém repetir uma exposição mirando naquilo que exprime de conexão entre as matérias estudadas. A rever: “*Achei algo diferente e inovador que pode nos ajudar e facilitar nossa compreensão com a função das aulas, podendo nos fazer perceber que **todas estão interligadas***” (E3ºAEMP, grifo nosso).

---

<sup>50</sup> Seção 5.2.9.

### 5.2.13.5.1 Porém, validado pela contextualização

Contudo, de outra fala é possível extrair pela interpretação do sentido ao qual confere sua confusão mental aos assuntos, um caráter de contextualização à experiência. Liga-se a ela: *“Acabei me confundindo um pouco sobre os assuntos tratados, porem consegui aprender bastante e achei produtivas e contextualizadas”* (E3ºAEMP, grifo nosso).

De modo a aferir importância a tais conexões, vale reportar-se à carta do cárcere de 14 de dezembro 1931 endereçada à Lulca, sob a qual Gramsci manifesta suas desconfianças mais fugazes em relação aos rumos da educação soviética no que concerne a formação integral dos sujeitos cognoscentes. Nela dizia:

[...] tenho muito interesse em saber como foi inserido na escola primária o princípio das brigadas de assalto<sup>51</sup> e os nichos especializados, e qual objetivo pedagógico se propõe alcançar. Pode nascer a dúvida de que isto *acelere artificialmente a orientação profissional e distorça as inclinações das crianças, fazendo perder de vista o objetivo da escola única* de conduzir as crianças a um desenvolvimento *harmonioso de todas as atividades*, até que a personalidade formada acentue as inclinações mais profundas e permanentes, porque nascidas no nível mais alto de desenvolvimento de *todas as forças vitais*, etc., etc.<sup>52</sup> (GRAMSCI, 2005a, p. 134, grifo nosso).

Visto desta forma, parece evidente que a integração sob a qual nos reportamos busca conexões harmoniosamente o suficiente enquanto alternativa unitária à dualidade estrutural no ensino que de alguma maneira a proposta politécnica da SEDUC RS, ao seu jeito, tentou instaurar. O fato do autor em voga se reportar em referência à escola primária não esteriliza sua pertinência para este estudo, sobretudo porque “[...] a ‘escola única’, instituída em 1923 na União Soviética” (GRAMSCI, 2005a, p. 135), a qual se reporta, “[...] aboliu a distinção entre o grau primário e os subsequentes e procurou eliminar as diferenças entre a educação profissional, técnica, científica e humanista” (GRAMSCI, 2005a, p. 135).

---

<sup>51</sup> “Parece-me que, por ‘brigadas de assalto’, se deva entender o ‘método de laboratório por pelotões’, variante soviética (‘a tradução em russo’, tem-se vontade de dizer) do Plano Dalton concebido por Helen Parkhurst; uma variante que consistia em aceitar o princípio do planejamento do trabalho autônomo dos alunos, afastando-se, porém os riscos do individualismo pela acentuação do trabalho em grupo” (MANACORDA, 2008, p.107).

<sup>52</sup> Os nichos especializados referiam-se à viveiros reservados para animais domésticos.



### 5.2.13.6 Capacidade de fazer relações

Tais conectividades erguem-se de forma mais substantivas em expressões traduzidas pela capacidade de fazer relações, a exemplo desta avaliando que “[...] *as aulas integradas foram boas, por **juntar disciplinas que de um jeito ou de outro já estavam conectadas***” (E3ºAEMP, grifo nosso).

O vigor desta fala interpõe ao artificialismo da gradeação curricular e evidencia o seu anacronismo, ao tempo que o modelo de grade subentende que os estudantes farão sozinhos estas relações; o que nem sempre ocorre, talvez porque a tarefa individual se torne um tanto hercúlea aos discentes, que, por sua vez, disseram que nas aulas integradas “[...] *é possível compreender de forma melhor **as relações** entre os assuntos tratados em cada disciplina das ciências humanas*” (E3ºAEMP, grifo nosso). Como se não bastasse, corroboraram para encorpar este acinte outras relações em profundidade de maior alcance que descrevemos a seguir:

- *As aulas integradas me ajudaram muito e relacionar os temas de humanas não só com matérias do terceiro ano mas ao longo da minha trajetória* (E3ºAEMP);
- *Em geral foram boas, pois foi possível compreender **relações entre matérias, pessoas e acontecimentos** dentro das disciplinas de Ciências Humanas* (E3ºAEMP, grifo nosso).

### 5.2.13.7 Momentos interdisciplinares

Estas incursões nos outorgam repór ao debate uma dimensão propalada no relato do primeiro encontro. Em impulso metacognitivo, lembro que chegamos anunciar que era prudente e justo extrair de forma mais abrangente o conceito sobre o multi e pluridisciplinar, esboçado naquela ocasião recortadamente do discurso de Moraes (1997). Lembro que neste segundo encontro quando estávamos dialogando em círculo na quadra de esportes que chegou um momento em que tive a certeza de que vivenciávamos inequivocamente um momento interdisciplinar. Antes disso, vale delimitar o contexto em que Moraes (1997, p. 182) define que

Pluri ou multidisciplinaridade é a justaposição de várias disciplinas sem nenhuma tentativa de síntese. A interdisciplinaridade, segundo Pierre Weil (1993), trata da síntese de duas ou mais disciplinas, transformando-as num novo discurso, numa nova linguagem e em novas relações estruturais. A

transdisciplinaridade seria o reconhecimento da interdependência entre vários aspectos da realidade. É a consequência normal da síntese dialética provocada pela interdisciplinaridade bem-sucedida.

Daquele momento anunciado, recordo-me que no alto das discussões o professor com o qual eu contava para o trabalho, voltou-se pra nós e disse: “agora eu falei de Filosofia e ele falou de Sociologia!” Quer dizer, era comum àquele correr das discussões que não mais se fizesse qualquer delimitação do que fosse território de uma ou de outra performance disciplinar, de tal sorte que todos sentiam-se a vontade de falar de tudo e sobre tudo aquilo que se reportasse ao objeto estudado. Todavia, o mais importante de tudo é que este momento que evoquei serviu para que nos déssemos conta de que já havíamos produzido sínteses em novas linguagens e relações sem mesmo saber ou dar-se de conta.

Embora irrelevante para alteração do sentido da análise, é deste contexto que me permito a pensar que “nenhuma tentativa de síntese” de Moraes (1997) seja mais uma “figura de expressão” para evidenciar a necessidade de efetiva produção de síntese ao momento interdisciplinar. Finalmente encerro esta seção e capítulo com a convicção de que não basta tão somente agrupar componentes e profissionais para produzir esta síntese cultural, tão pouco que se possa prescindir de momentos similares a estes para consecução do “homem novo” ou se preferirmos; do “novo tipo de intelectual” (GRAMSCI, 2001a, p. 53).

### **5.3 Terceiro encontro**

Figura 11 - Apresentações dos clássicos e revisões gerais (1)



Fonte: Acervo do autor.

Figura 12 - Apresentações dos clássicos e revisões gerais (2)



Fonte: Acervo do autor.

Tendo em vista grande parte das categorias terem sido desenvolvidas durante os relatos dos encontros anteriores; aliado ao fato de que este encontro teve também um caráter de preencher lacunas deixadas de encontros anteriores; retomando alguns temas em caráter mais conclusivo e sanar dúvidas gerais, com fulcro na avaliação geral subsequente, dispensaremos maiores conceptualizações durante o relato. No tocante ao mais exclusivo, tivemos a política tomada a partir dos clássicos valendo-nos também do uso de livros didáticos para subsidiar indicações e referências durante as exposições dialogadas. A proximidade com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado pelas turmas fez com que eles viessem com mais interesses, dúvidas e curiosidades num cenário em que questões dos clássicos que surgiam eram lembradas e valorizadas por ocasião daquilo que haviam encarado a poucas semanas, o que facilitou bastante o nosso trabalho aja visto que – conforme narramos em seção anterior -, muitas coincidências daquilo que havíamos trabalhado em outros encontros foram arguidas na ocasião do Exame Nacional.

Ademais, o encontro foi realizado no meio do mês de novembro; novamente no auditório da Biblioteca Pública Municipal e se prestou também a muitas combinações e acertos sobre eventuais complementações que se fizessem necessárias durante as aulas individuais ordinárias bem como uma revisão geral ao conjunto do estudo no formato integrado e do modelo avaliativo em componentes integrados.

Porém, houve um episódio extra - classe que penso merecer nossa descrição. Ao sair do prédio ao rumo de casa o professor que “caminhou” comigo durante as aulas integradas teceu um comentário aparentemente aleatório; o de que aquele agrupamento de alunos na esquina do prédio com seus celulares em punho ocupava-se de caçar *pokémons*. Confesso que minha infância rural, por certo, me concedeu algumas vantagens no sentido de inventar meus brinquedos ao tempo de outras desvantagens que me impõe restrições perceptivas perante os instrumentos tecnológicos; não menos importantes para “[...] transformar [...] em ‘liberdade’ o que hoje é ‘necessidade’” (GRAMSCI, 2001b, p. 280). A fineza antropológica talvez dissesse que meu filem campesino não tivesse se desenvolvido o bastante para observar uma inovação desta monta, de tal sorte que se meu colega não tivesse comentado, o fenômeno me teria passado despercebido.

O de mais substantivo disto foi que o colega chegou a comentar que teria um texto crítico sobre este novo fenômeno internacional da indústria cultural contemporânea que ocupava nossos alunos e chegou a me enviar posteriormente o texto. Doravante, passei a refletir cada vez mais sobre aquele brinquedo de aparência virtual, porém virtualmente realístico em uma realidade virtualizada; por mais mastodôntico que venha ser o paradoxo que isso possa produzir. Desta feita, coube repensar sobre os efeitos do brinquedo em termos de infantilização da juventude, quiçá dos adultos; em vivaz observância à criticidade gramsciana à infantilização das crianças, tocada na Carta do cárcere à Giulia, de 05 de novembro de 1936 (GRAMSCI, 2005a) e de forma mais incisiva, em outra, quando protesta não entender os motivos de esconderem dos filhos o fato de seu pai estar preso<sup>53</sup>; ocasião em que afirma ser “[...] conveniente tratar as crianças como seres já razoáveis e com os quais se fala seriamente até das coisas mais sérias” (GRAMSCI, 2005b, p. 463), uma vez que, “[...] isto lhes causa uma impressão muito profunda, reforça o caráter, mas especialmente evita que a formação da criança seja deixada ao acaso das impressões do ambiente e à mecanicidade dos encontros fortuitos” (GRAMSCI, 2005b, p. 463).

Por outra banda, coube repensar também acerca dos contornos automatistas imbricados naquela invenção de entretenimento fabricado pela indústria microeletrônica e suas implicações ao potencial criativo daqueles jovens que se assemelha de algum modo a um brinquedo muito difundido na década de 1930 sob o qual brincava Délio, filho de Gramsci desde 1929. Na oportunidade, em carta à Giulia de 14 de janeiro de 1929, exclamava Gramsci, (2005b, p. 312, grifo do autor) em tom reflexivo:

[...] me informe sobre o modo como Délio interpreta o *meccano*. Tenho muito interesse nisso, porque nunca pude decidir se o *meccano*, privando a criança de seu próprio espírito inventivo, é o brinquedo moderno mais recomendável. [...] Em geral, acho que a cultura moderna (de tipo americano), da qual o *meccano* é a expressão, torna o homem um pouco seco, maquinal, burocrático, e cria uma mentalidade abstrata (num sentido diferente do que por “abstrato” se entendia no passado [...]).

---

<sup>53</sup> Carta do cárcere endereçada à cunhada Tatiana, datada de 15 de dezembro de 1930.

Tal reflexão nos permite pensar com aparte, se tão somente o domínio intelectual sobre a técnica, seria o bastante para erigir “[...] elites de intelectuais de novo tipo” (GRAMSCI, 2004, p. 110) capaz de “[...] forjar um bloco intelectual-moral” (GRAMSCI, 2004, p. 103) que reconstituísse o homem moderno em suas múltiplas dimensionalidades.

No entanto, ao que toca de mais imediato ao terreno escolar subscreve-se de que tenha sido preciso mover ações em caráter extraordinário para desvencilhar-se do casulo pelo qual se vê cristalizada a Escola, de sorte que permita-nos combinar nossos afazeres educativos a um aspecto deveras presente na prescrição da SEDUC RS para o politécnico, ou seja, a oportunidade de conviver com a cidade. Outrossim, vale registrar desta feita, o quanto a mentalidade friamente burocrática é incapaz de compreender a extensão do trabalho docente. É no mínimo intrigante imaginar como a oficialidade se posicionaria diante desse nosso movimento transversal emerso pelo brinquedo cibernético. Será que considerariam um elemento constitutivo do nosso trabalho? E como reverberariam isso, com efeito, sobre nossas jornadas? É de se pensar: se todo o magistério não devesse funcionar em regime de dedicação integral ou exclusiva.

#### **5.4 Aulas ordinárias**

Denominamos por aulas ordinárias aquelas que ocorrem regularmente na Escola em cada componente curricular específico. Neste tópico serão descritas apenas no período em que as mesmas ocorreram paralelamente aos encontros integrados por área.

Neste íterim, as aulas de cada disciplina basicamente serviram de apoio e complementaridade aos assuntos abordados nas aulas gerais da área em algum ponto mais específico que necessitasse ser retomado. Além disso, serviram para organizarmos alguns acertos de ordem burocrática do dia a dia da Escola com as classes e retomar atividades com alguns estudantes em construção parcial ou restrita da aprendizagem em trimestres anteriores por meio de “[...] Projeto Político Pedagógico de Apoio/PPDA” (RIO GRANDE DO SUL, 2012, p. 18).

Por fim, vale dizer que estes períodos acabaram também sendo utilizados para a realização da avaliação integrada constituída por um exame geral abrangendo os temas dos componentes de Ciências Humanas em integralidade.

## 5.5 Avaliação Integrada: Exame Geral? Prova?

De natureza similar ao que discutiremos sobre a integração curricular, em virtude da corrosão que sofreram as práticas de exames desde a segunda metade do século passado faz-se necessário ressignificar sua pertinência enquanto instrumento constitutivo do ato educativo. Possivelmente a crítica mais contundente repouse até nossos dias sobre os construtos que denunciaram a prática da Educação bancária, escrita num contexto de soluções educativas verticalizadas e de invasões culturais que geraram consequências sociais danosas aos populares. Assim, como o espontaneísmo de Rousseau representou um marco importante perante a educação jesuítica, como foi inclusive reconhecido por Gramsci nas cartas e até em alguns cadernos do cárcere, a crítica freireana cumpre até hoje um papel indispensável ao combate à educação transmissiva. No entanto, a “massificação teórica”; seus revisionismos e reescritas foram gradativamente reificando os conceitos, a sorte de efeitos da “sloganização” e clichês de toda ordem.

É fácil tomar de Gramsci (2001a, p. 45) a mesma toada, sobretudo quando sentencia no caderno nº 12 que,

Os novos programas deveriam ter abolido completamente os exames; prestar um exame, hoje, deve ser muito mais um “jogo de azar” do que antigamente. Uma data é sempre uma data, qualquer que seja o professor examinador, e uma “definição” é sempre uma definição; mas e um julgamento, uma análise estética ou filosófica?

Todavia, é preciso grifar que isto é constatado em meio a um rebaixamento do nível dos docentes no contexto da reforma educacional de Gentile na Itália. Mas é, sobretudo, preciso dizer também que: “Gramsci não é ingênuo. Não será qualquer novidade ou moda didática a convencê-lo<sup>54</sup>” (NOSELLA, 1992, p. 88). Neste sentido, convém a referência consubstanciada na carta do cárcere de 29 de junho de 1931 endereçada a sua mãe em que o presidiário sardo expõe sua enorme felicidade e entusiasmo com a notícia recebida sobre o excelente resultado da sobrinha nos

---

<sup>54</sup> Nosella repara isto com base na carta do cárcere de 07 de dezembro de 31 endereçada a Tania. Nela, o militante sardo não se dá por satisfeito em saber que os filhos brincam com pássaros vivos para denotar se houve uma alteração comportamental deles com o meio, tão pouco se deixa seduzir sem senso crítico ao fascínio soviético em torno das “brigadas de assalto”.

exames, pedindo-a que lhe escreva detalhando as impressões que teve sobre os mesmos. Em última análise, o autor manifesta interesse mais específico para entender o caráter e a finalidade destas provas, preocupando-se mais no tocante a que elas venham a servir para dificultar o acesso dos pobres à determinados níveis de estudos.

