

O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos

Secondary and technical education in the conjuncture of the advancement of ultraconservative policies: theoretical and political challenges

Recebido: 04/04/2023 | **Revisado:** 13/04/2023 | **Aceito:** 13/04/2023 | **Publicado:** 28/06/2023

Marise Nogueira Ramos

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5439-3258>

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
E-mail: ramosmn@gmail.com

Como citar: RAMOS, M. N.; O ensino médio e técnico na conjuntura do avanço de políticas ultraconservadoras: desafios teóricos e políticos. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, [S.l.], v. 1, n. 23, p. 1-14, e15279, Jun. 2023. ISSN 2447-1801.



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 Unported License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Resumo

Este texto discute a integração entre ensino médio e técnico na perspectiva da politecnicidade considerando os desafios teóricos e políticos desse referencial, abordado em seus fundamentos ontológicos e epistemológicos e visando explicitar seu sentido pedagógico. Neste caso, traz à luz princípios da Pedagogia Histórico-Crítica visando a demonstrar que esses nos orientam na organização do currículo e da prática pedagógica. Apresenta um conciso posicionamento crítico sobre a pedagogia das competências, identificando seu caráter pragmático e pós-moderno afinado com o relativismo epistemológico, sendo a referência para o “Novo Ensino Médio”. Conclui argumentando sobre a necessidade de difundir a concepção do Ensino Médio Integrado e de resistir à hegemonia do pensamento conservador que tensiona fortemente com as forças progressistas que voltam a governar o Brasil.

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado; Educação Politécnica; Currículo Integrado; Interdisciplinaridade; Novo Ensino Médio.

Abstract

This text discusses the integration between secondary and technical education from the perspective of polytechnics, considering the theoretical and political challenges in consolidating this framework, approached in its ontological and epistemological foundations, and aiming to explain its pedagogical meaning. In this case, it brings to light principles of Historical-Critical Pedagogy to demonstrate that these guide us in the organization of the curriculum and pedagogical practice. It presents a concise critical position on the pedagogy of competences, identifying its pragmatic and post-modern character in accord to epistemological relativism, being the reference for the “New Secondary School”. It concludes by arguing about the need to spread the concept of Integrated Secondary Education and resist to the hegemony of conservative thinking, which is in strong tension with the progressive forces that once again govern Brazil.

Keywords: Integrated High School; Polytechnic Education; Integrated Curriculum; Interdisciplinarity; New High School.

1 INTRODUÇÃO

Este texto se origina do diálogo com pessoas que têm a mesma perspectiva de mundo e que, como educadores e educadoras, entendem a educação como práxis social constituída por múltiplas contradições. Tendo a discernir dissensos teóricos – que podem demarcar diferenças quanto a estratégias de luta com vistas aos horizontes projetados, no caso, um mundo com igualdade econômica e social – daqueles táticos, que implicam tanto a compreensão das determinações estruturais da realidade quanto a leitura de como as correlações de força se movem num tecido social e que requerem análise de conjuntura e o balanço permanente desses movimentos, conquistas, avanços e recuos nas disputas por projetos que, conquanto não transformem radicalmente a realidade, acirram contradições que potencializam rupturas mais radicais.

Nesses termos, entendo que falar da relação entre ensino médio e técnico no Brasil e com esses interlocutores implica o pressuposto de que a educação politécnica na perspectiva da formação *omnilateral* dos trabalhadores nos aponta o horizonte estratégico da luta pela educação da classe trabalhadora. Enquanto a concepção e o projeto do ensino médio integrado nos situam no campo tático.

Se, na perspectiva da classe trabalhadora, a educação pretende formar pessoas críticas, capazes de compreender o mundo, de agir neste mundo buscando transformá-lo com vistas à emancipação – projeto que sintetiza a generalidade da espécie humana que se manifesta em cada sujeito singular – é preciso que a educação tenha por referência a categoria modo de produção da existência.

