

O "Novo" Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura

Marise Nogueira Ramos*

Abstract

This article revisits Brazilian educational legislation concerning the High School and discusses the limits imposed on its integration with professional education. It reviews Brazilian Curricular Standards regarding the High School and discusses the importance of work and citizenship, at the same time focussing on the concepts of interdisciplinary problems and its contexts. It concludes that the consolidation of the High School as one of the phases of basic education should not only preserve the elements of a basic formation, but go beyond its purposes so as to include the multiple social, cultural and economic necessities of the individual, one of which is a professional education.

Key-words: High School; Professional Education; Educational Technology; Work; Directory curriculum

1 – Entre o unitário e o diverso: os desafios do ensino médio como etapa da educação básica¹

A educação básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB,² "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores". Esta última finalidade deve ser desenvolvida precipuamente pelo ensino médio, uma vez que entre as suas finalidades específicas incluem-se "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando",³ a serem desenvolvidas por um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.⁴

A consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil, desde 1971,⁵ que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional, integrada ao ensino secundário e dele indissociada tanto em relação ao percurso formativo quanto ao título conferido (um único diploma, relativo à conclusão do ensino secundário e da habilitação técnica).

A possibilidade de o ensino médio preparar o educando para o exercício de profissões técnicas foi admitida pelo parágrafo 2º do artigo 36 da lei,⁶ desde que assegurada a formação básica. Ao mesmo tempo, a educação profissional foi tratada em capítulo à parte, nos artigos 39 a 41,⁷ como prática educativa a que todos os cidadãos podem ter acesso, devendo se realizar de forma articulada com o trabalho, a ciência e a tecnologia.

Mesmo superada a dualidade entre formação específica e formação geral, a lei preservou uma vocação histórica do nível secundário – a formação profissional – ainda que tenha se furtado a ditar maiores detalhamentos sobre sua possível organização⁸. Não obstante, o Decreto no 2.208/97,⁹ ao regulamentar a educação profissional, incluindo o parágrafo 2o. do artigo 36, impossibilitou qualquer perspectiva profissionalizante no ensino médio, salvo como elemento organizador da parte diversificada do currículo, de até 25% da carga horária mínima obrigatória dessa etapa.¹⁰

Com isto, buscou-se conferir uma identidade ao ensino médio. Entretanto, o fato de isto ter-se realizado mediante decreto, acabou reduzindo a construção da unitariedade do ensino médio, princípio defendido pelos educadores progressistas desde a década de 80, a problema unicamente pedagógico,¹¹ solucionável pela aplicação de uma dada estrutura educacional. Como diz Kuenzer (2000),

essa solução desconsidera a realidade do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades

decorrentes das diferenças de classe e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento desequilibrado, que reproduz internamente as mesmas desigualdades e os mesmos desequilíbrios que ocorrem entre os países, no âmbito da internacionalização do capital.¹²

Pelo modelo adotado, o aluno que deseja/necessita obter uma profissão na etapa média da educação básica, que antes disputava uma matrícula visando ao atendimento dessa dupla necessidade, foi obrigado a disputar duas matrículas num contexto de não universalização da oportunidade e da gratuidade nem do ensino médio nem dos cursos técnicos. Fazendo a opção por ambas as formações concomitantemente, a dupla jornada escolar, para a maioria, passou a ocorrer em condições precárias (alimentação imprópria, permanência desconfortável na mesma escola, ou traslados cansativos de uma escola para outra, além da despesa financeira muitas vezes difícil de ser enfrentada). Na impossibilidade de superar os obstáculos, os filhos das classes mais desfavorecidas acabam abandonando, seja a própria educação regular, seja a educação profissional, restando lhes, na melhor das hipóteses, a escolaridade mínima obrigatória e os cursos de qualificação profissional.

O próprio Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no 15/98,¹³ que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, acabou admitindo, com honestidade, essa dupla necessidade, como se pode constatar a seguir.