Não obstante, ao relembrarmos da carta à Teresina de 03 de abril de 1933 supracitada na abertura ao tópico sobre a “conexão psicofísica”, denota-se que nem mesmo a eventualidade de reprovação deve ser considerada um tempo perdido à luz do autor, relevando a alguns efeitos da retenção tão somente, de maneira a encorajá-la a tomar o impulso da persistência aos estudos.

No tocante ao nível de exigência destas provas tive a oportunidade de registrar com atenção, um pensamento reinante em nossa escola:

Pela manhã em um momento de descontração perante os estudantes de terceiro ano que me indagavam acerca do que e como estudar para a avaliação do fim da semana em que os discentes pugnavam por certo alívio no rigor das questões uma professora da área de linguagens me fala em comentário em tom descontraído que podemos mesmo relaxar no rigor das avaliações porque a sociedade se encarrega de selecionar depois (Diário de campo, 29 de agosto de 2017).

Preliminarmente, vale complementar dizendo que o “tom descontraído” não significa falta de seriedade e fé na afirmação proferida; mas uma forma de não vir a parecer jurássica perante um colega. Da mesma forma, cabe dizer que a palavra “sociedade” não se refere à outra coisa que não a estrutura social capitalista seletora em sua voracidade competitiva no mercado cultural. Fiz questão de deixar a palavra “sociedade” apenas para registrar o mais próximo possível nas palavras do sujeito em voga.

Revedo a questão da rigorosidade “[...] creio que muitas pessoas são completamente equivocadas e ingênuas a respeito do significado da palavra rigor. Eu me sinto rigoroso se provoco você a ser rigoroso. O rigor é algo que existe na história [...]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 11), de modo que - a despeito da nossa escola reivindicar-se como instituição de elite -, legar aos alunos a fortuitamente buscarem a sorte na vida “inaugura o desamor”. É por isso, que demos elevada importância à dissociação de Saviani sobre aluno empírico e concreto; compete ao professor entender que os discentes legitimamente reivindicavam por facilidades



imediatas naquele momento enquanto expressividade do aluno empírico. Entretanto, a vida se insere no contexto concreto e não faz sentido, exceto em desamor, educar os filhos dos outros em sentido oposto àquilo que almejamos para os nossos filhos.

Frente a isto,

É fácil entender que Gramsci não se opõe à avaliação e às provas. Só não concorda que isso se torne um pretexto para o Estado burocrático e plutocrático criar maiores empecilhos aos mais pobres. Estes, porém, não devem passar os exames por condescendência assistencialista. O exame é necessário, é importante, deve ser objetivo e “impiedoso” no sentido de não envolver o sentimento de pena em sua aplicação. Aos pobres devem ser oferecidas as condições materiais para seu estudo, jamais facilidades burocrático-culturais (NOSELLA, 1992, p. 83).

A despeito disso, se abre uma janela para uma problemática no seio das políticas públicas que atropelam o expediente da democratização do ensino. Em que pese não constituir eixo central deste estudo, vale apontar que esta chaga educacional de semear ilusões de desempenho escolar fundada em clichês, não se imiscuiu ao escopo da proposta da SEDUC RS (2011), revestida na politécnica. Conquanto que a maioria dos alunos do CECAR e das turmas em voga desta experiência possua uma estrutura familiar de melhor aporte, não seria equitativo ornar por esta lógica em detrimento aos discentes prostrados à fortuna da coisa pública. Não obstante, os complementos preparatórios privados sem uma prévia base sólida nem sempre asseguram êxitos resolutos aos postulantes. Em que vige o exposto destes parágrafos é válido dizer que

É uma postura, a de Gramsci, que representa com dignidade e altivez a classe pobre diante dos obstáculos postos pela estrutura social e escolar capitalista à sua formação e escolarização. Luta ele para mudar essa estrutura, mas jamais recorre aos mecanismos fictícios de rebaixar a escola e suas exigências para fingir uma democratização existente somente nas estatísticas (NOSELLA, 1992, p. 83).

Retomando o assunto em outra dimensão, o intelectual sardo avista o ritual dos exames como uma oportunidade para reforçar o caráter e a personalidade dos jovens. Não por acaso, que a Igreja enquanto órgão de abrangência internacional de maior acúmulo cultural escolhe a fase compreendida entre os sete anos da criança para marcar a primeira comunhão; grifava o autor em Carta do cárcere à Giulia datada em 27 de julho de 1931. Em carta à sua mãe, de 19 de junho de 1932 pela

qual parabeniza os/as sobrinhos/as pelos resultados nos exames esgrime a ventura desta seita da seguinte forma:

O primeiro exame é uma coisa muito importante na vida; agora se pode dizer que Franco entrou na sociedade dos homens, tornou-se um cidadão, porque tentou fazer com que os outros homens vissem aquilo de que é capaz em sua idade e estes homens o avaliaram e afirmaram que ele vai bem. É uma coisa muito mais importante do que a primeira comunhão, parece-me (GRAMSCI, 2005a, p. 212).

Superada esta fase de descortínio à escandalização pedagógico-moral sobre o uso de provas, passamos aos pontos de análises em torno deste instrumento.

### 5.5.1 Na elaboração

Com escopo de coroar os trabalhos integrados em mesma eufonia nada mais original do que construir um instrumento avaliativo com esta consonância. Ocorre que além do volume exigido em termos de compensações ao período da greve, o sistema implementado do Ensino Médio Politécnico da SEDUC RS pressupõe um trabalho contínuo de avaliação processual, permanente e cumulativa que vai gerando uma demanda represada de trabalho; concentrando sua foz no último trimestre. Por não constituir eixo central desta pesquisa, dispensaremos reabrir análise acerca do efetivo decoro desta dimensão.

O concreto é que diante desta escassez de tempo maior para esta elaboração nos impôs algumas trilhas, tal qual a opção por trabalhar com questões de assinalar, numerar, relacionar, sob pena de vir a não dar conta na ocasião das correções. Outrossim, dado a extensão, novidade e complexidade de um exame desta natureza parecia a forma mais adequada para que os mesmos concluíssem a bom tempo. Se por um lado, questões deste modelo permite maior agilidade nas correções, por outro, te exige esforços exponenciais na elaboração. Neste sentido, coaduno com as observações do colega, pois também

*Achei a parte mais complicada. Talvez por termos tido pouco tempo para sua confecção e principalmente, para a discussão dos pontos principais. Entendo que aqui houve a maior dificuldade em fazer a integração entre as disciplinas, fazendo com que boa parte das questões tenha ficado isolada entre as disciplinas. Entendo que este é o maior desafio que se apresentou a partir desta experiência (E.E.).*

De sorte que, excetuando-se a primeira questão que foi mais abrangente, por onde certamente perpassaram saberes de todos os componentes da área; outra, valendo-se de contextos em ilustrações que exigiam uma leitura em dimensão imagética, em muitas não conseguimos lograr o êxito da integração parcial ou totalmente.

Por fim, reportando-nos ao fato de que paralelamente a este trabalho dispendioso de esforços mais sofisticados éramos igualmente tomados pelas tarefas ordinárias do currículo comum, é conveniente inclinar-se às reflexões reiteradas em diversas dimensões e experiências trazidas à baila durante os relatos para mesurar seus desdobramentos.

### 5.5.2 Na aplicação

Conforme visto no tópico 5.4 nos valem de alguns períodos ordinários para aplicação deste instrumento avaliativo ocorrido em início de dezembro de 2016. A constar desde seu início convém trazer à tona uma fala de implicações significativas, a saber:

*Alguns estudantes (principalmente aqueles que não participaram das aulas integradas) demonstraram um nível maior de dificuldade para a compreensão de algumas questões, **fazendo com que tenha optado por fazer a leitura da prova antes** que os alunos respondessem as questões (E.E., grifo nosso).*

É mister dizer ainda, que leituras aos discentes desta natureza, foram igualmente reprisadas durante o exame, sempre que o aluno sinalizasse alguma agonia neste sentido. Contudo, é importante notar do processo a expressão daquela dimensão estética da aprendizagem que a racionalidade instrumental não dá conta de explicar seu ensejo. No campo da educação inclusiva esta incompreensão inicial é comumente chamada de “pontos cegos da aprendizagem”, entretanto, a referência aos pontos de estrangulamento suscitados em nosso caso não residem sobremaneira em obstáculos fisiológico-espaciais, mas de conectivos de alteridade estético-afetivos nesta relação professor-aluno, a tal sorte que o simples fato de o professor proferir a leitura em voz alta e tal qual a que está escrita na prova parece abrir uma espécie de “janela da alma”. Não raro, são as vezes que ao final da leitura

do mestre, o aluno replica dizendo: “ah tá, agora entendi!”, razão pela qual nenhum professor deveria parecer insensível a estas nuances.

### 5.5.3 Reações dos discentes

Em abordagem mais específica acerca das reações dos discentes percebeu-se também efeitos decorrentes de causas mais objetivas. Durante a prova

*Novamente aqueles que não assistiram às aulas (alguns) demonstraram descontentamento com as questões apresentadas, devido ao alegado grau de dificuldade. Porém, é importante salientar aqui que alunos que participaram das aulas entenderam as questões mais facilmente e também entenderam as razões de elas estarem colocadas da maneira como foram elaboradas (E.E.).*

O desvendar desta contenda parece conferir um sentido axiológico às aulas integradas na recomposição das falas e gestos. Não obstante, ainda conseguiu resgatar registros de impressões sobre a avaliação integrada de pelo menos de duas discentes, conforme segue:

*- Não tinham familiaridade em estudo integrado. Sugerem que facilite trabalhar assim desde o início do ano;  
- Tiveram a mesma impressão acerca de outra avaliação integrada entre História, Geografia e Sociologia, pois tiveram a mesma impressão no Seminário inicialmente no primeiro ano (Diário de campo, 02 de dezembro de 2016).*

Sobre as impressões cabem duas elucidações ligeiramente contraditadas entre as falas: Na última, que o Seminário ao qual se refere trata-se do componente curricular vivencial; o S.I.P. da primeira; que revela inteiramente a necessidade de instituir uma cultura mais sistêmica e duradoura deste formato de ensino. Num primeiro olhar não fica evidente nas falas se o S.I.P. proporcionava ou não essa integração entre as áreas, porém, se apanharmos com lentes mais fundas é possível extrair de maneira subjacente que lá no primeiro ano o S.I.P. ensaiou um contraste integrativo, mas que no decorrer das acomodações do currículo virou uma espécie de espinho no corpo que com o tempo vai criando casa, permanecendo ali, todavia, sem perturbar mais.

O último registro da ocasião acaba reforçando o já dito: “- *No geral, os discentes entenderam que foi difícil, pois receberam com certa estranheza por terem o hábito de trabalhar isoladamente*” (Diário de campo, 02 de dezembro de 2016). Porém caberia ainda conjugá-lo ao fato de que observei pelo semblante que alguns alunos saíram da avaliação visivelmente esgotados. Para tal, vale aquecer a memória sobre os construtos tratados nos tópicos “rigor” e “conexão psicofísica” do item 5.2, para lembrarmos que a educação afetuosa se autêntica for, não combina com generosidades populistas e que não pensando avaliação como o fim em si mesma cabe soerguer o legado gramsciano de que seja importante que o estudante se canse e que deve mesmo se cansar em suas tarefas cognitivas; desde que isto não represente uma estafa que supere o indispensável.

#### **5.5.4 Nas correções**

Preliminarmente foi empreendido escaneamento da cada exame para posterior análise em profundidade, aja visto que as mesmas retornariam aos discentes enquanto documento e material para subsidiar estudos futuros. Para as correções em um primeiro momento

*Adotamos a prática de fazer uma avaliação prévia individual (dos professores) e em um segundo momento, analisar as avaliações conjuntamente e definir as menções e conceitos. Entendo que foi uma decisão acertada, por permitir que cada professor fizesse sua avaliação inicial e a partir daí houvesse a troca de opiniões até a definição do conceito (E.E.).*

Convém grifar que este procedimento pôde ser anuído em função da migração de notas para conceitos subscrita no Regimento padrão do Ensino Médio Politécnico da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2012) seguido pela Escola. Desta forma, nem sempre precisaríamos observar inexoravelmente os setenta por cento enquanto média da escola para definir os conceitos. Ademais, embora o exame geral tivesse um papel balizador importante para aferição do desempenho, por si só não era o bastante. Por um lado, porque a mensuração de certa maneira objetiva que nos permite este instrumento por si só não poderia configurar o desempenho aja visto que a avaliação perpassa por pressupostos mais abrangentes, por outro porque, como já disse em outra seção, no que vige o aspecto

cumulativo havia alunos que ainda dependiam de outras avaliações de desempenhos represados em trabalhos de trimestres anteriores. Não obstante, era preciso ainda registrar os conceitos nos componentes isolados para atender o procedimento oficial da escola, e só quando da ocasião do conselho de classe, retornar à denominação por área de conhecimento respeitando a classificação em Construção Satisfatória da Aprendizagem (CSA); construção parcial da aprendizagem (CPA) ou construção Restrita da Aprendizagem (CRA).

### 5.5.5 Nos resultados

Havia uma expectativa em relação às novidades que a nova dinâmica do processo viesse a produzir. Entretanto, há uma menção que imagino só ter aparecido em função de um aluno que acabou devolvendo as questões sobre as aulas muito depois porque se reporta a esta prova na qual revela que as aulas

*São interessantes, com bastante conteúdo e boa explicação. Como eu só pude ir a uma aula por conta de viagens e motivos médicos, não pude apreciar todas. Mas a que fui, gostei e aprendi bastante, **confirmando isso com a atividade realizada no fim** (E3ºAEMP, grifo nosso).*

De forma análoga, convém reprisar por inteiro uma avaliação trabalhada em outra dimensão no relato do primeiro encontro a qual atribui que

*Levando em consideração o ineditismo da experiência, o período de sua condução (final do ano) e a ausência de um número considerável de alunos nas aulas integradas, considero o resultado bastante satisfatório, pois aqueles que vinham tendo bom aproveitamento nas matérias trabalhadas individualmente confirmaram este aproveitamento também na avaliação integrada (E.E.).*

Desta maneira, nada nos pareceu tão cristalino que o fato de que não se produziram alterações em relação aos rendimentos médios que acompanhamos de cada aluno ao longo de suas trajetórias nos trimestres e anos que se antecederam, de sorte que não há novidades nisto.

Nas questões escaneadas procurei verificar se não havia ocorrência daquele fenômeno advindo das observações de Metron, trazidas à baila por Gramsci (2001a, p. 150) em “Questões Escolares” no caderno miscelâneo nº 6 sobre questões fáceis

e questões difíceis em Exames de Estado. Ciente de que costumo dar essa ênfase, reforçando aquilo que considero mais denso busquei averiguar por meio dos acertos e erros dos discentes se eles “[...] sabem responder às questões ‘difíceis’ e fracassam nas questões ‘fáceis’”, contudo, até constatei alguns casos esporádicos, mas não a um nível que se possa considerar uma tendência. Me arrisco a atribuir esta negativa aos efeitos da contextualização e multilateralidades<sup>55</sup> constitutivos do processo de ensino integrado; uma vez que, até por vivências anteriores em componente específico, estou certo que enquanto professores corroboramos com a mesma insígnia que sucede ao

Quanto mais se aproximam os exames, tanto mais se resume a matéria [...], até a véspera, quando só são “repassadas” precisamente as questões mais difíceis: o estudante fica como que hipnotizado pelo difícil; todas as suas faculdades mnemônicas e sua sensibilidade intelectual se concentram nas questões difíceis (GRAMSCI, 2001a, p. 150).