Com tais pressupostos, este texto se inicia recuperando o conceito de educação politécnica como horizonte a ser construído, tendo a concepção de Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005) como a forma histórica no Brasil dos anos 2000 pela qual essa busca se delineia. Argumentamos que a formação técnico-profissional possibilitada pela integração entre educação profissional e ensino médio não é um contrassenso, mas sim, ao mesmo tempo, uma necessidade da classe trabalhadora e uma possibilidade para se elevá-la a um patamar superior ao da burguesia, como aprendemos com Marx e Engels, uma vez que se fundamenta na indissociabilidade entre cultura geral e educação tecnológica, entre teoria e prática, de modo a proporcionar aos educandos os fundamentos da produção moderna pela mediação de processos produtivos concretos que organizam as profissões. Nesses termos, o currículo da formação integrada na perspectiva da politécnica deve se organizar com os conteúdos das ciências, da filosofia, das artes e das linguagens, configurando unidade entre formação geral e profissional.

Em seguida, discutimos o conceito de integração curricular como o intuito de diferenciar radicalmente a formação integrada daquele enunciada pela atual contrarreforma do ensino médio. Por esta razão, nos deteremos na compreensão do currículo integrado como relação particularidade e totalidade social, localizando o conceito de interdisciplinaridade nos seus limites e possibilidades, reconhecendo-o como uma resposta da ciência e da educação moderna ao problema da fragmentação na produção de conhecimento e na formação escolar – mecanicismo – e à hierarquia epistemológica advinda do positivismo. Dialeticamente, porém, não é suficiente para superar essa hegemonia. O desafio nesse sentido não é somente epistemológico e

pedagógico, mas antes, ontológico, já que o processo de conhecer e de produzir conhecimento decorre da concepção de mundo e de ser humano.

Passamos então a dialogar sobre o sentido pedagógico da integração, trazendo à luz princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. Pretendemos demonstrar que esses nos orientam na organização do currículo e da prática pedagógica, desde a problematização da prática social, que na integração com a educação profissional se materializa em processos produtivos específicos, até a configuração dos tempos curriculares centrados permanentemente na relação teoria-prática que levam à catarse como superação da síntese inicial que caracteriza o saber do educando, até a síntese como elaboração crítica da realidade pela mediação da análise.

Um conciso posicionamento acerca da pedagogia das competências é apresentado, uma vez que esta se trata da antítese à formação integrada, dada a sua raiz pragmática e orientação pós-moderna adensada pelo relativismo epistemológico. Este, em tempos ultraconservadores, é uma face do negacionismo científico.

Nossas considerações finais reforçam a necessidade de que o conteúdo ora apresentado seja objeto de estudo e discussão por educadores e estudantes, uma vez que a batalha das ideias é fundamental no contexto atual. Para além dela e com sínteses e consensos possíveis construídos no campo crítico, urge a resistência contundente e conseqüente à contrarreforma do ensino médio, sabendo-se do acúmulo de conhecimento historicamente produzido por esse campo e que tende a ser ignorado mesmo no momento em que a disputa hegemônica nos traz novos horizontes face à derrota eleitoral das forças mais conservadoras que sustentaram o obscurantismo em nosso país nos últimos anos.

2 REFLETINDO NOVAMENTE SOBRE A EDUCAÇÃO POLITÉCNIA E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A educação politécnica tem por referência a superação do modo de produção capitalista, mas esta não ocorre diretamente por intermédio da educação. Se compreendermos a unidade entre estrutura econômica e superestrutura política, jurídica, ideológica e cultural como bloco histórico (GRAMSCI, 2001), compreenderemos que a formação das pessoas, o desenvolvimento da sua capacidade crítica e de sua consciência sobre as dimensões e determinações da realidade são mediações da práxis transformadora. Trata-se, então, de um projeto contra-hegemônico que reconhece a educação como um campo de disputa, esfera de “organização da cultura” (GRAMSCI, 2002).

No Brasil dos anos de 1980, no contexto da redemocratização e do processo constituinte que levou à Constituição Federal de 1988, chegamos a ter um projeto de educação emancipatória na perspectiva da educação politécnica, objetivamente, no primeiro projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Em versões sucessivas, mesmo com mudanças, essa possibilidade não foi perdida, até a lei aprovada em 1996, já em um contexto de hegemonia neoliberal representada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Atravessamos, então, um período de contrarreformas que foram materializadas, dentre outros instrumentos, no Decreto nº 2.208/1997 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio baseadas em competências (RAMOS, 2001). A

perspectiva da educação politécnica é retomada a partir de 2003, no contexto do primeiro governo de Luís Inácio Lula da Silva, com a discussão sobre o Ensino Médio Integrado ampliada a partir do Decreto nº 5.154/2004¹.