A duplicidade da demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira educacional mais longa esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino obrigatório, durante o ensino médio ou imediatamente depois deste último [...]. Vale lembrar no entanto que, mesmo nesses casos, o percurso educacional pode não excluir, necessariamente, a continuidade dos estudos. Ao contrário, para muitos, o trabalho se situa no projeto de vida como uma estratégia para tornar sustentável financeiramente um percurso educacional mais ambicioso. E em qualquer de suas variantes, o futuro do jovem e da jovem deste final de século será sempre um projeto em aberto, podendo incluir períodos de aprendizagem – de nível superior ou não – intercalados com experiências de trabalho produtivo de diferentes naturezas, além das escolhas relacionadas à sua vida pessoal [...].¹⁴

Em face dessas contradições, percebemos a necessidade de o ensino médio definir sua identidade como última etapa da educação básica, não pela abolição de qualquer perspectiva profissionalizante, mas pela construção de possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades sócio culturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos – reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio. Isso implica garantir a unitariedade do ensino médio em relação aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, cujo acesso não pode ser negado a ninguém, seja em nome do mercado de trabalho, das universidades, ou das culturas locais; mas deve possibilitar, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia, o enriquecimento de suas finalidades, dentre as quais se incluem a preparação para o exercício de profissões técnicas, a iniciação científica, a ampliação cultural, o aprofundamento de estudos, além de outras. Se isto não é possível imediata e universalmente, deve se apresentar como uma utopia a ser construída coletivamente.

2 – As diretrizes curriculares nacionais do ensino médio: uma releitura necessária

O Parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação no 15/98¹⁵ e a respectiva Resolução no 3/98¹⁶ vêm dar forma às diretrizes curriculares para o ensino médio como indicações para um acordo de ações. Para isso, apresenta princípios axiológicos, orientadores de pensamentos e condutas, bem como princípios pedagógicos, com vista à construção dos projetos pedagógicos pelos sistemas e instituições de ensino.

Esses princípios não são neutros. Ao contrário, baseiam-se numa certa forma de compreender a sociedade e suas relações no momento contemporâneo. A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho.

A concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35 [da LDB] aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de

todos e todos os tipos de trabalho. Por ser básica terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho.¹⁷

O Parecer refere-se às reformas educacionais no sentido de que as mesmas buscariam um perfil de formação do educando mais condizente com as características da sociedade pós-industrial. Não obstante, convém reconhecer que a nova fase de acumulação do capital caracteriza-se não só pela desindustrialização, mas também pela reestruturação produtiva e pela precarização do trabalho. Nesse contexto convivem, às vezes numa mesma sociedade, às vezes no interior da mesma organização produtiva, formas arcaicas e/ou precárias de produção (normalmente associadas ao trabalho taylorista-fordista) com inovações, seja tecnológicas, seja de gestão do trabalho. Ademais, esse processo não ocorre de modo equivalente nos diversos países. Estudos da sociologia do trabalho destacam a heterogeneidade e a diversidade de que falamos. Movido por uma interpretação quase apologética dos efeitos da tecnologia e das informações sobre o trabalho e a educação, é um certo determinismo tecnológico que sustentou a maioria das argumentações em defesa de um novo ensino médio.

É preciso considerar, ainda, que o Brasil, desde os anos 50, alçou-se a padrões de industrialização equivalentes aos dos países centrais, mas não ao padrão de desenvolvimento dos mesmos, o que o levou a permanecer na semiperiferia da economia mundial.¹⁸ Assim, os efeitos da tecnologia e das reestruturações econômico-produtivas na realidade brasileira não podem ser analisados a despeito dessas características sociohistóricas e culturais. Se, no contexto mundial, o problema do desemprego aflige de forma brutal até mesmo os países mais desenvolvidos, essa brutalidade se acirra em países como o Brasil, impedindo-nos, não só por razões filosóficas, mas também ético-políticas, de assimilar a apologia aos avanços tecnológicos ou a idéia da sociedade pós-industrial.

Os princípios axiológicos defendidos pelo Parecer¹⁹ são coerentes com a orientação da UNESCO apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento²⁰ apresenta as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

As novas formas de produção "pós-industrial" valorizariam essas competências, introduzindo, no modo de produzir e de educar, um humanismo que possibilitaria integrar a formação para o trabalho num projeto mais ambicioso de desenvolvimento da pessoa humana.

É neste ponto que reside o sentido da articulação entre educação básica e educação profissional: a constatação da identidade entre as capacidades demandadas pelo exercício da cidadania e pela atividade produtiva, o que permitiria superar a dicotomia entre a racionalidade técnica e o caráter abstrato dos ideais da formação humana.