Entretanto, o exame de um problema acabou me revelando outro. Na questão nº 7 do apêndice “D” reparei que na última alternativa poderia ser numerado tanto para Aristóteles quanto para Platão. Não chegaria configurar um caso para anulação da questão uma vez que na alternativa que cabe a ver Platão, não caberia a Aristóteles, mas abriria margem para controvérsias em certa medida desde que o aluno assinalasse aquela como uma alegação de Platão e deixasse a outra em branco, por exemplo. Por certo que esse embaraço me deixa em meio a uma faca e dois gumes: dividido a pensar se uma questão desta por um lado não seria interessante com efeito de exigir do discente uma capacidade de fazer relações, por outro; se seria pedagogicamente recomendável tendo em vista a hipótese de induzir o aluno a fazer confusão.

Portanto, em meio às incertezas, cabe concluir pelo menos algumas coisas a despeito dos chavões e visões retilíneas que estorcem a razão de ser dos exames: que os mesmos servem de espelho para quem o produz ao tempo que os resultados obtidos precisam ser analisados, contextualizados, conjunturados e absorvidos para o aprimoramento em edições futuras; jamais devem ser vistos como mecanismos

---

<sup>55</sup> “O estudante absorve um ou dois dos cem ditos pelo professor: mas se os cem são constituídos por cem *unilateralidades* diversas, a absorção não pode deixar de ser muito baixa” (GRAMSCI, 2001a, p. 151, grifo nosso).

que lembre a cultura sádica do acerto de contas ou de uma surpresa no final, tão pouco funcionar de maneira estanque como um ponto de uma linha de chegada sob a qual não se pode mais percorrer nenhum passo.

## 5.6 Outras categorias

Para não deixar passar despercebido, convém discorrer sobre algumas categorias importantes que não couberam na sequência dos relatos de cada encontro.

### 5.6.1 Elementos estruturais

#### 5.6.1.1 Material didático

Em alusão ao item das desvantagens, tivemos alguns apontes no sentido da ausência ou pouca disponibilidade de material didático de referência durante as aulas integradas, conforme listamos a seguir:

*As aulas separadas são com mais **coisas escritas** (E3ºAEMP, grifo nosso); As aulas foram dadas **basicamente, de forma oral** e, apesar de considerar isso um ponto positivo, eu **sentí falta de um material didático como auxílio** (E3ºAEMP, grifo nosso).*

Ao que tudo indica, as falas devem se direcionar preponderante em referência ao segundo encontro, que conforme vimos, praticamente não teve um material específico aja visto todo o seu enlace construtivista que o envolveu. Durante todas as aulas integradas, também sentimos falta de um quadro negro para ilustrações e noções de espacialidades, no entanto, tais carências contribuem para não fugir tanto a regra da precariedade estrutural do ensino básico em termos materiais que perpassam os limites avistados pela experiência integrada. Analogamente, podemos elencar também a perda do espaço da sala de vídeo em 2017 que representou mais um obstáculo ao uso do instrumento de vídeo-aulas, uma vez que; em função da claridade nem sempre se consegue visualizar as imagens nas salas de aula e também que de sala em sala o transporte dos materiais se torna custoso pelo peso. Ademais, que o tempo de instalação e ajustes de funcionamento dos aparelhos



muitas vezes acaba tomando praticamente os períodos inteiros e não raras são as vezes que os trabalhos se tornam inviáveis com o uso de tais aparelhos.

No ensejo, é válido lembrar que essa dimensão de infraestrutura material não evadiu o horizonte da escola unitária. No centro das preocupações era apontado que “[...] também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário, etc.” (GRAMSCI, 2001a, p. 37), sobretudo para constar que mesmo que a proposta politécnica tivesse lugar na escola de Gramsci, ainda assim faltariam os recursos para sua concretização.

### 5.6.1.2 Estrutura de pessoal

A propósito dos espaços especializados, convém expedir também que passa longe da Escola contar com profissionais especializados em serviços de bibliotecas. Contudo, apareceu da experiência outra constatação que acende a ironia no concerto das políticas públicas para o ensino médio desde a época do politécnico. Vejamos nas falas:

*Considerando o fato de ser uma aula com **um número maior de alunos**, as vezes é difícil **prestar atenção** no que está sendo apresentado no momento (E3ºAEMP, grifo nosso);*

*Talvez o único problema que vejo, é de quando **a turma fica muito grande**, e o barulho desvia um pouco a atenção do assunto trabalhado em aula (E3ºAEMP, grifo nosso);*

*As desvantagens são poucas, **pois a aula muitas vezes fica muito cheia e acaba tendo muita conversa, impossibilitando a atenção** (E3ºAEMP, grifo nosso).*

Torna-se interessante ater-se aos dados que de iniciativas esparsas de uma ação intervencionista acabe emergindo dimensões mais perenes em termos de estrutura como nesta manifestação de assunção da dialética. Também no projeto escolar unitário “[...] o corpo docente, em particular, deveria ser ampliado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada” (GRAMSCI, 2001a, p. 36-37). No entanto, uma coisa é a pugnação de alunos frente a turmas que já eram superlotadas individualmente, que dirá, agrupadas; outra é

constatar que as políticas públicas que anunciavam as boas novas com o aceno da politécnica vicejavam no pacote o acinte da malograda “enturmação”<sup>56</sup>. É de se pensar também se o concurso para admissão de professores por área de conhecimento não comportou propósito semelhantes. Por fim, não é preciso exagerado esforço para notar os embates entre carreira e governo<sup>57</sup> na chamada “hora relógio” e “hora atividades” para efeito de preparação de material de trabalho.

### 5.6.2 Tempos vastos & períodos estanques

Há de se reconhecer, no entanto, que pelo menos sobre a chaga histórica da hierarquia curricular na escola a proposta politécnica da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) insidia, a ponto de prever em gradativo esforço uma transição que tornava a relação entre as áreas mais equânimes. Quanto aos períodos de duração das aulas dentro da experiência observa-se posicionamentos com valorações em sentidos opostos. No bloco dos aspectos positivos há exposições da seguinte forma:

*Existe um **tempo maior** para esclarecer as dúvidas de ambas matérias, e entender a relação entre elas (E3ºAEMP, grifo nosso).  
Os alunos interagem mais e prestam mais atenção, além da vantagem de **ter mais tempo e os professores podem se estender** (E3ºAEMP, grifo nosso).*

Ainda que paire sobre mesmo sentido, o próximo revida com a conotação de que o tempo foi pouco: “Os temas eram trabalhados mais no geral e não tão detalhadamente **devido ao tempo**, porém isso não prejudicou a qualidade em nenhum momento” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Já no item de sugestões há uma indicação de ampliação de componente específico em contraste à hierarquização curricular, em que pese não constar no labor dos questionamentos: “É necessário que os **períodos de filosofia dobrem**, para que o professor tenha oportunidade de ensinar mais” (E3ºAEMP, grifo nosso).

Por sua vez, no bloco de apontes em termos de desvantagens sucede o seguinte: “A aula **fica muito extensa**, tornando-se meio **cansativa**” (E3ºAEMP, grifo

---

<sup>56</sup> Neologismo criado pelo movimento social da educação para denominar o agrupamento de turmas que redundam em maior número de estudantes a ser atendidos por professor.

<sup>57</sup> Ver Anexo C.

nosso); **“É muito tempo para que assuntos sejam tratados de forma seguida, algumas pausas ente os assuntos seriam boas”** (E3ºAEMP, grifo nosso).

De tudo, por hora vale assinalar apenas enquanto dimensão que tomou vultuosidade, de modo que retomaremos disto razão das consequências dentro da seção 5.8.

### 5.6.2.1 Engessamento curricular

Finalmente, a frase indicando que assim “[...] *sobra mais tempo para outras matérias*” (E3ºAEMP) entrega a evidência de um engessamento curricular sobejando os alunos de tarefas. Não obstante, é comum recair aos umbrais da escola a tarefa de resolver todas as chagas sociais; rasante que assevera ainda mais o engessamento.

### 5.6.3 Planejamento: Deve tornar-se prática corrente?

Para encerrar nossa constelação categorial nada parece mais ajustado do que as indicações que estas práticas se tornem recorrentes, que envulte regularidade às ações ordinárias do cotidiano escolar. Arrolamos primeiro na descrição do estudante: **“Não participei de muitas, porém acho que *devem continuar ocorrendo*”** (E3ºAEMP, grifo nosso); **“*Minha opinião é de que mantenham essa prática ao longo dos anos, pois são aulas muito produtivas para os alunos*”** (E3ºAEMP, grifo nosso).

Corolário às descritas sucedem as miradas em itens de sugestões: **“*Que sigam fazendo desta forma*”** (E3ºAEMP, grifo nosso); **“*Foi poucas porque tivemos somente esse ano*”** (E3ºAEMP, grifo nosso).

Todavia, com tais assertivas enquanto “[...] projeto global [...] não faço como se estivesse tomando-o como uma ideia abstrata, um desenho arbitrário, algo acabado na imaginação de uma liderança” (FREIRE, 1977, p. 122), alheio ao fermento conjuntivo aos propósitos de uma coletividade. Não obstante àquilo que acresce ao educador, faz-se vigoroso constatar que,

*Sem dúvida, foi uma experiência extremamente enriquecedora, em razão dos resultados positivos já destacados [...], mas também muito importante*

*no sentido de demonstrar como é imperioso aprofundar estas experiências e torna-las prática comum em nosso cotidiano educacional, pelas possibilidades formadoras que elas apresentam aos professores, desde o momento da preparação das aulas, passando por sua execução e processo de avaliação, e principalmente, aos estudantes, por ajudar a romper com os muros colocados pela severa divisão curricular aplicada no Brasil (E.E.).*

Entretanto, as poeiras da história não raro interceptam os caminhos. É preciso paciência para sobreviver a tais curvas.

## **5.7 Socialização em fórum Pedagógico da Escola**

*“Será que eu falei o que ninguém ouvia?  
Será que eu escutei o que ninguém dizia?” (Araldo Antunes).*

Em posse dos elementos que compunham a experiência tanto no que se referem às execuções, planejamentos, avaliações e categorizações suscitadas destes movimentos empreendidos ao correr do ano de 2016, chegou a hora de reposicionar a mirada intervencionista. No entanto, o novo alvo revestia-se de características mais refinadas no jogo social que lhe enseja. Não é de se desprezar que “[...] um enunciado performativo está condenado ao fracasso quando pronunciado por alguém que não disponha do ‘poder’ de pronunciá-lo [...]” (BOURDIEU, 2008, p. 89).

Com vistas a esta chancela enunciativa procurei aporte em tratativas com a equipe diretiva da Escola previamente à retomada do ano letivo de 2017. Oportunamente marcamos

*Reunião com Equipe diretiva da Escola. Pauta: Definições de horários para o ano letivo; projetos do segundo semestre e a socialização da experiência em ensino integrado 2016 – Ciências Humanas nas reuniões pedagógicas com os professores (Diário de campo, 22 de fevereiro de 2017).*

Na ocasião “[...] me informaram sobre a extinção do S.I.P. no próximo ano” (Diário de campo, 22 de fevereiro de 2017) sendo que, com essa mudança em 2017 já “[...] funcionaríamos com o fim do Ensino Médio Politécnico, embora mantenha alguns elementos como as progressões nas avaliações (CSA, CPA e CRA)” (Diário de campo, 22 de fevereiro de 2017). Em suma, do que se apresentou a mudança incidiu basicamente pela extinção do eixo vivencial com o fim dos Seminários e da

nomenclatura “politecnia”; preservando tudo o mais da proposta. Em seguida passamos a tratar sobre as questões das atividades integradas desenvolvidas no ano anterior e suas condições de reverberação na vida escolar.

Comentando sobre as questões da avaliação da experiência integrada a Direção externou novamente a dificuldade de fazer reuniões na Escola em virtude de que muitos professores complementam sua carga horária em outras Escolas e demais compromissos (Diário de campo, 22 de fevereiro de 2017).

Vale destacar que o termo “novamente” surge como forma invocadora à uma observação recorrente no cotidiano escolar que só poderia vir à tona - com efeitos de validade - ao amparo de procedimentos consagrados no modelo atual de Ciência. Entretanto, compõe elemento central, na medida em que reposiciona uma dimensão estruturante ao território desta análise.

Entrementes, discutimos sobre as formas que propunha para a socialização daquele trabalho integrado; aproveitando o início do ano, nos fóruns pedagógicos; de modo a aloca-la na programação de reinício escolar. Na ocasião, cheguei a propor inserções mais ampliadas até que “[...] finalmente, ficou acertado que a socialização da experiência iniciaria pela área das Ciências Humanas na reunião do dia 10 de março pela manhã” (Diário de campo, 22 de fevereiro de 2017) do ano corrente.

Adentrando ao relato da interferência programada cabe dizer preliminarmente que as coisas nem sempre se dispõem tal qual planejamos, promover ação que medre a mudança não implica necessariamente em “brigar com a realidade”; mas em estudá-la e compreendê-la; de modo que ao me adaptando eu possa desadaptar<sup>58</sup>. Contanto, o “clima cultural”<sup>59</sup> que se estabeleceu durante a reunião pedagógica correu para que fosse preciso adaptar a intervenção à uma roda de conversa; de toda aquela preparação de maior vulto com material de projeção e imagens que se havia almejado. Ademais, esta maneira me pareceu mais adequada para evitar passar uma conotação de pedantismo na atividade; uma vez que o intuito foi procurar uma aproximação horizontalizada entre colegas.

---

<sup>58</sup> Tributos a letra “Não vou me adaptar”, de Arnaldo Antunes.

<sup>59</sup> Rever momento cultural no tópico 5.2.6. Valorização dos saberes discentes.

Tão logo me foi aberto o espaço passei a expor sobre os itens percorridos nos tópicos anteriores deste relato, por óbvio que de forma mais concisa; uma vez que, o encontro da área era constituído de apenas um turno; razão pela qual me coloquei a disposição para ampliar estes diálogos durante o ano nos fóruns da Escola. Por tratar-se de um grande tabu no contexto escolar e também pelo fato de ter representado um dos momentos que elencamos como o apogeu em nossas atividades; terminei me alongando um pouco acerca do tema da interdisciplinaridade e suas dissonâncias conceituais. No geral concentrei esforços na apresentação de situações vividas, de cunho prático e operacional; apontando os avanços e dificuldades conforme dispomos nos tópicos anteriores e, deixando claro que não se tratava de uma prescrição de receituários; muito daquilo que logrou bons frutos conosco pode não se confirmar em outra experiência, entretanto, concorre para que se observe enquanto indicativos balizadores em outras feitas. Da mesma forma, algumas situações que nos pareceram como limitações não significam que necessariamente comporão obstáculos em outra tentativa.

Para dirimir os contornos idealistas e redentores que caracterizam este tipo de atividade procurei contextualizar com as nossas condições de trabalho e necessidade de investimento público em conserto a uma senha tão esporádica que margeia as políticas compensatórias. De fato, se enumerarmos todos os esforços extras para a consecução deste trabalho fica difícil confiar na produção daquele encorajamento almejado por este instrumento; razão pela qual a coragem e esperança jamais podem prescindir ao horizonte de luta. Aliás, nada mais neoliberal do que convencer alguém que irá qualificar o seu mundo - que se recompõe em sua vida - fazendo hora extra em “trabalho voluntário”<sup>60</sup> sob o manto de parecer na moda por produzir “boas práticas pedagógicas”.

Uma questão que despertou interesses foi o fato de eu ter levado as expressões dos discentes em compilação digitalizada, a tal ponto; que acabei enviando posteriormente por meio digital à equipe pedagógica da Escola. Por outro lado, a força da oficialidade costuma pesar bastante naquele contexto escolar. Ao tempo que reconheceram a importância daquelas atividades integradas também registraram em tom aparentemente pesaroso sobre o Ensino Médio Politécnico ter sido extinto na virada do ano. Evidentemente que eu trouxe à baila que nada do que

---

<sup>60</sup> “Forma moderna de exploração compulsiva” (ANTUNES, 2017).

se produz na política constitui um axioma definitivo, e, sobretudo que já havia um acordo nacional suprapartidário na proposta de reforma do ensino médio no sentido de manter o ensino por áreas, sendo que o discurso dos modelos integrados foram adotados pela quase totalidade das forças políticas com influência significativa no cenário brasileiro e, finalmente; porque isso se presta também a ideia de polivalência exigida pelo mercado.