Educação politécnica não significa educação de múltiplas técnicas, mas sim a educação que proporciona aos educandos a apreensão dos fundamentos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção de seu tempo. Esta concepção entende que os educandos, ao se apropriarem do conhecimento produzido histórica e socialmente pela humanidade, tornam-se capazes de compreender os processos de produção e de apreendê-los como particularidades da totalidade social. Tampouco ela se equipara à educação técnica, cuja finalidade é somente preparar as pessoas diretamente para um exercício profissional. Esta última limita a formação dos sujeitos quanto à sua compreensão do mundo e às possibilidades de seu desenvolvimento. O conceito de educação politécnica forma uma unidade com o de formação *omnilateral* e converge com o projeto de escola unitária, posto que visa a superar o dualismo educacional, com ramos de ensino distintos para as diferentes classes e frações de classes sociais.

A concepção de formação integrada na perspectiva da educação politécnica sintetiza esses conceitos. Na realidade brasileira contemporânea, entendemos que sua efetivação se potencializa – mas não se limita a – com a possibilidade da integração formal da educação profissional ao ensino médio. Por isto, a elaboração da concepção de Ensino Médio Integrado que tentamos sistematizar no Brasil desde o ano de 2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O que pode parecer um limite dessa concepção, que é a formação de técnicos em determinada área, trata-se, na verdade, de uma contradição virtuosa, desde que baseada na unidade entre particularidade e totalidade social. Isto é, conquanto todo processo de produção tenha especificidades referentes à sua base científico-tecnológica, guardam em si mediações da totalidade social, justamente porque os processos produtivos vão se construindo conforme as necessidades e disputas da sociedade, as quais implicam disputas quanto a finalidades e rumos do desenvolvimento da ciência, da formação das pessoas, da hegemonia cultural. Portanto, a formação em uma determinada profissão no Ensino Médio Integrado na perspectiva da politécnica não se reduz à esfera daquele processo produtivo. Mas traz, por mediações, dimensões da totalidade social. Nisto está o fundamento da integração entre a formação geral e a formação específica no currículo integrado. (RAMOS, 2005).

Nesse currículo, o que conhecemos como as disciplinas da formação geral não são acessórios nem meros pré-requisitos para a formação técnica. Ao contrário, nelas estão os fundamentos da produção e das respectivas relações sociais de um tempo histórico. Seus conteúdos de ensino conferem consistência científica, cultural, filosófica e histórica aos conhecimentos considerados específicos a processos produtivos, mas também aos fenômenos da vida social em geral.

Portanto, o ensino médio integrado – projeto de construção da educação politécnica na historicidade brasileira – trata da relação orgânica entre educação básica e profissional, especificamente da etapa do ensino médio com o ensino técnico. Ele se destina aos filhos da classe trabalhadora e converge com o projeto de

¹ O livro organizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) é uma importante síntese desse debate.

educação socialista defendido por Marx e Engels, de união entre educação e produção (MARX, 2012). Este tipo de educação, por proporcionar à classe trabalhadora a apropriação da totalidade das forças produtivas e por desenvolver suas capacidades em todas as direções, poderia elevá-la a um patamar superior ao da burguesia.

No caso do Brasil, este debate mobilizou educadores especialmente nos anos de 1980 e chegou a influenciar as primeiras versões do projeto de LDB, as quais, porém, foram derrotadas pela hegemonia neoliberal. Assim, quando falamos de estudantes da classe trabalhadora que chegam ao ensino médio, referimo-nos a frações dessa classe cujos filhos conseguem concluir o ensino fundamental e com condições de prosseguimento de estudos. O censo escolar (INEP/MEC), por exemplo, demonstra uma queda de matrículas no ensino médio de 2018 para 2019. A situação dos anos seguintes foi ainda mais grave, devido ao abandono escolar provocado pela suspensão de aulas e ausência de política pública durante a pandemia do Covid-19.

O princípio educativo do trabalho no Ensino Médio Integrado pressupõe que o processo histórico da humanidade e as contradições que vivemos atualmente, em termos da produção material e cultural, de como sobrevivemos, de que relações de classe nos envolvem, são aspectos que devem compor a educação de novas gerações, seja de forma mais mediata, no que se refere à educação infantil e ao ensino fundamental, seja de forma direta, como no ensino médio, quando as especificidades de cada uma das ciências que compõem o currículo se explicitam na produção.