Esta seria uma das principais características da sociedade do conhecimento, ou pós-industrial: uma nova relação das pessoas com a ciência. Os conhecimentos científicos, tecnológicos e sociohistóricos, com particular destaque para as formas de comunicação e de gestão dos processos sociais e produtivos, deixariam de ser demandas unicamente da acumulação capitalista, para serem pressupostos da própria vida em sociedade, em que as relações sociais são cada vez mais mediadas pela tecnologia e pela informação. Ao mesmo tempo, o trabalho passa a exigir do sujeito mais do que conhecimentos, mobilizando também aspectos da sua própria subjetividade.

Sob a lógica capitalista, porém, essa convergência é desafiada pela retração massiva dos empregos e pela configuração do mercado de trabalho nas sociedades atuais, que levam à degradação das relações de trabalho, pelo menos para uma grande massa das populações mundiais.²¹ A atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores intelectuais e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando a situação não vai bem.²² Analisado sob o ângulo da educação, o paradoxo está no fato de a educação para a cidadania e para o trabalho se confundirem justamente no momento em que o mercado de trabalho reserva espaço para cada vez menos pessoas.

A doutrina que disciplina o ensino médio recorre à diversidade como reconhecimento das diferenças que, embora reconhecidas como ponto de partida de um processo, têm um horizonte comum, determinado pela constatação de que os itinerários de vida dos jovens e dos jovens adultos serão cada vez mais imprevisíveis. Nesse cenário, a escola, especialmente a média, é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, pessoas mais autônomas em suas escolhas, pessoas que respeitem as diferenças e, ainda, que constituam identidades "capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente".²³

Em face das condições objetivas de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos, porém, as desigualdades não podem ser sublimadas em nome do "direito à diferença". Conquanto saibamos que as trajetórias educacionais e profissionais sejam, no plano concreto, também socialmente determinadas pela origem de classe, elas não podem ser tomadas unicamente como resultados de escolhas subjetivamente realizadas de acordo com os "projetos próprios de vida". Por isso, é preciso ir além do ensino demarcado exclusivamente pelo desenvolvimento de competências, noção de raiz essencialmente individual, identificável nas ações práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja especificamente no âmbito do trabalho, quando ganham significados bastante específicos.

2.1 – Trabalho e Cidadania: contextos ou princípios?

A proposta pedagógica do ensino médio deve tomar como contexto o mundo do trabalho e o exercício da cidadania, considerando-se: a) os processos produtivos de bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como os processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional, e b) a relação entre teoria e prática, entendendo como a prática os processos produtivos, e como teoria, seus fundamentos científico-tecnológicos.

A forma como o trabalho é abordado, por sua vez, traduz uma certa oscilação entre: trabalho como princípio e trabalho como contexto; trabalho como mediação e trabalho como fim; trabalho como práxis humana e trabalho como práxis produtiva. Entretanto, a defesa por um ensino médio unitário têm o trabalho como princípio educativo, com base no que nos fala Saviani (1989).²⁴

Este autor afirma que o trabalho pode ser considerado como princípio educativo em três sentidos diversos mas articulados entre si:

Num primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção [...] correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação. [...]. Num segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. [...]. Finalmente o trabalho é princípio educativo num terceiro sentido, na medida em que determina a educação como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.²⁵

O conceito de politecnia ou de educação tecnológica²⁶ emergiria no âmbito do segundo nível de compreensão do trabalho como princípio educativo. Por esse sentido poder-se-ia encontrar a via de definição do lugar específico do ensino médio: a explicitação do modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva. Deve-se ter claro, contudo, que o trabalho pode ser assumido como princípio educativo na perspectiva do capital ou do trabalhador. Isso exige que se distinga criticamente o trabalho humano em si, por meio do qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua própria existência – portanto, como categoria ontológica da práxis humana –, do trabalho assalariado, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo, portanto como categoria econômica da práxis produtiva.

Do ponto de vista do capital, a dimensão ontológica do trabalho é subsumida à dimensão produtiva, pois, nas relações capitalistas, o sujeito é o capital e o homem é o objeto. Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador, como diz Frigotto (1989),

implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo.²⁷

Analisando-se a legislação frente a essa natureza dialética do trabalho, observamos que, a partir da LDB, particularmente nos artigos 35 e 36, aos quais já nos referimos, o trabalho é tomado como princípio educativo da educação básica no sentido exposto por Saviani.²⁸ Aproximando-se à idéia defendida pelos teóricos da politecnia de que, enquanto no ensino fundamental o trabalho aparece de forma implícita, isto é, em função da incorporação de exigências mais genéricas da vida em sociedade, no ensino médio os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho devam ser explicitados, a LDB admite a possibilidade de o ensino médio articular-se com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, condicionando à necessária garantia da educação geral.