O leitor atento certamente há de reparar uma incongruência no que tange a data desta socialização, uma vez que, como mencionamos em nosso registro de diário de campo consta da atividade para o dia 10 de março de 2017. Entretanto, ao observar a ata nº 2 de 2017 (Anexo B) verá que consta de reunião realizada no dia 08 do mês supracitado. Contudo, não há engano, pois foi justamente a forma em que se sucedeu. Todavia, isso acarretou alguns transtornos aja visto que estava preparando os materiais da atividade para a data combinada. Ao ser surpreendido sobre a antecipação tive que mover esforços em tempo hábil para não perder a oportunidade de intervenção. Além do mais, isto acabou contribuindo para certo esvaziamento do público presente na atividade, sobretudo porque a nova data coincidiu com uma atividade classista marcada pelo CPERS/Sindicato, o que, não obstante, me fez ter que apresentar sozinho a experiência, uma vez que; o colega que havia contribuído estaria envolvido na atividade sindical em outra cidade. Contanto, muitas vezes há convenções em que, segundo Foucault (2008, p. 136-137),

[...] o discurso deixa de ser o que é para a atitude exegética: tesouro inesgotável de onde se podem tirar sempre novas riquezas, e a cada vez imprevisíveis; providência que sempre falou antecipadamente e que faz com que se ouça, quando se sabe escutar, oráculos retrospectivos; ele aparece como um bem - finito, limitado, desejável, útil - que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta, e de uma luta política.

Neste espírito, não coube outra forma a não ser apresentar individualmente, mesmo que o empreendimento tenha sido predominantemente coletivo nas demais etapas da execução, pois dificilmente teríamos outra oportunidade para esta socialização; tendo em vista a baixíssima frequência de reuniões com este caráter em nossa tradição escolar.

Ao que concerne à posição do sujeito enunciativo não é de se desprezar que a função de professor ainda represente uma estatura um tanto razoável na instituição escolar, o que, agregado ao fato daquele ritual interventivo levar a cabo uma ação outorgada pela consagração de um programa universitário; abrisse-me uma clareira de condições simbólicas favoráveis à aceitação do discurso. Por outro lado, também “pode ocorrer que” até mesmo

[...] uma grande personalidade expresse o seu pensamento mais fecundo não no local que aparentemente deveria ser o mais “lógico”, do ponto de vista classificatório externo, mas em outra parte que aparentemente pode ser julgada estranha (GRAMSCI, 2004, p. 209).

Visto desta maneira, cabe dizer que o sucesso deste tipo de ação depende de um conjunto de condições entrelaçadas às estratégias e apostas dos atores. Apostar na chancela da instituição acadêmica equivale a compreender que a mesma “desempenhe [...] uma função na psicologia da classe dominante” (GRAMSCI, 2001a, p. 41) ainda que suas produções culturais em muitos casos não passem de “cemitérios de cultura”. Na obra “Medo e ousadia” de Shor e Freire (1986), Freire contava que para amenizar seus medos durante sua remoção prisional apostou na hipótese de que sua condição de classe de educador lhe livraria de coisas piores perante os agentes militares. No mesmo sentido, não é de se descartar nesta contenda, que a “força do clichê”<sup>61</sup> na integração curricular tivesse cumprido papel preponderante aos momentos de maior acolhida da proposta. Em síntese, tais nuances tendem a vigorar

[...] todas as vezes que “pessoas ou circunstâncias particulares” não sejam “as mais indicadas para que se possa invocar o procedimento em questão”, em suma, sempre que o locutor não tem autoridade para emitir as palavras que enuncia. Contudo, cumpre ressaltar que o êxito destas operações de magia social que são os *atos de autoridade* (ou então, o que dá no mesmo, os *atos autorizados*) está subordinado à confluência de um conjunto sistemático de condições interdependentes que compõem os rituais sociais (BOURDIEU, 2008, p. 89).

---

<sup>61</sup> “Poder-se-ia dizer que certas superestruturas têm uma estrutura particular própria, mesmo permanecendo superestruturas: assim, a arte tipográfica seria a estrutura material de toda uma série ou, melhor, de todas as ideologias, bastando à existência da indústria tipográfica para justificar materialistamente toda a história” (GRAMSCI, 2004, p. 159).



No entanto, é possível vislumbrar com Gramsci (2004) que na condição de personalidade individual que muda a si mesma durante o processo interventivo, já modifica de certo modo o mundo social que o habita, pois, a apropriação das formas de mudança e dos limites desta mudança alteram também as relações neste espaço em seus aspectos e importâncias. Contudo, convém grifar com o autor que esta réstia de poder adquirida no processo de construção de conhecimento não pode ficar restrita à síntese das relações produzidas apenas nesta experiência, mas da recomposição desta com os acúmulos em relações passadas que compõe tua história naquela instituição escolar.

Porém, a pressuposição racionalista requer que se busque averiguar se a enunciação logrou eficácia ou expertise suficiente para assegurar a compreensão de tais enunciados por parte dos receptores. Não há dúvida de que o aspecto da comunicação se faz indispensável para assunção dos propósitos, a tal sorte que fiz questão de descrever no início deste tópico sobre os cuidados acerca da melhor forma de abordagem para este momento da intervenção. Todavia, na presunção racionalista bastaria uma apresentação com proposições bem formadas e claras para que tudo se altere na Escola, esquecendo que:

A especificidade do discurso de autoridade (curso, sermão etc.) reside no fato de que não basta que ele seja *compreendido* (em alguns casos, ele pode inclusive não ser compreendido sem perder seu poder), é preciso que ele seja *reconhecido* enquanto tal para que possa exercer seu efeito próprio. Tal *reconhecimento* (fazendo-se ou não acompanhar pela compreensão) somente tem lugar como se fora algo evidente sob determinadas condições, as mesmas que definem o uso legítimo: tal uso deve ser pronunciado pela pessoa autorizada a fazê-lo, o detentor do cetro (*skeptron*), conhecido e reconhecido por sua habilidade e também apto a produzir esta classe particular de discursos, seja sacerdote, professor, poeta etc.; deve ser pronunciado numa situação legítima, ou seja, perante receptores legítimos [...] (BOURDIEU, 2008, p. 91).

É por isto que esta etapa da intervenção apresenta contornos muito distintos dos narrados acerca das aulas integradas, sobretudo, no que tange a esta celeuma concorrencial pelas funções legítimas entre os atores sociais. “O que acontece é que a luta é uma categoria histórica. Tem, por isso, historicidade. [...] A luta não nega a possibilidade de acordos, de acertos entre as partes antagônicas. Os acordos fazem parte igualmente da luta” (FREIRE, 1992, p. 43). Vale destacar que durante esta socialização cheguei a propor que se ampliasse a atividade para pelo menos mais

dois encontros, momento em que a resposta não passou de um rotundo silêncio. Não obstante, vale lembrar que esta ação já vinha sendo construída mediante acertos e mediações que lhe possibilitaram granjear espaço na agenda da programação escolar. Porém, nada disso significa em estar declinando dos propósitos mais profundos ou radicais. Para Freire (1992, p. 43),

Há momentos históricos em que a sobrevivência do todo social coloca às classes a necessidade de se entenderem, o que não significa, repitamos, estar-se vivendo um novo tempo histórico vazio de classes sociais e de seus conflitos. Um novo tempo histórico sim, mas em que as classes sociais continuam existindo e lutando por interesses próprios.

Não entraremos no debate sobre situação de classe e representação de classe por evadir demasiadamente ao eixo central de nossa pesquisa; apenas usamos essa comparação para justificar que nossas mediações não coadunam com a lógica consensual, adstrita à ocultação das divergências.

Contudo, não dá para negar que se pudesse com alguma insistência forjar espaços para mais encontros desta socialização. Pelo menos no aspecto formal não há dúvida de que fosse mesmo possível; o que certamente renderia um relatório mais robusto para encher as prateleiras e anais do programa. Porém, se mirarmos pelo aspecto fatural há ocasiões em que você dá “[...] um passo para a frente e três para trás [...]” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 41), conforme contava o professor Ira Shor, em diálogo com Paulo Freire, na obra “Medo e ousadia” sobre a importância de se ter noção dos limites institucionais. Dizia ele, sobre determinado intelectual de ideias racistas que havia sido convidado a palestrar em uma Universidade dos Estados Unidos. Por óbvio que os progressistas daquela instituição eram contrários ao feito, mas o problema foi que a maioria não era contra que fosse proferida a palestra. O fim da história nos diz que a falta de compreensão do cenário pela sectarização dos progressistas permitiu que o debate importante que seria produzido pela interpelação contra o racismo se transformasse em protestos pela liberdade de expressão. Penso que estas noções seriam adequadas para refletir o nosso tempo do relato:

Em determinados momentos, por exemplo, você descobre que historicamente, hoje, não é possível fazer um certo tipo de ação, porque a repressão cairia facilmente sobre você. Assim, é como se seu medo tivesse sido mais ou menos domesticado pela sua clareza. Você só sabe que,

naquele momento, é impossível andar um quilômetro. Então você anda 800 metros! E você espera até amanhã para poder andar os outros 200 metros. Naturalmente, uma das questões mais sérias é como aprender a posição em que está o limite. Você não acha isso nos livros! Com quem você aprende a estabelecer os limites? Você aprende através da prática. Você aprende através da experiência. Você aprende sendo punido (risos) (SHOR; FREIRE, 1986, p. 40).

Mas a sensibilidade freireana vai mais longe ao observar como forma de resistência e senso de oportunidade histórica até mesmo os atos de obediência do escravo, pois

[...] é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que “obedecer”, em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de “manhas”, mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação (FREIRE, 1992, p. 108).

Contudo, ao criticar a desconsideração destes recuos como mais uma dimensão da tática transformadora o autor soergue novamente os contornos que contrastam a nossa perspectiva com os efeitos das distorções intervencionistas:

Aproveitar esta tradição de luta, de resistência, e trabalhá-la é uma tarefa nossa, de educadoras e educadores progressistas. Tarefa que, sem dúvida, se distorce na perspectiva puramente idealista assim como na mecanicista, dogmática, autoritária, que transforma a educação em pura transmissão de “comunicados” (FREIRE, 1992, p. 109).

É por isso que viemos insistindo no quanto o mecanicismo/formalismo deste tipo de intervenção pode resultar numa falta de nexos com a realidade que precisa ser conquistada, por maiores que sejam os nossos esforços em dirimir seus efeitos. Sobretudo, pelo fato de nos induzir a criar um mundo fantasmagórico; de uma escola modelo, constituída por sujeitos reais apenas em nosso imaginário, mas principalmente porque a mudança protocolar que impinge é carente de

Um claro sentido da oportunidade histórica, oportunidade que não existe fora de nós próprios, num certo compartimento do tempo, à espera de que vamos a seu encaixe, mas nas relações entre nós e o tempo mesmo, na intimidade dos acontecimentos, no jogo das contradições. Oportunidade que vamos criando, fazendo na própria história. História que nos castiga quando não aproveitamos a oportunidade ou quando simplesmente a inventamos na nossa cabeça, sem nenhuma fundação nas tramas sociais (FREIRE, 1992,

p. 170).

Entretanto, até para não parecer inexorável vale dispor de alguns apontamentos que colocam o intervencionismo praticado, de certa forma, dentro de determinada fase da filosofia da práxis. Destes, vale grifar, que ao contrário de produzir uma resignação perante os insucessos, à derrota momentânea que tivemos assume um sentido de resiliência. Pois o fato de termos encurvado a execução desta pesquisa aos ditames mecânicos em certa medida, não nos inviabiliza envidar uma leitura dialética na análise de tais resultados suscitados por ela. Da pena do próprio autor

Pode-se observar como o elemento determinista, fatalista, mecânico, tenha sido um “aroma” ideológico imediato da filosofia da práxis, uma forma de religião e de excitante (mas ao modo dos narcóticos), tornada necessária e justificada historicamente pelo caráter “subalterno” de determinados estratos sociais. Quando não se tem a iniciativa na luta e a própria luta termina assim por identificar-se com uma série de derrotas, o determinismo mecânico transforma-se em uma formidável força de resistência moral, de coesão, de perseverança paciente e obstinada. “Eu estou momentaneamente derrotado, mas a força das coisas trabalha por mim a longo prazo, etc.” A vontade real se disfarça em um ato de fé, numa certa racionalidade da história, numa forma empírica e primitiva de finalismo apaixonado, que surge como um substituto da predestinação, da providência, etc., [...]. Deve-se insistir sobre o fato de que, também nesse caso, existe realmente uma forte atividade volitiva, uma intervenção direta sobre a “força das coisas”, mas de uma maneira implícita, velada, que se envergonha de si mesma; portanto, a consciência é contraditória, carece de unidade crítica, etc. (GRAMSCI, 2004, p. 106).

### **5.7.1 A luta e o fazer pedagógico vão além da escola**

Apesar de tudo, vale exprimir que, embora sofreada, não cabe supor que os sujeitos que não controlam os aparelhos hegemônicos - no caso a Escola -, ou nem mesmo exerça o controle hegemônico em seu corpo social tenham reduzida sua influência à estaca zero. Para Gramsci (2004, p. 107) “[...] uma parte da massa, ainda que subalterna, é sempre dirigente e responsável, e a filosofia da parte precede sempre a filosofia do todo, não só como antecipação teórica, mas também como necessidade atual”. Contudo, a posição atomizada que os compartimentos e as precarizações estruturais do trabalho escolar relega aos sujeitos não deixa de ser preocupante.

Dir-se-á que o que cada indivíduo pode modificar é muito pouco, com relação as suas forças. Isto é verdadeiro apenas até um certo ponto, já que o indivíduo pode associar-se com todos os que querem a mesma modificação; e, se esta modificação é racional, o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes, obtendo uma modificação bem mais radical do que a primeira vista parecia possível. As sociedades das quais um indivíduo pode participar são muito numerosas, mais do que possa parecer. É através destas “sociedades” que o indivíduo faz parte do gênero humano (GRAMSCI, 2004, p. 414).

Visto desta forma convém rever muito do que foi tratado no tópico sobre a “valorização dos saberes discentes” em que toda relação de hegemonia pressupõe uma relação pedagógica, e, principalmente que esta relação pedagógica no projeto unitário gramsciano extrapola os limites dos muros da escola. Poder-se-ia dizer até mais do que isto: que a Escola por mais fechada ao todo social que pretenda ser, sofre influências e pressões institucionais e civis externas. Assim, por mais que o intervencionismo se ponha restrito a um reduto estanque, fizemos questão de espargir em diversas formas e espaços a socialização desta experiência; especialmente nos fóruns que melhor acolhem este tipo de iniciativa. Entre as quais destaco a participação em que dividimos esta socialização na 13ª edição do Encontro sobre o Poder Escolar; evento de abrangência regional, realizado na cidade de Pelotas – RS com objetivo de valorizar as experiências das escolas. Nesta edição realizada em julho de 2017 apresentamos o recorte deste estudo/intervenção intitulado: “Laços orgânicos para o ensino integrado: contornos escolares na proposta politécnica do RS”<sup>62</sup>. Penso que seja dispensável explicar que a recepção para o trabalho neste fórum tenha sido da mais alta conta; o recorte, talvez percebido pelo título do trabalho teve enfoque em relação aos profissionais com os quais se pôde contar para esta intervenção. Talvez tenha hiperdimensionado o papel do intelectual orgânico ou mesmo carregado por alguma distorção que alia este tipo de intelectual ao engajamento progressista na leitura rápida e generalizada, porém, a despeito de uma conceptualização mais alongada vale dizer que este construto importante e central na literatura gramsciana foi tomado enquanto intelectual que exerce um papel de pertencimento a um grupo social específico, há uma classe, corporação e sinteticamente à uma estrutura sob a qual se sinta engajado numa relação de pertencimento e cumplicidade ético-política.