Por coerência ontológica e epistemológica, no plano pedagógico, não seriam admitidas: a) a hierarquização dos conhecimentos tornando alguns deles mais importantes do que outras disciplinas; b) a generalização das disciplinas em áreas de conhecimentos como se fossem a fragmentação epistemologicamente equivalentes; c) a fragmentação da formação básica em ramos ou “itinerários” diversos; d) a antecipação de especializações, mediante a redução da formação geral em benefício de itinerários, seja o da formação técnico-profissional, seja os da própria formação geral. Essas questões se agravam fortemente hoje, no chamado “Novo Ensino Médio” (Lei nº 13.415/2017 e BNCC). A possibilidade de o Ensino Médio Integrado corresponder à antítese da formação fragmentada exige o debate sobre fundamentos e contradições de uma proposta que integra conhecimentos gerais e específicos no currículo como meio de integrar ensino e produção pela mediação da escola e não da fábrica diretamente. Este é um caminho que tomamos a seguir.

3 A INTEGRAÇÃO COMO UM CONCEITO EM DISPUTA: ENSINO E PRODUÇÃO; CONHECIMENTOS GERAIS E ESPECÍFICOS

Integrar o que, como e para que é uma questão arduosa na disputa de projetos educacionais. Afinal, trata-se da integração entre ensino e produção e de conhecimentos tratados pela escola, historicamente, com finalidades distintas. No primeiro caso, a antecipação de especialização gerada pelos itinerários previstos pela Lei nº 13.415/2017, particularmente o da formação técnico-profissional, colocariam os estudantes precoce, mecânica e fragmentariamente, em contato com a vida produtiva, numa fórmula que já bem conhecemos: os que prosseguirão estudos superiores

“escolhem” um ou mais dentre os quatro itinerários da formação geral e definem antecipadamente sua perspectiva profissional, inclusive pelo incentivo do “Novo Enem”²; os que irão diretamente para o mercado de trabalho (desregulado, *uberizado* e “empreendedor”) “escolhem” o itinerário da formação técnico-profissional. Isto não tem nada a ver com o princípio da integração ensino-produção na perspectiva politécnica que sustenta a concepção de ensino médio integrado como já argumentamos, mas sim com a ideologia da educação profissional compensatória, voltada para o mercado de trabalho.

No segundo caso, a contrarreforma do ensino médio propõe um tipo de “integração” de conhecimentos mediante a dissolução das disciplinas em áreas do conhecimento e a seleção e organização de conteúdos de ensino com base em competências cognitivas e socioemocionais (essas últimas com o privilégio de um novo componente curricular chamado “projeto de vida”)³.

Desde as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998, as áreas de conhecimento foram apontadas como uma forma de organização do currículo, o que não foi excluído nas diretrizes seguintes (2012 e 2021). Procurando compreender o que caracterizam as “áreas”, discutimos, em Ramos, Freitas e Pierson (2013), que elas podem ser compreendidas como conjunto de conhecimentos cuja afinidade entre si se expressa pela referência a um objeto comum não equivalente aos específicos de cada disciplina, mas a partir do qual essas especificidades se produzem. Haveria uma unidade epistemológica e metodológica nos seus respectivos âmbitos que, sob o prisma da organização curricular, permitiria uma integração mútua de conceitos, da terminologia, da metodologia e dos procedimentos de análise. Assim, elas expressariam o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada.

Não obstante a pertinência dessa compreensão, a nucleação de disciplinas ou outros componentes em uma mesma área não pode superar suas respectivas especificidades, por um lado, nem impedir que se identifiquem e se trabalhe as relações com disciplinas de outras áreas. Um exemplo dessa segunda situação nos parece ser os casos da Geografia, agregada na área de Ciências Humanas, frente a Química, Física, Biologia, das Ciências da Natureza e à Matemática a qual, por sua vez, é tanto identificada como uma área em si quanto com um componente das Linguagens. A dissolução de conteúdos de Geografia na área de Ciências Humanas pode dificultar a compreensão de relações com conteúdo de disciplinas das Ciências da Natureza, ou mesmo que faz sentido que conteúdo da primeira seja ora tratado como da Geografia, ora da Física, dependendo do objeto e das questões de estudo. Isto comprova que o recorte e a agregação de conhecimentos em áreas têm uma dimensão dada não pela arbitrariedade ou pela primeira delimitação epistemológica, mas pode ser, ao mesmo tempo, questionada face ao que se precisa conhecer e ao método de conhecimento. Há conteúdos que devem ser tratados, necessariamente, no âmbito das fronteiras disciplinares.