O Parecer delimita²⁹ mais claramente essa questão: não haveria nenhuma relação direta entre preparação básica para o trabalho e conteúdos profissionalizantes ou, ainda, parte diversificada do currículo. A preparação básica para o trabalho deve estar organicamente integrada tanto à base nacional comum como à parte diversificada do currículo, ao mesmo tempo em que os conhecimentos associados à realidade do mundo do trabalho devam ser básicos a quaisquer atividades produtivas. Conteúdos de

caráter estritamente profissionalizante poderiam integrar-se ao ensino médio, somente mediante o acréscimo de sua carga horária mínima e com a garantia de se cumprir com todos os seus objetivos como segmento final da educação básica.³⁰ Note-se, então, que nessa fundamentação o trabalho como princípio educativo aparece como práxis humana e como práxis produtiva.

Entretanto, a apropriação desse princípio sob a ótica do capital é expressa mais claramente no Parecer, quando a função da preparação básica para o trabalho é também justificada pelo fato de, "nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável [supor] desenvolver capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho".³¹

A partir disso, o trabalho como contexto passa a predominar em detrimento da idéia de princípio, na medida em que "o trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações".³²

Não há dúvidas de que no Parecer está presente a proposta de uma formação básica sólida, que contemple a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e sócio-históricos que organizam a produção e as relações sociais modernas, visando a formação de cidadãos tecnicamente competentes. No entanto, essa perspectiva educativa encerra-se por alguns limites quanto às perspectivas emancipatórias da classe trabalhadora. Primeiro, toma-se a compreensão da realidade material e social como condição necessária para a adaptação do homem à sociabilidade e à cultura capitalistas e não para a construção de uma nova sociabilidade e de uma nova cultura sobre um também novo modo de produção.

Segundo, porque a transferência da formação técnico-profissional para o pós-médio, nas condições objetivas de acesso e permanência no ensino médio não-obrigatório desfavoráveis às classes populares, reforça o princípio de seletividade e de exclusão do sistema escolar, preparando apenas os mais favorecidos para as reduzidas oportunidades de emprego ou de trabalho não precário.

Por fim, considerando as condições materiais das instituições de ensino, não sabemos até que ponto a precedência supostamente lógica da formação geral em relação à formação profissional reduz a simples hipótese o pressuposto metodológico que está na base do trabalho como princípio educativo: a verdadeira articulação e integração entre teoria e prática, e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos como elemento do domínio teórico-prático sobre o trabalho concreto.

A concepção do trabalho como princípio educativo sob a ótica do capital que descrevemos anteriormente nos dá a medida da concepção da cidadania presente na reforma educacional. Diante da instabilidade social contemporânea, a cidadania não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível, conquistada de acordo com o alcance dos próprios projetos individuais e segundo os valores que permitam uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos.

Posta sob a ótica dos sujeitos, porém, o conceito de cidadania deve se alargar para o plano dos direitos, como valor universal consolidado nas práticas sociais solidárias.

2.2 – Problematizando os princípios pedagógicos da interdisciplinaridade e da contextualização

A organização curricular do ensino médio tem como pressupostos dois princípios: a interdisciplinaridade e a contextualização. A interdisciplinaridade não é tanto defendida segundo uma visão epistemológica, e sim sob a ótica metodológica, sendo explicitada como prática pedagógica e didática que possibilita "relacionar as disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação".³³ Ela supõe um eixo integrador que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Diz o Parecer que

ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. Explicação, compreensão, intervenção, são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.³⁴

Assim, afirma-se que, no lugar de se estabelecerem os conteúdos específicos, devem-se destacar as competências de caráter geral, das quais a capacidade de aprender é decisiva. Novamente a identidade autônoma é aqui evocada como o fundamento para a seleção das competências.

A contextualização, por sua vez, é entendida como o recurso para ampliar as possibilidades de interação não apenas entre as disciplinas nucleadas em uma área de conhecimento como também entre as próprias áreas de nucleação. A contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas. A contextualização visaria tornar a aprendizagem significativa ao associá-la com experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente e, assim, retirar o aluno da condição de espectador passivo.