---

<sup>62</sup> Trabalho ainda não publicado nos anais do evento.

Vale destacar também que esta categoria da integração curricular quando levada a sério, ou melhor, quando posta com objetivos bem definidos tende a aglutinar grupos humanos em processos que podem produzir sínteses nada amigáveis ao subjugo prostrado na tradição. Neste sentido me pareceu coerente expandir o horizonte da “socializa-ção” em diálogos extramuros com novos sujeitos e outras agremiações, uma vez que você “[...] ao se aliar a outros seres humanos – com os quais convive e compartilha formas de pensar e de agir, de aglutinar esperanças e utopias – é capaz de elevar à mais alta potência seu poder transformador” (CORRÊA, 2012, p. 140).

Finalmente, por tudo que vem sendo dito até aqui, com diversos autores, mas especialmente com Bourdieu (1989; 2004; 2008; 2009; 2011), é mister considerar que estas afirmações careçam de ser contraditadas de momentos insônios em que eu possa ter dito algo que ninguém ouviu ou que eu possa ter ouvido algo que ninguém jamais disse; relegando aos olhos da pretensa objetividade da ciência reinante este trabalho a mais uma peça de literatura.

## 5.8 Consequências e repercussões

Primeiramente convém grifar que a leitura historicista vai de encontro às expectativas da mirada intervencionista no que tange os resultados do processo, uma vez que no movimento espiral desta práxis não cabe uma relação de causa e efeito. Sendo assim, não dá para alimentar incuráveis certezas como aquelas em que você aplicando uma força de cinco *newtons* assegura que naquelas condições produzirá o movimento “x”. Contudo, vale elencar alguns movimentos que suscitam alguma relação com a nossa atividade, pois é impossível em tudo que se faz não influenciar da mesma maneira que não se consegue influenciar sem ser influenciado.

Resgatando trechos daquele encontro de acertos para a socialização descrita no tópico anterior vale o registro de que “[...] *na reunião foi colocado que a orientação da SEDUC – 5ª CRE é de que não é o momento mais adequado para mexer no projeto pedagógico neste período*” (M.E.D., Diário de campo, 22 de fevereiro de 2017) em alusão as tratativas informais que houve comigo durante o ano de 2016 para trabalhar na reformulação do projeto pedagógico, em razão deste estudo em Educação que eu já vinha empreendendo. Provavelmente em razão da

transição de modelos de ensino com o fim do Ensino Médio Politécnico adotaram esta cautela em relação a mudanças mais substanciais que em um futuro próximo viesse a se perder em função do novo projeto educacional de governo.

Se por um lado não houve abertura para ampliação daquela socialização, vale também grifar que três meses após aquela atividade; durante um conselho de classe

*[...] foi recomendado, mesmo que de forma tênue; senão protocolar, para os professores tentarem fazer trabalhos interdisciplinares envolvendo projetos com pelo menos dois professores, sem mais destaque ou detalhamento em torno disto (M.E.D., Diário de campo, 01 de junho de 2017).*

Não obstante, “[...] recomendaram também que os professores insiram no processo um trabalho de auto avaliação com os discentes” (M.E.D., Diário de campo, 01 de junho de 2017). De sorte que sem cair num pretenciosismo mecânico, tratou-se de um momento em que me pareceu haver certa conectividade com os procedimentos divididos em nossa socialização na mensagem daqueles incentivos.

Ademais, cabe listar de quando “[...] reparei ao final da manhã uma professora de linguagens combinando trabalho conjunto com outra da área de humanas. Ao me avistarem organizando material de aula comentaram em me incluir na proposta” (Diário de campo, 10 de agosto de 2017). Posteriormente descobri que se tratava de uma jornada literária acordada em fórum pedagógico da escola do qual eu não tive a oportunidade de participar; ocasião em que foram combinados alguns trabalhos conjugados para ao ano letivo de 2017, sendo que o da jornada mencionada ficaria a cargo dos esforços coletivos entre alguns professores destas duas áreas.

Em movimento lateral acabei me integrando à atividade onde pude colaborar na composição de temáticas do trabalho. Vale dizer, com Nosella (1992) que a conquista dos intelectuais tradicionais para o projeto progressista consistia um elemento primordial para quebrar o bloco intelectual que lhes mantém distantes da “aliança revolucionária”. Aliás, “[...] este processo de criação dos intelectuais é longo, difícil, cheio de contradições, de avanços e de recuos, de debandadas e de reagrupamentos [...]” (GRAMSCI, 2004, p. 104). Não obstante, nenhum intelectual tradicional está proibido de vir a atuar como orgânico no curso de seu desenvolvimento, uma vez que, na perspectiva dialética não há um limite infranqueável para o decurso humano que é histórico. Não é o caso de propor uma

conceptualização mais precisa sobre o que venha a ser esta postura intelectual em Gramsci – sobretudo por tratar-se de um tema tão complexo e tão vasto em sua genealogia – neste trabalho. O importante aqui é que se tenha em vista – até para pensar estes movimentos na escola - que os intelectuais tradicionais acabam atuando inequivocamente a favor do *status quo* vigente porque seguem o estatuto da objetividade científica, razão pela qual trouxemos e insistimos o tempo todo desta pesquisa no descortínio dos modelos culturais-científicos que chancelam este estatuto.

No que se refere à percepção acerca do que representou a experiência frente aos discentes, coube observar que “[...] *entre aqueles que assistiram às aulas [...] a repercussão foi bastante positiva, vendo-se isto pela própria participação nas aulas e nas conversas feitas com os alunos após as mesmas*” (E.E.); factuais, que resinificamos durante análise das aulas integradas.

Contudo, não é de se descartar também que as influências das sugestões e apontamentos dos alunos que passei durante a roda de conversa no espaço da socialização tenham sido decisivas para a consecução de alguns reflexos já assinalados aqui. Intuir que os apontamentos discentes evocados no tópico 5.6.2 tenham sido decisivos para a aquisição de períodos a mais para o componente de Filosofia no currículo talvez seja um exagero, uma vez que coincidiu com o fim dos S.I.P. o que implicou numa série de realocações de efeitos didático – burocráticas, mas pode ter ajudado a insuflar tal desígnio.

Contudo, há ainda que se olhar com discrição para a híperdimensionalidade dos dados brutos. Em análise acerca da teoria atômica Gramsci (2004, p. 162) advertia que às vezes “[...] por se querer ser ultramaterialista [...]”, acaba-se caindo “[...] numa forma barroca de idealismo abstrato”. Por essa razão é conveniente evitar que se faça a análise precípua em sentido longitudinal aos apontes compilados nas expressões empíricas de nosso corpo discente. Engana-se quem pensa que as ideologias mercantis não tomem seu vulto no espaço público e mesmo o estatal. É por isso que mesmo na Escola pública a manifestação do aluno, não do aluno concreto; mas do aluno empírico acaba logrando um efeito inimaginável. E o pior, não por ser abalizada em furor de concretude na mais alta conta, mas no ardor da clientela, por onde opera a máxima do mercado de que o “cliente sempre tem razão”!



## 6 CONSIDERAÇÕES GERAIS E FINAIS

Neste tópico, não cabe ser redundante para reprisar os obstáculos e limitações à integração curricular evidenciados no decurso da breve experiência de ressignificação da politecnicidade na escola em nossa relatoria. Vale complementar apenas que os contrastes estruturais e de conjuntura orbitaram entre o cotidiano do poder escolar e as conduções macropolíticas e culturais desta política pública, que o influenciam, mas não determinam tudo. É inegável que esta própria produção em si pela pretensa universalidade que toma conjugada aos acúmulos suscitados pela experiência podem ser considerados avanços importantes em nossos objetivos, ainda que guardadas as devidas proporções, não raro deu para comparar a ação de “[...] um combatente que não teve sorte na luta imediata [...]”<sup>63</sup> (GRAMSCI, 2005a, p. 74).

A experiência em trabalho conjunto em face de suas limitações também deixa registros indelévels para nossa formação, como foi o caso da interdisciplinaridade em que buscamos enfrentar o problema polissêmico na contenda dos deslizantes significados. Outrossim, do ponto de vista operacional também esta visão fugidia sobre uma prática em que “[...] todos façam de tudo, ou cada um o papel do outro” (FOLLARI, 2011, p. 135) se mostrou inviável porque negligencia o próprio potencial de realização da mesma, que reside exatamente no domínio do campo específico. Neste sentido me pareceu mais nítido o porquê daquela impressão que eu não entendia a razão que levava a trabalhar a interdisciplina com mais propriedade na disciplina específica do que no próprio Seminário Integrado e Projetos. Ou seja, para você elevar-se ao ensino integrado, é imprescindível contar com bases consistentes no âmbito disciplinar.

Conforme vimos nos tópicos dos relatos, não raro, foram às categorias que suscitaram participação, interatividade, vantagens ao trabalho coletivo e similares. Contudo, raramente alguma tenha ficado sem algum tipo de objeção ou crítica, haja visto que em nenhum momento escondemos o nosso desconforto com a metodologia intervencionista, mais precisamente pela sua vizinhança com os

---

<sup>63</sup> Gramsci em Carta do cárcere escrita à sua mãe em 24 de agosto de 1931.

preceitos das apropriações polivalentes. Para tanto, vale lembrar que no mundo dos que vivem das sobras do capital, os

[...] intelectuais, são uma fração dominada da classe dominante. Dominantes – enquanto detentores do poder e dos privilégios conferidos pela posse do capital cultural. [...] dominados nas suas relações com os detentores do poder político e econômico (BOURDIEU, 2004, p. 175).

Daí, que não são poucos os apelos e incentivos similares ao circunstanciado em premiações promovidas por instituições como a Rede Brasil Sul, Banco Santander e demais formas de promoção de espetáculos que elevam os contorcionismos em experiência de ensino ao “[...] ‘novo’ enjaulamento, um autoenredamento em claro destino autofágico” (JANTSCH; BIANCHETTI, 2011, p. 27) a despeito do custo que isto implica à corrosão social do trabalho. Nisto reside que diferentemente dos tempos em que estas relações se estabeleciam de maneira mais direta, hoje

Toma a forma de uma dominação estrutural exercida através de mecanismos muito gerais como os do mercado. Essa posição contraditória de dominantes-dominados, de dominados entre os dominantes, ou, para explorar a homologia com o campo político, de esquerda entre a direita, explica a ambiguidade de suas tomadas de posição, que está ligada a essa posição de apoio em falso (BOURDIEU, 2004, p. 175).

Assim que este trabalho deixou-nos enquanto ator social constringido entre aquela força que na escola não deixamos de impingir valendo-nos do papel “[...] conquistado e definido contra os dominantes, de pensador livre e crítico, de intelectual que usa seu capital específico, conquistado por meio da autonomia e garantido pela própria autonomia do campo para intervir no terreno da política” (BOURDIEU, 2004, p. 175) ao tempo que em outro pólo cumprindo a função de “[...] operários do teatro burguês e... fazedores de literatura industrial” (BOURDIEU, 2004, p. 175). De outra parte vale lembrar que nossos esforços descritos nas definições metodológicas vieram no sentido de dirimir os efeitos de uma intrusão arbitrária, de tal sorte que respeitamos todas as decisões em fóruns da escola e construímos as ações sempre pelo caminho do diálogo, do entendimento e da comunicação. Todavia, longe de representar uma metodologia absorta no materialismo histórico

dialético, essa forma de execução foi sofregamente habermasiana<sup>64</sup> em pese nosso empenho no sentido do historicismo. No entanto, pelo menos as análises puderam ganhar contornos historicistas durante os processos crítico-reflexivos em nossas avaliações. Por tal desígnio que a intentona de produzir práticas pedagógicas concretas neste sentido constituiu a tarefa interventiva que traçamos ao longo deste relatório, ainda que sob pugnação acerca de sua condição de “necessidade”, contanto que comungamos com Freire (2002, p. 65) que

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível.

Em outra mirada, cabe dizer que a dissecação do conceito de politecnia não se resumiu a um apelo de purismo linguístico. Aliás, “[...] na crítica do fundador da filosofia da práxis, afirmava-se a historicidade do conceito, a sua caducidade, e seu valor intrínseco era limitado a tal historicidade, mas não negado” (GRAMSCI, 2004, p. 391). Como vimos, o contexto tendencial em que Marx aloca o conceito para a instrução pública é inversamente proporcional ao de Gramsci. Na época de Marx a escola clássica de cultura humanística era hegemônica em detrimento das questões que evocam o mundo produtivo, pois era voltada inteiramente para a formação das elites. Penso que às vezes para se entender um contexto não se pode prescindir da recorrência aos legados dos clássicos. Se observarmos em “virtude e vício” na ética do equilíbrio<sup>65</sup> na obra de Aristóteles talvez fique mais fácil entender tal viés, uma vez que a indicação para correção de um vício na pena do clássico grego residia em investir forças como se quiséssemos conduzi-lo ao sentido oposto, sob pena de sequer conseguirmos alcançar o meio. Então, é óbvio que para corrigir este desequilíbrio é que Marx teria dado certa ênfase ao ensino em bases produtivas, onde surgiu a introdução da educação politécnica. Porém, se observarmos as “breves notas sobre cultura inglesa” (GRAMSCI, 2001a, p. 99) do caderno

---

<sup>64</sup> Para saber mais ver: HABERMAS, Jürgen. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

<sup>65</sup> Aprofundamento em: ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Tradução de Leonel Vallandro e Gerd Bornheim da versão inglesa de W. D. Rosá. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1973 (Coleção Os Pensadores).

miscelâneo nº 4 (1930-1932) ver-se-á o momento em que Gramsci já percebia a virada educativa ao encontro da valorização do tecnicismo e do pragmatismo como fenômeno mundial em detrimento da formação humana. Nesta, o autor remonta; inclusive, o interesse das classes nobres considerando os estudos clássicos uma perda de tempo, tal qual o dilema que vivenciamos hoje. Apesar de tudo, como vimos a proposta da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) ignorou o princípio educativo em Gramsci herdado da escola humanista e misturou na ideia de politecnicidade a dimensão de formação de dirigentes, sem considerar a maior contribuição do autor para a teoria de Estado: a hegemonia.

Neste acinte, cabe registrar que as correntes que fazem esta leitura por um prisma crítico no Brasil são de bibliografias bem raras. Ao mais das vezes, repetem o legado de Manacorda por uma leitura soviética.

Cabe reafirmar que as interpretações de Soares (1999, p. 87) e de Nosella (2007, p. 147) respectivamente, entendem que o uso de um termo “[...] superado... descontextualizado... perde sua força histórica de realização [...]” e que “[...] operou semanticamente como um freio à reflexão sobre a proposta educacional socialista”. Ao que concerne a vizinhança da proposta com a polivalência podemos dizer que ressuscita a história, pois a transição de gestão para um governo de espectro político mais explícito aos interesses da burguesia manteve a maioria dos eixos da proposta, apenas tirando o componente vivencial dos Seminários Integrados e Projetos que de certa forma quebravam a espinha dorsal da hierarquização curricular e o nome “politécnico” que representa no aspecto simbólico um emblema da esquerda histórica; insustentável ao um período em que a tônica reside na destruição cultural destas simbologias.

Entretanto, o mero olhar retilíneo frente à falta de clareza conceitual nos usos da Secretaria talvez não seja suficiente para explicar tudo em contraste anômalo, em que pese que sejamos seduzidos pelo feromônio da ingenuidade, pois

Os produtores culturais detêm um poder específico, o poder propriamente simbólico de fazer com que se veja e se acredite, de trazer à luz, ao estado explícito, objetivado, experiências mais ou menos confusas, fluídas, não formuladas, e até não formuláveis, do mundo natural e do mundo social, e, por essa via, de fazê-las existir (BOURDIEU, 2004, p. 176).

É neste faro investigativo que se sustenta a interpretação do Gramsci de Labriola em que os construtos marxistas devem ser constantemente atualizados; em

que tão pouco a ideia do protagonismo orgânico escapa a criticidade dos desdobramentos do nosso fazer, pois

[...] isso vale também para os que se pretendem “intelectuais orgânicos” dos movimentos revolucionários, as alianças baseadas na homologia de posição (dominante-dominado= dominado) são sempre mais instáveis, mais frágeis, do que as solidariedades baseadas na identidade de posição e, conseqüentemente de condição e de habitus (BOURDIEU, 2004, p. 176).

Longe de mim, afirmar que não houve avanço no lançamento da proposta; cabe inclusive reconhecer como salutar a própria roupagem inovadora da SEDUC RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011) em trazer à baila um documento abalizado por referências vultuosas, todavia, ao que tudo indica pela dissonância entre os detritos deixados pelo que fundamentava a politecnia e o fazer interdisciplinar como método, nos leva a crer que a opção do governo repousou sobre os substratos mais renomados em aportes culturais, sem, contudo ser suficiente pra sequer implantar com êxito a “proposta predileta da burguesia”, desoperculada por Nosella (2007). Porém a nossa ideia de integração tentou se alicerçar em outras feitas, no tempo em que

A filosofia da práxis, [...] não tende a resolver pacificamente as contradições existentes na história e na sociedade, ou, melhor, ela é a própria teoria de tais contradições; não é instrumento de governo de grupos dominantes para obter o consentimento e exercer a hegemonia sobre as classes subalternas; e a expressão destas classes subalternas, que querem educar a si mesmas na arte de governo e que tem interesse em conhecer todas as verdades, inclusive as desagradáveis, e em evitar os enganos (impossíveis) da classe superior e, ainda mais, de si mesmas (GRAMSCI, 2004, p. 388).

Por este cabedal que tentamos orientar a nossa construção da integração no currículo escolar, ainda que parco pelo caráter esparso de uma experiência, contudo, nela a ideia de trabalho compreende a mente humana em sua plasticidade, a tal sorte que me imponho a pensar com Gramsci (2005a) que do mesmo modo que o brincar com burrinhos<sup>66</sup> da batata em minha infância não foi o bastante para me tornar entomólogo, não penso que os “objetos prediletos” que meu filho costuma levar para a cama antes de dormir serão preponderantes para traçar o seu perfil. A carta de 09 de abril de 1928 endereçada a Tania sobre estas coisas de vocações

---

<sup>66</sup> Trata-se de um besouro que habita a parte foliar da batata inglesa.

juvenis, me faz lembrar dos primeiros anos primário que descrevi na apresentação deste texto. Sem antes registrar do meu apreço com quase todos os professores que tive na vida, Gramsci exprimia: “Eu, quando era um rapaz, tinha uma forte disposição pelas ciências exatas e pela matemática. Perdi-a durante o liceu, porque não tive professores que valessem mais do que um figo seco” (GRAMSCI, 2011, p. 158, tradução nossa).

Foi nisto que fundamos o sentido omnilateral da formação em nossa prática no Ensino Médio em que o engenheiro precisa estudar história não apenas para “ser mais” enquanto pessoa, mas para ser melhor engenheiro; até porque não pode existir nenhum médico, artesão ou engenheiro que não seja também gente, da mesma forma um sociólogo ou antropólogo tanto melhor será e mais completo será enquanto entender os fundamentos da geração e transformação da energia, sem deixar de ser especializado por isso. Em última análise, cabe com isso erigir o sentido de uma educação que não seja ponte para que uns sejam mais do que os outros; mas, sobretudo a qual o sentido educativo resida no fato de que a filósofa seja a faxineira com capacidade dirigente para discernir qual é o momento adequado de declarar vaga à presidência.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Destruição completa do que resta de direitos: A devastação do trabalho na contrarrevolução de Temer. **Le Monde Diplomatique Brasil**, 23 mar. 2017. Disponível em: <<http://diplomatique.org.br/a-devastacao-do-trabalho-na-contrarrevolucao-de-temer/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BOURDIEU, Pierre. Introdução a uma Sociologia Reflexiva. In: BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Lisboa: Bertand Brasil, 1989, p. 17-58.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. Tradução de Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004.

\_\_\_\_\_. **A Economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer**. Tradução de Sergio Miceli, Mary Amazonas Leite de Barros, Afrânio Catani, Denice Bárbara Catani, Paula Montero e José Carlos Durand. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

\_\_\_\_\_. **O senso prático**. Petrópolis: Vozes, 2009.

\_\_\_\_\_. **Homo Academicus**. Tradução de Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. Santa Catarina: Editora UFSC, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 07-14.

BRASIL. Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category\\_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 25 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 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**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-norma-pl.html>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

CHIARIELLO, Caio Luis; EID, Farid. Revisando conceitos: polivalência, politecnia e cooperação no debate sobre organização do trabalho. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 4, n. 1, p.1-11, jul./dez. 2011. Disponível em: <[seer.fclar.unesp.br/redd/article/download/5046/4184](http://seer.fclar.unesp.br/redd/article/download/5046/4184)>. Acesso em: 02 fev. 2017.

CORREIA, Vera. As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 129-148.

COUTINHO, Sergio Augusto Avelar. **Cadernos da liberdade: uma visão de mundo diferente do senso comum modificado**. Belo Horizonte: Sografe, 2003.

DORE, Rosemary. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Gramsci sem hegemonia: a interpretação de Mario Manacorda. **Pedagogia più Didattica**, Teorie e pratiche educative, Trento, v. 1, n. 2, p. 01-28, out. 2015. Disponível em: <<http://rivistedigitali.erickson.it/pedagogia-piu-didattica/archivio/vol-1-n-2/>>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da Escola: Educação e trabalho no capitalismo**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 1992.

FOLLARI, Roberto. Interdisciplina e dialética: sobre um mal-entendido. In: JANTSCH, Ari; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 122–137.



FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Tradução de Roberto Machado. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

\_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Professora Sim, Tia Não**: Cartas a quem Ousa Ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.

\_\_\_\_\_. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995a.

\_\_\_\_\_. **A Educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995b.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1985.

FREITAS, André Luiz Castro de.; FREITAS, Luciane Albernaz de Araújo; SPEROTTO, Rosária Ilgenfritz. Experienciações no espaço tempo da sala de aula: em que condições são possíveis integrar os saberes? In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul/RS. **Anais...** Caxias do Sul/RS: UCS, 2012, p. 1-15. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1099/896>> Acesso em: 28 jul. 2017.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001a, 2 v.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001b, 4 v.

\_\_\_\_\_. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004, 1 v.

\_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a, 2 v.

\_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2005b, 1 v.

\_\_\_\_\_. **Cartas do cárcere (Antologia)**. Tradução de Carlos Diegues. Galiza: Estaleiro Editora, 2011.

HELLER, Agnes. **A Filosofia Radical**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1983.

JANTSCH, Ari; BIANCHETTI, Lucídio. Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. In: JANTSCH, Ari; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.). **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 19-33.

MACHADO, Fernando. **O Ensino de Física no Contexto da Politécnica**. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Exatas)– Universidade Federal do Pampa, Caçapava do Sul, 2013.

MANACORDA, Mario. **Marx e a Pedagogia Moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo.** Campinas: Alínea, 2008.

MARX, Karl. **Teses sobre Feuerbach (1845).** RocketEdition, 1999. Disponível em: <<http://jahr.org>>. Acesso em: 20 set. 2017.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos.** Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e ensino.** Tradução de Rubens Eduardo Frias. 5. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1997.

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

\_\_\_\_\_. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p.137-151, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a11v1234.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2017.

PESSOA, Fernando. **A língua portuguesa.** Lisboa: Assírio e Alvim, 1997.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30363>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p. 107-128.

RANCI, Costanzo. Relações difíceis: a interação entre pesquisadores e atores sociais. In: MELUCCI, Alberto (Org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura.** Tradução de Maria do Carmo Alves do Bonfim. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 43-66.

RIBEIRO, Darcy. **Encontros.** Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio - 2011-2014**. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, 2011.

\_\_\_\_\_. Parecer nº 310/2012. Aprova o Regimento Escolar Padrão para o ensino médio “politécnico” a ser adotado por escolas da Rede Pública Estadual que solicitarem credenciamento e autorização para o fundamento desse curso a partir do ano letivo de 2012. **Conselho Estadual de Educação**. Aprovado em 04 de abril de 2012. Disponível em: <[http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_regim\\_padrao\\_em\\_Politec\\_I.pd](http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_regim_padrao_em_Politec_I.pd)>. Acesso em: 02 fev. 2018.

ROCHA, Jucenir G. Paulo Freire Leitura do mundo numa cosmovisão Ético-ambiental. In: CONGRESSO SUL-RIOGRANDENSE DE BIOCÊNCIAS; MOSTRA DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2., 1., 2004, Pelotas/RS. **Anais...** Pelotas/RS: UCPEL, 2004.

RODRIGUES, José. Educação politécnica. In: FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível: <<http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/index.html>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Tradução de Ernani Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SARTRE, Jean Paul. **O existencialismo é um humanismo**. 3. ed. Lisboa: Presença, 1970.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia**: O cotidiano do professor. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SOARES, Rosemary Dore. Questões da escola média brasileira: dualidade escolar, politecnia, polivalência e escola. **Teoria e prática da educação**, Maringá, v. 1, n. 2, p.67-89, mar. 1999.

\_\_\_\_\_. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Novos Rumos**, Marília, ano 19, n. 41, p. 2-23, 2004. Disponível em:  
<<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2163>>.  
Acesso em: 20 jul. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA. **Regimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Stricto Sensu em Educação – Mestrado Profissional**. Jaguarão: UNIPAMPA, 2011. Disponível em:  
<<http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/ppgedu/files/2015/12/Regimento-do-PPGEdu.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO



### TERMO DE CONSENTIMENTO

O Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Federal do Pampa, Campus Jaguarão, tem como proposta de trabalho para seus mestrandos ações de pesquisa interventivas a ser realizada no ambiente de trabalho do acadêmico. Nesse sentido, o estudante **Jucenir Garcia da Rocha**, Cargo 100090 Professor do Magistério Público do RS, sob matrícula Nº 3.761.975, lotado neste educandário, vem através deste documento, solicitar a autorização da Escola para realizar a sua pesquisa em seu lócus de trabalho pedagógico que tem como projeto inicial o estudo acerca da “Integração curricular no Ensino Médio Politécnico”. O trabalho compreende atividades de pesquisa-ação com observações participantes em atividades de gestão pedagógica de interesse correlato ao tema investigado visando contribuir com a produção científica em geral, bem como ao desenvolvimento educacional própria Escola.

Jaguarão, 03 de agosto de 2016

De acordo:

---

**Profª Eliane de Andrade Farias**  
**Colégio Estadual – Carlos Alberto Ribas / CECAR**  
**DIRETORA**

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Tema do projeto:** Integração curricular no Ensino Médio Politécnico no Colégio Estadual – Carlos Alberto Ribas – CECAR

**Pesquisador responsável:** Silvana Maria Gritti; Jucenir Garcia da Rocha

**Instituição:** Universidade Federal do Pampa – Unipampa

**Correio eletrônico do pesquisador para contato:** [jussors@gmail.com](mailto:jussors@gmail.com); [silvanagritti@unipampa.edu.br](mailto:silvanagritti@unipampa.edu.br)

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), em uma pesquisa intitulada de Integração curricular no Ensino Médio Politécnico no Colégio Estadual – Carlos Alberto Ribas – CECAR, essa pesquisa é desenvolvida no Mestrado Profissional em Educação, UNIPAMPA – Campus Jaguarão, que tem por objetivo principal a compreensão de possíveis obstáculos e intencionalidades no processo de integração curricular no contexto do Ensino Médio Politécnico. Fundamentamos a pertinência desta pesquisa na perspectiva de entender os efeitos e consequências da experiência integradora suscitada ou não pelo Ensino Médio Politécnico em nossa Escola.

Por meio deste documento e a qualquer tempo você poderá solicitar esclarecimentos adicionais sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

As observações são realizadas durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Os registros serão anotados seguindo uma pauta de observação.

Eventuais questionários e entrevistas acontecerão num período determinado para a coleta das informações que se pretende obter.

Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira.

O seu nome e a identidade serão mantidos em sigilo, e os dados da pesquisa serão armazenados pelo pesquisador responsável. Os resultados poderão ser divulgados em publicações científicas (ou outra forma de divulgação).

Os resultados serão apresentados na conclusão desta pesquisa e disponibilizados a comunidade escolar desta instituição.

### Participantes da pesquisa – 3º APM e 3º BPM

\_\_\_\_\_  
Nomes dos(as) discentes

**Pesquisador responsável:** Silvana Maria Gritti

Jucenir Garcia da Rocha

Jaguarão, 28 de novembro de 2016.

## APÊNDICE C – TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGEM

### Termo de autorização para uso da imagem

Eu \_\_\_\_\_,  
responsável pelo \_\_\_\_\_ aluno(a)  
\_\_\_\_\_, da turma  
\_\_\_\_\_, autorizo que os trabalhos escolares que incluam meu/minha filho  
(a) sejam feitos e utilizados para fins de divulgação da pesquisa para o Mestrado  
Profissional em Educação, vinculado à Universidade Federal do Pampa, Campus  
Jaguarão.

Estou ciente de que as imagens serão usadas apenas para fins de pesquisa e não  
comerciais, resguardadas as limitações legais e jurídicas.

Número de telefone ou correio eletrônico: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

Jaguarão, 28 de novembro de 2016



## APÊNDICE D – AVALIAÇÃO INTEGRADA



### SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – 5ª CRE / Pelotas COL. ESTADUAL – CARLOS ALBERTO RIBAS Avaliação Integrada

Área: Ciências Humanas

Data: .....

Ano: 3º

Turma: .....

Professores: Jucenir Garcia da Rocha e Lauro Borges

OBS: Questão 1 terá peso 2,0. As demais valem 1,0.

Nome completo do estudante:

.....

1. Memórias do Golpe: Simon e Figueiró apresentam visões diferentes de 64  
Cinquenta anos depois do golpe de 1964 e 30 anos após o movimento das Diretas Já, alguns grupos, mesmo minoritários, se movimentam para fazer barulho nas redes sociais e nas ruas expressando saudade da Ditadura Militar, a despeito da repressão e da ausência de liberdades que marcou o período.  
“Na ditadura havia ordem, a economia crescia mais, não havia corrupção. Bom mesmo era na época dos militares. O Brasil precisa de uma intervenção militar já”, postou recentemente um entusiasta da intervenção das Forças Armadas na política.  
“O povo saiu às ruas e pediu a intervenção militar... nunca houve golpe”, comenta uma internauta na página Notícias do Senado na rede.

Aqueles que afirmam ter saudade da ditadura também refletem, segundo o professor Paulo Kramer [UNB], o que a Ciência Política chama de “paradoxo da democracia”.

Extraído da página: <http://senado.jusbrasil.com.br/noticias/114571668/senadores-reagem-a-saudosismo-da-ditadura> (Grifos e adaptações nossas)

De acordo com o texto de MARTINO, Luís Mauro. **Paradoxos da Democracia**. Revista Filosofia: Ciência e Vida p. 63-71 e as aulas de Ciências Humanas, estas afirmações refletem:

Coloque “V” para afirmação verdadeira e “F” para falsa:

- a. [    ] O “milagre econômico” que proporcionou um aumento linear do poder aquisitivo da população brasileira.
- b. [    ] Um crescimento econômico gerado pelo aumento do Produto Interno Bruto [PIB], pois segundo dados do IBGE o PIB de 64 a 1984 foi de 6,3% contra 3,4%

de 85 a 2013, favorecendo um desenvolvimento econômico e social gerando melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e sustentabilidade para o país.