Uma questão delicada que subjaz a esses princípios é o risco de se cair numa perspectiva muito generalista ou na extrema simplificação dos processos de aprendizagem, tornando-os pseudo-aprendizagem. A realidade social concreta pode ser o ponto de partida das aprendizagens, mas somente mediante a elaboração do pensamento e a capacidade de abstração apreende-se o "concreto pensado"³⁵ e, portanto, suas múltiplas determinações e suas dimensões essenciais, complexas e contraditórias.

Quando se parte do contexto de vivência do aluno, pressupõe-se ter que enfrentar as concepções prévias que eles trazem. Essas, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou, ainda, apresentando limites como modelo de compreensão e de explicação da realidade, restritos a determinados contextos. Se não enfrentada essa questão, corre-se o risco de considerar que a simples sistematização desse conhecimento é suficiente para que o aluno estabeleça relações entre idéias, fatos e fenômenos e para enfrentar situações concretas que demandam problematizações, elaborações conceituais e soluções. Esse é um falso conhecimento.

Outro risco que, em parte, pode ser consequência do primeiro, é considerar a existência de uma continuidade e de uma equivalência entre o conhecimento cotidiano e o conhecimento científico e de ser possível passar de um para outro sem rupturas. Leve-se em conta ainda, como questão a ser investigada, o fato de considerarmos como "consequências indesejáveis", aquilo que a concepção pós-moderna admitiria, in limine, como a forma adequada de compreender o mundo, qual seja, a partir das percepções subjetivas de cada um e não de metateorias às quais se atribuiu, sob a égide da modernidade, o caráter científico.

O currículo do ensino médio foi organizado em áreas de conhecimento correspondentes aos seus propósitos. Essas áreas foram assim organizadas: Ciências da Natureza e Matemática, Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, todas elas incluindo a dimensão tecnológica que estrutura ou se deriva do respectivo objeto de conhecimento. Destacam as diretrizes que, mesmo baseado em aproximações epistemológicas e/ou metodológicas, esse agrupamento é fruto de um recorte que guarda certo grau de arbitrariedade devido à ausência de um paradigma curricular que possa corresponder à diversidade do conhecimento científico.

Deve-se ressaltar que a generalidade das áreas de conhecimento, mormente associadas aos campos do conhecimento científico, por serem constructos a partir dos quais os homens compreendem e transformam a natureza, não deve substituir a especificidade de campos mais restritos do saber (por exemplo, as Ciências Naturais comportam os conhecimentos da Química, da Física e da Biologia, mas cada um desses campos possui suas especificidades que não podem ser lidas a partir dos mesmos códigos e princípios aplicados, por exemplo, à Física). Por isso, uma área de conhecimento deve ser compreendida como uma "totalidade orgânica", síntese de diversas determinações, com aspectos de generalidade mas também de particularidade.

Considerar o que há de específico de cada campo do saber não implica o isolamento dos saberes. As áreas podem expressar uma interessante unidade composta por uma diversidade que se articula e que se comunica entre si. Sobre o recorte pré-determinado, deve-se saber que um projeto construído a partir da realidade do educando pode sugerir novas formas de organização do saber e de se relacionar conhecimentos. Assim, a contextualização de conhecimentos não pode ser um simples estabelecimento de relações entre conteúdos. Ela requer um comprometimento com a realidade social dos educandos e, portanto, um processo de investigação coletiva, um interrogar permanente sobre a cotidianidade contraditória e, muitas vezes perversa, frente ao papel que deve cumprir a escola.

3 – Novas perspectivas para o ensino médio: a escola ativa e criadora

Gramsci³⁶ defendia a cultura, a escola e a formação desinteressadas como aquelas que não são específicas de nenhum grupo social nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Mas como aquelas que interessam à coletividade e à própria humanidade. Nesse sentido, ele se opunha tanto às pedagogias espontaneístas quanto às diretivo-profissionalizantes. Essas últimas, caso ocorressem prematuramente e/ou desconsiderassem a formação humanista. Igualmente, entendia que a formação da personalidade implica conquistar uma consciência superior, compreendendo a função, o valor e os determinantes históricos da atividade humana.

Este filósofo³⁷ defendia o historicismo como método, no sentido de dar vida às razões, aos problemas e às dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento. Isso não com o propósito de reproduzir os fenômenos, uma vez que o conceito de história preserva as especificidades socioculturais de cada espaço e tempo em que os fatos ocorrem, mas como forma de superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum.