- c. [ ] Os efeitos da propaganda do regime sustentada pelos índices de crescimento do PIB 6,3% superiores ao período da redemocratização [3,4%] responsáveis pelo “milagre Econômico” a despeito de que tal crescimento baseou-se no empréstimo de capitais estrangeiros que acabaram ocasionando a chamada dívida externa brasileira pelo aumento dos juros pós crise do petróleo.
- d. [ ] A herança ideológica do sistema, aja visto que o chamado “milagre brasileiro”, embora tivesse representado um crescimento econômico, oculta que tal crescimento veio acompanhado de um aumento da má distribuição de renda, concentrando o poder de consumo nas mãos da camada privilegiada da população e gerando miséria aos despossuídos.
- e. [ ] Que o prestígio no meio político e o reconhecimento internacional que o conceito de democracia logra exigiu que vários governos notoriamente de perfis autoritários fizessem esforço para se intitulem democráticos, mesmo sem cumprir nenhum de seus requisitos básicos.
- f. [ ] Que de modo similar aos regimes autocráticos como os de Mobutu Sese Seko [1930 – 1997] no Congo, e mesmo Muammar Kadhafi [1942-2011], na Líbia, muitos signatários e inspiradores do regime militar brasileiro [1964 – 1985], ousaram mitigar os aspectos autoritários de seu governo aliando ações e propósitos de tal modo que permita ao observador sem uma clara noção histórica e filosófica do que seja democracia, sentir-se confuso ao perceber que os mesmos consideram-se “democráticos”
- g. [ ] Que o regime instaurado em 31 de março de 1964 no Brasil pode ser considerado também como “democrático” porque a intenção inicial era o de restaurar a democracia no país que vivia dias difíceis, precisamente porque o que vale na democracia é a intenção da maioria e respeito às regras constitucionais.
- h. [ ] Que a democracia, diferentemente da ditadura que é mais simples de definir, se apresenta como um paradoxo. Sua definição exige dar conta de questões insolúveis que devem ser resolvidas cotidianamente no exercício da política. Sua fluidez conceitual não permite que possamos delimitar seus pressupostos fundamentais de tal modo que sequer seja possível descrever uma situação que possa ser ou não chamada de “democrática”.






### **V para verdadeiro e F para falso**

#### **2. Sobre o pensamento de Friedrich Hegel é correto afirmar:**

- a) ( ) criticou a concepção do Estado como produto de um contrato social alegando que o homem isolado não passa de uma abstração.
- b) ( ) o indivíduo tem sua liberdade substancial no sentimento de que o Estado é sua própria essência, o fim e o produto de sua atividade.
- c) ( ) afirmou que o Estado não é a simples soma de indivíduos, nem é formado a partir da vontade dos indivíduos, mas a realidade efetiva da ideia ética.
- d) ( ) o único fundamento legítimo do poder do Estado assenta-se no pacto social pelo qual cada cidadão, como membro de um povo, concorda em submeter sua vontade particular a vontade geral.
- e) ( ) criticou as teses contratualistas que afirmavam que o Estado é o produto de um pacto social por entender que este fundamento carece de eticidade.

f) ( ) Especulou que o fundamento do Estado depende da opinião formada por aquilo que cada um discute no boteco da esquina.

3. Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª identificando ao que cada figura corresponde:

<p>1-Filosofia Política</p>	 <p>[ ]</p>	 <p>[ ]</p>												
<p>2-Ciência Política</p>	<table border="1" data-bbox="577 900 1008 1115"> <thead> <tr> <th>Partes da alma</th> <th>Classes da cidade</th> <th>Função</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Racional</td> <td>Magistrados e governantes.</td> <td>Responsáveis por governar com sabedoria.</td> </tr> <tr> <td>Irracional/irascível</td> <td>Guerreiros.</td> <td>Responsáveis por proteger a cidade com fortaleza.</td> </tr> <tr> <td>Irracional/concupiscente</td> <td>Artesãos, agricultores e comerciantes.</td> <td>Responsáveis por prover as necessidades da cidade com temperança.</td> </tr> </tbody> </table> <p>[ ]</p>	Partes da alma	Classes da cidade	Função	Racional	Magistrados e governantes.	Responsáveis por governar com sabedoria.	Irracional/irascível	Guerreiros.	Responsáveis por proteger a cidade com fortaleza.	Irracional/concupiscente	Artesãos, agricultores e comerciantes.	Responsáveis por prover as necessidades da cidade com temperança.	 <p>[ ]</p>
Partes da alma	Classes da cidade	Função												
Racional	Magistrados e governantes.	Responsáveis por governar com sabedoria.												
Irracional/irascível	Guerreiros.	Responsáveis por proteger a cidade com fortaleza.												
Irracional/concupiscente	Artesãos, agricultores e comerciantes.	Responsáveis por prover as necessidades da cidade com temperança.												
<p>3-Prática Política</p>	 <p>[ ]</p>	 <p>[ ]</p>												

[Assinale “V” para verdadeiro e “F” para falso]

4. É correto afirmar sobre Rousseau, Locke e Hobbes, RESPECTIVAMENTE:

- a) ( ) defenderam o Contrato Social pelas mesmas motivações filosóficas acerca da natureza humana
- b) ( ) escreveu a obra “O Leviatã”; defendia os direitos civis individuais e a propriedade privada; e possuía uma visão otimista do homem primitivo.
- c) ( ) possuía uma visão otimista do homem primitivo; defendia os direitos civis individuais e a Propriedade privada; e escreveu a obra “O Leviatã”.
- d) ( ) eram todos amigos e gostavam de praia.
- e) ( ) sustentou que o homem é mau por natureza; defendeu a necessidade do Estado; e acreditava que o homem era bom por natureza.
- f) ( ) Entendia o estado como um corpo social em que se realiza a “vontade geral”; suas idéias colaboraram para inspirar a ordem liberal e

constitucional própria nas revoluções burguesas como as revoluções Francesa, Inglesa e Americana; e o poder do Estado deve ser ilimitado de modo que o soberano deve cumprir o papel de legislador, executor e instaurador da justiça.

5. **Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, relacionando os assuntos ao pensamento correspondente:**

<p><b>Corrente Liberal Locke (01)</b></p>	<p>( ) o Estado deve atuar como mediador dos conflitos entre grupos sociais diversos, de modo a promover a conciliação entre eles; amortecendo os choques entre os setores divergentes e evitando a desagregação da sociedade.</p>
<p><b>Corrente Marxista Marx e Engels (02)</b></p>	<p>( ) nela o Estado deve promover a harmonia entre grupos rivais, garantindo as liberdades e os direitos individuais tanto no que se refere ao pensamento e expressão quanto a propriedade privada e demais atividades econômicas.</p> <p>( ) criticou o conceito de liberdade burguesa sustentada na hipótese de que o outro é tomado como obstáculo para minha liberdade.</p> <p>( ) afirma que "...na maior parte dos Estados históricos, os direitos concedidos aos cidadãos são regulados de acordo com as posses dos referidos cidadãos, pelo que se evidencia ser o Estado um organismo para proteção dos que possuem contra os que não possuem".</p>

6. **Preencha com "C" quando estiver correta e com "E" quando estiver errada:**

**Relacionando Maquiavel com o Poder na Contemporaneidade podemos afirmar:**

- ( ) Getúlio Vargas foi o único no Brasil a fazer uso de seus ensinamentos.
- ( ) Existem governantes que utilizam o poder apenas pensando na política como ela deve ser e não na política como ela é.
- ( ) Podemos aproximar Maquiavel de Getúlio quando este negociava com EUA e Alemanha ao mesmo tempo, durante a IIª Guerra Mundial.
- ( ) Os ensinamentos de Maquiavel são utilizados totalmente quando os governantes se utilizam do poder para garantir vantagens financeiras pessoais.

7. **Numere a 2ª coluna de acordo com a 1ª, relacionando os assuntos ao autor:**

<p><b>Aristóteles (1)</b></p>	<p>( ) embora classifique como uma das formas corrompidas de governo, admite a democracia como o "piores dos melhores e o melhor dos piores" sistemas de governo.</p>
<p><b>Platão (2)</b></p>	<p>( ) Quando os poderes legislativo e executivo ficam reunidos numa mesma pessoa ou instituição do Estado, a liberdade desaparece... Não haveria também liberdade</p>
<p><b>Montesquieu (3)</b></p>	



## APÊNDICE E – AVALIAÇÃO DISCENTE



### AVALIAÇÃO DISCENTE



### COLÉGIO ESTADUAL – CARLOS ALBERTO RIBAS / CECAR AÇÕES INTEGRADAS POR ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS

**OBS:** seus pareceres são confidenciais e sugere-se aqui que o estudante não ponha seu nome para evitar personalização e facilitar o sigilo da identidade.

**Referente:** 1. Aulas dia 05/agosto/2016 (tarde). Local: Auditório da Biblioteca Pública Municipal.

2. Aulas dia 22/outubro/2016(manhã). Local: quadra de esportes da Escola.

3. Aulas dia 16/novembro/2016 (tarde). Local: Auditório da Biblioteca Pública Municipal.

1. Você participou das aulas integradas de Ciências Humanas (História, Filosofia, Sociologia e Geografia)?  
(    ) Sim, estive em todas. (    ) Não participei de nenhuma. (    ) Parcialmente, participei de um / dois encontros.

2. Relate a tua impressão geral sobre as aulas integradas da área de Ciências Humanas.

3. Nestas aulas conjuntas você considera que conseguiu aprender (se comparado às aulas por disciplinas isoladamente).

a) (    ) Mais.    b) (    ) Menos.    c) (    ) Indiferente.

4. Aponte as vantagens (pontos fortes) que você percebeu nas aulas integradas em relação as mesmas trabalhadas isoladamente por cada disciplina.

.....

.....

.....

.....

.....

.....  
.....  
.....

5. Aponte as desvantagens (fragilidades) que você percebeu nas aulas integradas em relação as mesmas trabalhadas isoladamente por cada disciplina.

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

6. Durante os anos de estudos de Ensino Médio no CECAR, no **Seminário Integrado e Projetos – S.I.P.**, você considera que houve integrações entre os conteúdos de todas as disciplinas e com os temas do mundo que vivemos (a realidade)?

- a) ( )Muitas. b) ( )Poucas c) ( )Mais ou menos d) ( )Nenhuma.

**Sugestões** ou **observações/comentários** (se tiver):

.....  
.....  
.....

## APÊNDICE F – ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO



### ROTEIRO PARA AVALIAÇÃO



### COLÉGIO ESTADUAL – CARLOS ALBERTO RIBAS / CECAR AÇÕES INTEGRADAS POR ÁREA CIÊNCIAS HUMANAS

#### TRABALHO INTEGRADO – CIÊNCIAS HUMANAS / CECAR 2016

PREPARAÇÃO / EXECUÇÃO / ACOMPANHAMENTO / AVALIAÇÃO / REPERCUSSÃO

- Dificuldades e facilidades.
- Percebeu integração entre componentes disciplinares? Como? Em que momentos?
- Sobre escolha dos temas.
- O que a experiência acrescentou pra você enquanto professor?
- O que se destacou em relação às aulas individualizadas?
- Diferença que percebeu entre trabalhar disciplinas integradas sozinho e em conjunto com outro professor.
- Na elaboração do instrumento avaliativo Geral (prova integrada):
  - . Tempo, pesquisa, receios, novidades, elementos quantitativos e qualitativos.
- Na aplicação
- Reações dos discentes
- Nas correções
- Nos resultados
- Comentar mais algum aspecto / observação que entender pertinente.



ANEXO A – ESTRUTURA CURRICULAR NA GRADEAÇÃO

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CONHEC. CIENTÍFICO E SENSO COMUM INDIVÍDUO E SOCIEDADE - SOCIALIZAÇÃO</li> <li>• SURTIAMENTO DA SOCIOLOGIA - CONTEXTO HISTÓRICO, SOC. MODERNA E MODO PROD. CAPITALISTA</li> <li>• OS CLÁSSICOS E AS ESCOLAS SOCIOLOGICAS</li> <li>• SOCIOLOGIA NO BRASIL</li> <li>• TRABALHO NAS SOCIED. PRÉ-CAPITAL.</li> <li>• TRABALHO NA SOC. MOD. - CARACTER, PROC. PRODUTIVOS E TRANSF. NO MUNDO GLOBALIZADO</li> <li>• OUTRAS FORMAS DE TRABALHAR: ECON. SOLID, COOPERATIVISMO E ASSOCIATIVISMO</li> <li>• TRABALHO NO BRASIL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ESTRUTURAS SOCIAIS <sup>CLASSES</sup> ESTABECIMOS CLASSES SOCIAIS</li> <li>• CAPITALISMO &amp; DESIGUALDADES</li> <li>• DESIGU. NO BRASIL - ORIGENS E PERMANÊNCIAS</li> <li>• RELAÇÕES SOCIAIS &amp; RACIAS NO BRASIL</li> <li>• PRECONCEITO &amp; DISCRIMINAÇÃO</li> <li>• AÇÕES AFIRMATIVAS</li> <li>• TIPOS E FORMAS DE ESTADO</li> <li>• PODER E ESTADO NO BRASIL - AUTORITARISMO E DEMOCRACIA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• DIREITOS &amp; CIDADANIA</li> <li>• PARTICIPAÇÃO POLÍTICA NO MUNDO E NO BRASIL</li> <li>• MOVIMENTOS SOCIAIS <sup>LUTA SOCIAL URBANA</sup> LUTA SOCIAL NO AMBIENTE</li> <li>• CULTURA E SEUS SIGNIFICADOS</li> <li>• CULTURA &amp; IDEOLOGIA</li> <li>• CULTURA, MASSIF CULTURAL E CONTRACULTURA</li> <li>• HCM E SOC. MODERNA</li> <li>• PODER HCM NA SOC. ATUAL</li> <li>• HCM: REGULAÇÃO &amp; CENSURA</li> </ul>
31A	<ul style="list-style-type: none"> <li>1ºS AGRUPAMENTOS HUMANOS</li> <li>NÓS ANCESTRAIS</li> <li>Ocupação DA AMÉRICA</li> <li>CIVILIZAÇÕES ANTIGAS</li> <li>A VIDA EM CIDADES</li> <li>GRÉCIA ANTIGA</li> <li>CIVILIZAÇÃO ROMANA</li> <li>EUROPA, PERIFERIA DO MUNDO</li> <li>IMPÉRIO BIZANTINO, ISLÁ E PANORAMA MUNDIAL</li> <li>SURTIAMENTO DA EUROPA</li> <li>ECONOMIA, SOCIEDADE E CULTURA MEDIEVAL</li> <li>O MUNDO AS VÉSPERAS DO SÉC. XVI</li> <li>(ÁSIA, ÁFRICA, AMÉRICA)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MERCANTILISMO</li> <li>• BRASIL COLÔNIA -&gt; ADMINISTRAÇÃO, ECONOMIA, DOMÍNIO ESPANHOL &amp; HOLANDESES, BRASIL E EXPANSÃO TERRITORIAL, MINERAÇÃO, SOCIEDADE COLONIAL.</li> <li>• REVOLUÇÃO INGLESA</li> <li>• ILUMINISMO</li> <li>• REVOL. INDUSTRIAL</li> <li>• R.I &amp; GLOBALIZAÇÃO</li> <li>• REVOL. FRANCESA</li> <li>• ID. CONTEMPORÂNEA/MUNDO CONTEMP.</li> <li>• ATUALIDADES</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BRASIL REPÚBLICA: 1889-1930/1930-1964/1964-1984/1984-1985/1985-</li> <li>• Iª GUERRA MUNDIAL</li> <li>• REVOL. RUSSA</li> <li>• CRISE 1929</li> <li>• NAZI FASCISMO</li> <li>• IIª G.M.</li> <li>• PÓS-GUERRA &amp; GUERRA FRIA</li> <li>• DESCOLONIZAÇÃO DO 3º MUNDO</li> <li>• MUNDO PÓS-GUERRA FRIA</li> </ul>
31A	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ESPAÇO GEOGRÁFICO LOCALIZAÇÃO MEDIDA DE TEMPO MAPAS, LING. CARTOGRAFICA E LETURA</li> <li>• ESPAÇO NATURAL RELEVO CLIMA BIOMAS</li> <li>• ESPAÇO HUMANIZADO - POPULAÇÃO E URBANIZAÇÃO</li> <li>• ESTADO-NAÇÃO - FRONTEIRAS - TERRITÓRIOS E TERRITORIALIDADES</li> <li>• DIVERSÃO AMBIENTAL</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• CAPITALISMO E ESPAÇO GLOBALIZADO</li> <li>• SUBDESENVOLVIMENTO</li> <li>• ATIVIDADES PRIMÁRIAS NA GLOBALIZAÇÃO</li> <li>• A INDÚSTRIA NO MUNDO GLOBALIZADO: EVOLUÇÃO &amp; DISTRIBUIÇÃO INDUSTRIALIZAÇÃO NO MUNDO</li> <li>• OI, TRANSNAC. E ONGS</li> <li>• COMÉRCIO MULTILATERAL E BLOCOS</li> </ul>	<p><u>BRASIL</u></p> <p>ESPAÇO NATURAL - POSIÇÃO GEOGRÁFICA; LOCALIZAÇÃO, TERRITORIALIDADE, RELEVO, CLIMA, HIDROGRAFIA E BIOMAS.</p> <p>ESPAÇO HUMANIZADO - POPULAÇÃO BRASILEIRA</p> <p>ESPAÇO ECONÔMICO -</p> <p>INDÚSTRIA</p> <p>ATIVID. PRIMÁRIAS &lt; ESPAÇO AGROPECUÁRIO ESTRUTURA FUNDIÁRIA</p> <p>RECURSOS MINERAIS</p> <p>FONTES E ENERGIA RENOVÁVEL (RENOVÁVEIS)</p> <p>ATIVIDADES TERCIÁRIAS / COMÉRCIO EXTERIOR</p>

**SECRETARIA DE EDUCAÇÃO – 5ª CRE / Pelotas  
COL. ESTADUAL – CARLOS ALBERTO RIBAS**

*ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO  
CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS  
COMPONENTE CURRICULAR: FILOSOFIA*

**PROGRAMA CURRICULAR**

<u>1º Ano:</u>	<u>2º ano</u>	<u>3º ano</u>
INTRODUÇÃO AO FILOSOFAR E A FILOSOFIA	CONHECIMENTO E COSMOVISAO	TEMAS DE FILOSOFIA PRÁTICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- O ser humano, cultura e linguagem: traços históricos</li> <li>- antropológicos para o advento da Filosofia;</li> <li>- O dilema da (in)utilidade da Filosofia;</li> <li>- Instrumentos do filosofar;</li> <li>Evidencias do cotidiano:</li> <li>* Do trivial ao senso crítico: senso comum, esclarecimento, cultura, ideologia e alienação;</li> <li>- Conceituando a Filosofia: origem, definições, concepções e suas problemáticas;</li> <li>- A importância do diálogo e da dúvida no conhecimento filosófico;</li> <li>- Evidencia e ilusão: limites e potencialidades da razão, consciência e inconsciente na mente humana;</li> <li>- Religião, mito, Ciência e Filosofia;</li> <li>Temas correlatos: Felicidade, Existência, Afetividade, Violência, Paz e congêneres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teorias do Conhecimento (epistemologia):</li> <li>Racionalismo e empirismo e apriorismo</li> <li>Idealismo e realismo</li> <li>Dogmatismo, ceticismo e criticismo</li> <li>Fenomenologia</li> <li>- Verdade e validade;</li> <li>- Dedução, indução e falácias;</li> <li>Filosofia e Lógica da Linguagem:</li> <li>Lógica formal</li> <li>Lógica dialética {Pensamento dialético e analítico;</li> <li>- Metafísica.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Críticas e reflexões atuais sobre a Ciência:</li> <li>* Objetivos, métodos, paradigmas, e interesses;</li> <li>- Moral, Ética, Existencialismo e Liberdade;</li> <li>- Política e Cidadania;</li> <li>- Estética;</li> <li>* Trabalho, consumo e lazer: Emancipação, ideologia e alienação.</li> <li>- Interfaces com a Ética aplicada: Bioética, biopoder e outras.</li> </ul> <p><b>OBS:</b> Os períodos da História da Filosofia serão situados e revisitados de acordo com as temáticas e autores abordados durante todos os Anos do Ensino Médio.</p>



## ANEXO C – COMPÊNDIO DEMONSTRATIVO SOBRE DISPUTAS ENTRE GOVERNO E CATEGORIA E USO DE PPPS VIA S.I.P. – POLITÉCNICO

Unipampa | X Gmail | (13) Facebook | Procuradoria | Proposição | Informações | CPERS repub | Correio do P | X

www.pge.rs.gov.br/noticia.asp?cod\_noticia=4215

Apps Sites Sugeridos Importado do IE

Histórico  
Estrutura  
Procuradores  
Relatório Anual  
Legislação PGE  
Acesso à Informação

Serviços  
Câmara de Conciliação de Precatórios  
Cartilha Eleitoral 2016  
Concurso de Monografia  
Concursos  
Estágio e Serviço Voluntário

Comunicação  
Publicações PGE  
Eventos  
Notícias  
Clipping  
Clipping Rádio e TV  
Fotos  
Áudio e Vídeo  
Contatos

### PGE mantém atividades extraclasse do magistério com base na hora-relógio

Atualização: 21.02.2014, 17:32

**PGE-RS**  
Procuradoria-Geral do Estado do RS  
Ação envolvendo magistério

A Procuradoria-Geral do Estado, por meio da Procuradoria de Pessoal (PP), obteve decisão favorável junto à Presidência do Tribunal de Justiça do Estado, nesta sexta-feira (21), que acolheu o pedido de suspensão de liminar deferida na ação coletiva ajuizada pelo CPERS-Sindicato, que versa sobre a chamada hora-atividade.

A liminar obtida pelo CPERS havia determinado que a observância do limite máximo de dois terços da carga horária do professor - em interação direta com o aluno - fosse calculada com base na hora-aula (períodos de aula) e não com base na hora-relógio.

Conforme a PGE, "ocorre que a Lei Federal nº 11.738/2008 determina que na composição da jornada de trabalho, observarse-á o limite máximo de dois terços da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. O tempo restante, ou seja, um terço da carga horária do professor, seria destinado para a 'hora-atividade' ou atividades extraclasse, como preparação das aulas, correção de provas, etc".

O Coordenador da Procuradoria de Pessoal, Procurador do Estado Evilázio Carvalho da Silva, explica que, "quando se fala em razão e proporção devem ser sempre consideradas no cálculo a mesma grandeza, a mesma unidade de referência, sob pena de distorcer o resultado encontrado. Calculando-se os 2/3 de tempo de interação com os educandos sobre a hora-aula de 50 min, como dito, se chegará ao resultado equivalente a 10,83 horas-relógio, mas, evidente que, o mesmo parâmetro também deveria ser adotado para calcular o tempo de 1/3 da carga horária referente à atividade extraclasse. No entanto, se adotarmos a mesma unidade de referência (horas-aula), verifica-se que a chamada hora atividade (atividade extraclasse) deveria corresponder a 7 horas-aula de 50min, o que equivale a 5,83 horas-relógio. E, somando-se as 10,83 horas relógio com as 5,83 horas relógio obtém-se um resultado de 16,66 horas-relógio, o que é inferior à carga horária legal semanal de 20h, que deve ser cumprida pelos professores, ficando faltando 3,34 para o cumprimento da carga horária integral, não havendo fundamento para o pagamento da remuneração integral."

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação atualmente o número de professores ativos somam 77.426. Para o cumprimento imediato da antecipação de tutela, necessitaria de um acréscimo de 17.650 professores, que precisariam ser imediatamente nomeados, o que acarretaria num acréscimo mensal na folha de pagamento do magistério de mais de R\$ 22 milhões e uma repercussão anual de mais de R\$ 265 milhões.

O Presidente do TJ-RS acolheu a tese defendida pela PGE e deferiu parcialmente, o pedido de suspensão de liminar, determinando que, para a apuração do cumprimento da proporção legal (um terço de atividades extraclasse e dois terços de atividade de interação com os alunos) seja observada a hora-relógio.

< Voltar | RSS | Enviar para | A+ A- | Imprimir

**Câmara de Conciliação de Precatórios**

Procuradoria-Geral Do Estado Do Rio Grande Do Sul  
Av. Borges de Medeiros, 1555 / Térreo, 16º, 17º e 18º andares  
Centro - Porto Alegre - RS  
CEP: 90110-901 (51) 3288-1600(PABX)

**Trabalho Escravo**  
Vamos abolir de vez essa vergonha

DESENVOLVIDO PELA  
**ROCERGS**

Pesquisar na Web e no Windows

20:25 09/03/2017

Atualização: 21.02.2014, 17:32

Fonte: Procuradoria Geral do Estado. Disponível em: <[http://www.pge.rs.gov.br/noticia.asp?cod\\_noticia=4215](http://www.pge.rs.gov.br/noticia.asp?cod_noticia=4215)>. Acesso em: 21 fev. 2014.

The screenshot shows a web browser window with the URL [cpers.com.br/informacoes-sobre-a-hora-atividade/](http://cpers.com.br/informacoes-sobre-a-hora-atividade/). The page features the CPERS logo (SINDICATO FILIADO À CNTE) and a navigation menu with items like 'QUEM SOMOS', 'SERVIÇOS', 'NÚCLEOS', 'PUBLICAÇÕES', 'NOTÍCIAS', 'TV CPERS', and 'FALE CONOSCO'. The main article, titled 'Informações sobre a hora-atividade', is dated 10 de fevereiro de 2016 and is categorized under 'destaque, juridico, noticias'. The text discusses a 2015 court decision regarding working hours for teachers and CPERS's appeal to the Supreme Federal Court. A sidebar on the right contains three promotional images: a red octagonal sign that says 'AGORA É GREVE A PARTIR DO DIA 15 DE MARÇO' with the CPERS logo; a yellow box with the text 'ATENÇÃO PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS' and a scale of justice icon; and a blue box titled 'SONEGOMETRO ICMS RS' showing a tax amount of 1.391.271.468,42. The Windows taskbar at the bottom shows the date as 09/03/2017 and the time as 20:38.

Fonte: CPERS. Disponível em: [<http://cpers.com.br/informacoes-sobre-a-hora-atividade/>](http://cpers.com.br/informacoes-sobre-a-hora-atividade/) . Acesso em: 20 jan. 2018.

Unipampa | X Gmail | (13) Facebook | Procuradoria | Proposição | Informações | CPERS repub | Correo do Povo

www.correiodopovo.com.br/Noticias/553421/Projeto-do-governo-Sartori-libera-parcerias-com-empresas-em-escolas

Apps Sites Sugeridos Importado do IE

## Projeto do governo Sartori libera parcerias com empresas em escolas

Proposta possibilitaria patrocínio de materiais e obras

16 Comentários Correo do Povo



**Golf Variant**  
Com maior espaço interno.

CLIQUE E CONHEÇA Volkswagen

Prestes a completar 100 dias de governo e sob a crítica da oposição por não ter enviado nenhum projeto para a Assembleia neste período, o governo José Ivo Sartori (PMDB) encaminhou nessa quarta a primeira leva de projetos ao Legislativo. O conjunto de oito iniciativas do Executivo é composto por sete projetos de lei (PL) e um projeto de lei complementar (PLC).

O principal deles, Projeto de Lei 103/2015, já levanta controvérsia: trata da criação de parcerias de pessoas físicas e jurídicas no patrocínio de materiais e obras em escolas. A contrapartida é a autorização para a divulgação da ação com fins promocionais e publicitários. Conforme o secretário estadual da Educação, Vieira da Cunha (PDT), a ideia foi desenvolvida pela equipe técnica da pasta, inspirada em experiências semelhantes em outros Estados, com o propósito de promover a superação da carência de recursos financeiros, tema que tem sido defendido pela atual administração.

"Pensamos esta ação para chamarmos a sociedade para o esforço de recuperação das escolas públicas e a qualificação do ambiente de aprendizagem. Temos muitas escolas em situação de precariedade. Das cerca de 2,5 mil escolas, são poucas as que não precisam de nenhuma melhoria", conta Vieira.

O secretário explica que, em caso de aprovação, o governo irá realizar uma "grande campanha de chamamento". "É difícil prevermos o resultado. Mas esperamos que haja engajamento de empresas e também de pessoas, como ex-alunos que estejam estabelecidos profissionalmente e

### Shopping

**pontofrio.com**  
Smartphone Samsung Galaxy S7 edge Rose com 32GB, Tela 5.5", Android 6.0, 4G, Câmera 12MP e...

R\$2559,20  
ou 10x R\$255,92

**Electrolux**  
Aspirador de Água e Pó Electrolux Flex - 1400W de Potência, Capacidade de 7 a 14L, Alcance...

R\$249,90  
ou 3x R\$83,30

### Últimas Notícias

20:09 Municipários realizam paralisação de 24h na próxima quarta e...

18:50 Barcelona de Guayaquil anuncia contratação de Ariel

18:48 Porto Alegre registra pontos sem luz

Assine Anuncie

Pesquisar na Web e no Windows

20:42 09/03/2017

Fonte: Correo do Povo. Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/553421/Projeto-do-governo-Sartori-libera-parcerias-com-empresas-em-escolas>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

Unipampa | Gmail | (13) Facebook | Procuradoria | Proposição | Informações | CPERS repudia | Correio do P

cpers.com.br/cpers-repudia-o-projeto-de-lei-no-1032015/

Apps Sites Sugeridos Importado do IE

HOME QUEM SOMOS SERVIÇOS NÚCLEOS PUBLICAÇÕES NOTÍCIAS TV CPERS FALE CONOSCO

Home / destaque / CPERS repudia o Projeto de Lei Nº 103/2015

## CPERS repudia o Projeto de Lei Nº 103/2015

24 de agosto de 2015 Patricia Araujo destaque, notícias 0

O Projeto de Lei Nº 103/2015, que visa instituir o programa “Escola Melhor – Sociedade Melhor”, deve ser votado nesta terça-feira, dia 25, à tarde, na Assembleia Legislativa. O CPERS repudia o referido PL, pois considera que ele viola os termos da Lei de Gestão Democrática, 10.576/95, visto que não respeita a autonomia financeira e de gestão educacional das escolas. Este projeto abre caminho para a privatização do ensino público gaúcho e exime o Estado de sua responsabilidade com a educação, podendo assim gerar a desigualdade entre as escolas no que tange a qualidade do ensino.

Por isso, o Sindicato convida os educadores a enviarem e-mails para os deputados, conforme link abaixo, pedindo que votem contra o projeto.

Clique aqui para ter acesso aos emails dos deputados:

### Análise Jurídica do Projeto Nº 103/2015

O Projeto de Lei 103/2015 institui o Programa Estadual “Escola Melhor: Sociedade Melhor” através da criação de Parcerias Público-Privadas (PPPs) tendo como objetivo alcançar contribuições para melhoria da qualidade do ensino da rede pública Estadual.

Prevê o projeto, em seu art. 2º, a participação de pessoas físicas e jurídicas mediante doação de recursos materiais às escolas: manutenção, conservação e reforma das escolas estaduais; equipamentos de informática e promoções de palestras de cunho didático pedagógico nas escolas.

Ao que parece, o projeto de lei tenta retirar do Estado as atribuições constitucionalmente conferidas a ele. O artigo 205 da Constituição Federal, assim como o art. 196 da Constituição Estadual, determinam que a Educação “é direito de todos e DEVER do Estado”. Da mesma forma, o artigo 212 da Constituição Federal prevê a aplicação de 25% da receita do Estado na Educação Pública. A aplicação de tais recursos é garantia constitucional, o que pode ser ludibriada, ou até mesmo mascarada com a participação privada nas escolas.

De outra banda, a doação de livros didáticos e a promoção de palestras nas escolas não estão vinculadas aos planos educacionais das escolas, o que pode gerar a comercialização de títulos e palestras diversas dos interesses educacionais determinados pela LDB. O projeto, da forma como proposto, viola os termos da Lei 10.576/95, Lei da Gestão Democrática, pois não respeita a autonomia financeira e de gestão educacional das Escolas.

FACEBOOK

Pesquisar na Web e no Windows

20:45 09/03/2017

Fonte: CPERS. Disponível em: <<http://cpers.com.br/cpers-repudia-o-projeto-de-lei-no-1032015/>>. Acesso em: 20 jan. 2018.