Nesse último aspecto reside um importante ensinamento filosófico-metodológico de Gramsci.³⁸ A educação dos trabalhadores deve enraizar-se no núcleo sadio do senso comum, dele partir com o objetivo de superá-lo. Se o conhecimento não supera o senso

comum, não é conhecimento; são suposições desagregadas que seduzem os trabalhadores mais simples, por se aproximarem de sua realidade, mas os mantêm subordinados aos desígnios do espontaneísmo. Essa educação é conservadora.

Não se pode conceber a educação, portanto, como forma de propiciar às crianças, aos jovens e aos adultos da classe trabalhadora melhores condições de adaptação ao meio. Conquanto a educação contribua para uma certa conformação do homem à realidade material e social que ele enfrenta, ela deve possibilitar a compreensão dessa mesma realidade com o fim de dominá-la e transformá-la. A escola que persegue uma pedagogia com base nesses princípios não é somente uma escola ativa, é também viva e criadora. É uma escola viva, na medida em que constrói uma profunda e orgânica ligação entre ela e o específico dinamismo social objetivo que nela se identifica. Criativa porque autodisciplina e autonomia moral e intelectual são conquistadas à medida que os trabalhadores-educandos identificam na escola a relação orgânica com o dinamismo social que vivenciam, no sentido não de conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

As competências que se desenvolvem na escola viva e criadora não são mecanismos de adaptação à realidade dada, mas são construções intelectuais elevadas que possibilitem à classe trabalhadora ser classe dirigente. Essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, éthos, logos e técnos, tanto no plano metodológico quanto epistemológico. Isto porque esse trabalho materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre ciência, economia e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

O trabalho é tomado como princípio educativo não porque sob o modo e produção capitalista ele se transforma em mercadoria e aliena o homem de sua própria produção. Mas porque, sob a dimensão civilizatória do próprio capitalismo, este tende a revolucionar permanentemente os meios de produção. Para Gramsci,³⁹ portanto, não é o trabalho concreto nem o trabalho alienado o princípio educativo, mas o trabalho como elemento da atividade geral e universal que, no seu estado mais avançado, guarda o momento histórico objetivo da própria liberdade concreta. Na unidade entre epistemologia e metodologia, tendo o trabalho como princípio pedagógico, os processos produtivos e as transformações científico-tecnológicas passam a ser estudados como momentos históricos, como relações políticas e sociais concretas.

Na construção de novas perspectivas para o ensino médio unitário – como momento histórico da formação de sujeitos individuais e coletivos, que congrega em si a síntese do diverso – o trabalho, a ciência e a cultura são princípios estruturantes e devem ser resgatados como meio para a compreensão e a transformação do mundo atual.

Notas

1 As questões abordadas neste artigo são aprofundadas em RAMOS, Marise N. A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2001.

2 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Documenta, Brasília, n. 423, p. 569-586, dez. 1996. Publicado no D.O.U de 23.12.96. Seção I, p. 1-27.841. Estabelece as Diretrizes e Bases de Educação Nacional.

3 Id. *ibid.*, Art.,35, Inciso II.

4 Id. *ibid.*, Art.,36, Inciso I.

5 Não é nossa intenção aqui recuperar a história da educação brasileira e a forma como a educação profissional esteve separada ou inserida no sistema educacional. Há obras profundas e abrangentes a esse respeito, desde as mais clássicas, como ROMANELLI, Otaiza. História da educação no Brasil. 19 ed. Petrópolis: Vozes, 1997 e CUNHA, Luiz Antonio C. R. Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio. 2 ed. Rio de Janeiro: Eldorado,1977, para citar alguns, até dissertações de mestrado e teses de doutorado, entre as quais se inclui RAMOS, Marise Nogueira. Do ensino técnico à educação tecnológica: (a)-historicidade das políticas públicas dos anos 90. Niterói, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) UFF, 1995.

6 BRASIL. Leis, Decretos. Lei n. 5. 692, 11 de agosto de 1971. Brasília: Departamento do Ensino Médio, [199-]. 26 p. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2. graus. Artigo 36, parágrafo 2º.

7 Id. *ibid.*, Art. 39 a 41.

8 No projeto de lei original da Câmara, era previsto que o ensino médio, mediante ampliação da sua duração e carga horária global, poderia incluir objetivos adicionais de educação profissional. A duração mínima dos cursos, nesse caso, seria de 4 anos, totalizando carga horária global de 3200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado. Independentemente da regulamentação de outras, ficariam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderiam ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usariam a denominação de Escola Normal e Escola Técnica. Previam-se, ainda, os cursos especiais (ou pós-secundários) e a articulação da educação com o mundo do trabalho, conferindo ao Conselho Nacional de Educação, ouvido o Conselho Nacional do Trabalho, a responsabilidade por estabelecer formas de cooperação e regras de complementaridade entre as instituições de ensino médio regular, que oferecessem educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional. Tal dispositivo, defendido por educadores e intelectuais comprometidos com a transformação da realidade social brasileira, visava atender à dupla necessidade da maioria da população brasileira: direito à educação básica de qualidade e acesso aos conhecimentos específicos que viabilizassem o ingresso na vida produtiva ao início da idade adulta. Ao mesmo tempo, desejava-se assegurar que a educação técnico-profissional média não mantivesse um caráter compensatório nem substituísse a educação básica.

9 BRASIL. Leis, Decretos. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, v. 135, n. 74, p. 7760-7761, 18 abr. 1997. Seção 1. Regulamenta o parágrafo 2 do art. 36 e os art. 30 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

10 Ter a perspectiva profissionalizante como elemento organizador da parte diversificada do currículo, entretanto, não significa transformá-la em etapa de formação técnica.

11 KUENZER, Acácia. *Pedagogia da fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, 1985; Id. *Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

12 Id. *ibid.*, p. 20-21.

13 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n.º 15, de 1 de junho de 1998. [capturado em 30 jun., 2003.] Disponível: em <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

14 Id. *ibid.*, p. 35.

15 Id. *ibid.*

16 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998. [capturado em 30 jun., 2003.] Disponível: em <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm#2>. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

17 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998) *op. cit.*, p. 16.

18 RIFKIN, Jeremy. *El fin del trabajo*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1994.

19 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998). *op. cit.*

20 DELORS, Jacques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. Brasília MEC/UNESCO, 1998.

21 Sugerimos a leitura de HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. 6. ed., São Paulo: Loyola, 1996.

22 CASTELLS, Manuel. *La Era de la información. economía, sociedad y cultura*. In: _____. *Fim de milenio*. Madrid: Alianza Ed., 1998. v. 3., classifica esses grupos como trabalhadores autoprogramáveis e trabalhadores genéricos. Os primeiros seriam aqueles que, pelo nível de educação adquirido, poderiam reprogramar-se em direção às tarefas em mudança constante no processo de produção. O trabalhador genérico, por sua vez, é designado a uma tarefa determinada, sem capacidade de reprogramação, o que pressupõe a não incorporação de informação e conhecimento mais além da capacidade de receber e executar sinais. No sentido em que propõe Arrighi (*op. cit.*), este último grupo seria aquele responsável pelas atividades de "músculos e nervos", próprias das zonas periféricas do capitalismo mundial.

23 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998). *op. cit.*, p. 22.

24 SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

25 Id. *ibid.*, p. 1-2.

26 As leituras sobre o princípio educativo em Gramsci levaram à construção dessas duas categorias como sinônimos. A categoria educação tecnológica, na perspectiva do pensador italiano, é própria da educação que toma a tecnologia como produto do trabalho humano que transforma a natureza com vistas em objetivos coletivos. A educação tecnológica refere-se à conexão entre ensino e trabalho como base para o trabalho produtivo que exclui toda oposição entre cultura e profissão.

27 FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 8.

28 SAVIANI, Dermeval. (1989) *op. cit.*

29 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998). *op. cit.*, p. 22.

30 Já assinalamos que o Decreto no 2.208/97, indiretamente, tornou estéril esse dispositivo da LDB, ainda que reconhecido no Parecer.

31 CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. (1998) *op. cit.*, p. 19.

32 Id. *ibid.*, p. 36.

33 Id. *ibid.*, p. 39.

34 Id. *ibid.*, p. 40.

35 KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

36 GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966; Id. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 8. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991; Id. *Os Intelectuais e a organização da cultura*. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b.

37 Id. *ibid.*

38 Id. *ibid.*

39 Id. *ibid.*

* Doutora em Educação. Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação.

E-mail: marisaramos@mec.gov.br