² Há previsão de que o aluno adquira “bônus” na nota do Enem caso se habilite a uma profissão de nível superior da área correspondente ao itinerário cursado no ensino médio.

³ Um estudo denso e completo sobre “competências socioemocionais” pode ser encontrado em Magalhães (2022) e Ramos e Magalhães (2022).

Aqui se coloca uma questão importante para a concepção de ensino médio integrado mas que, ao mesmo tempo, tem sido utilizada em defesa da organização curricular em áreas de conhecimentos: a interdisciplinaridade. Vamos nos deter sobre este tema.

3.1 A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COMO RELAÇÃO ONTOLÓGICA- GNOSIOLÓGICA-EPISTEMOLÓGICA

Com base em Kosik (1976), compreendemos as disciplinas científicas como a solução gnosiológica que a humanidade encontrou para um problema ontológico. A necessidade de conhecer o real é um problema ontológico. Conhecer, apreender a realidade para si – uma realidade que, ao mesmo tempo, constitui-se como unidade com o próprio sujeito, com o próprio ser humano –. Mas, para apreender a realidade, é necessário seccionar a realidade e buscar os fenômenos, construí-los como objeto do conhecimento, captar as mediações no plano do pensamento e ordená-los na forma de conceitos, de tal maneira que as disciplinas científicas se tornam produtos históricos da divisão do real. Trata-se de uma solução gnosiológica, dada a necessidade humana de conhecer e sob o pressuposto do materialismo histórico de que a realidade é cognoscível. Isto, em oposição ao preceito de que a realidade não pode ser conhecida para além dos fenômenos. Quando compreendemos os campos de conhecimentos ou as disciplinas científicas desta forma, entendemos que há limites ao conhecimento que nos colocam novos desafios.

A diferenciação da ciência – que em certas etapas da evolução parecia ameaçar a sua unidade e apresentava o perigo de dividir o mundo, a natureza, a matéria em todos independentes e isolados, e de transformar os cientistas dedicados às disciplinas isoladas em eremitas solitários que haviam perdido todo contato e possibilidade de comunicação – leva, ao contrário, com seus *efetivos* resultados e consequências, a sempre mais profundo descobrimento e a maior conhecimento da *unidade* do real. [...] (KOSIK, 1976, p. 37, grifos do autor).

E leva, ao mesmo tempo, ao conhecimento das especificidades desses campos do real. Em uma abordagem dialética, a necessidade que o ser humano tem de conhecer o mundo levou à cisão da realidade e nos colocou o problema de esses campos se tornarem independentes e de os cientistas se isolarem; mas, ao mesmo tempo, possibilitou conhecer e mostrou que os campos têm suas especificidades. Daí a solução gnosiológica precisar ser retomada no plano ontológico.

A partir das disciplinas científicas, organizaram-se as disciplinas escolares, que nos permitem ordenar os conhecimentos selecionados, já construídos em suas especificidades. Essas, tal como Kosik enunciou para os campos das ciências, valem para o currículo.

Os campos de conhecimento, as disciplinas, têm seus próprios objetos, suas próprias estruturas analíticas, não se podendo dizer que todos eles se equivalem. O conhecimento das ciências físicas, por exemplo, tem uma historicidade, uma dinâmica

e uma especificidade epistêmica que não é a mesma do conhecimento histórico. Agora, onde esses conhecimentos se encontram? Na dimensão ontológica, na relação que possibilita entender que o desenvolvimento da química, por exemplo, é um processo histórico em que a humanidade se vincula à produção de conhecimentos sobre a natureza. Nós levamos essas especificidades para as escolas (na forma das disciplinas escolares). Mas, conquanto tenhamos avançado no conhecimento do real, como nos diz Kosik, chegamos à “problemática da organização, da estrutura, da inteireza, da interação dinâmica” entre esses campos, levando-nos ao “problema essencial [que] consiste em ‘relações organizadas que resultam da interação dinâmica’” (KOSIK, 1976, p. 38) entre esses campos. Voltamos, portanto, à categoria totalidade.

A concepção dialética da relação entre ontologia e gnosiologia e, diríamos ainda, sob a especificidade epistêmica dos respectivos campos do saber, permite-nos reconhecer a falta de correspondência entre esses campos. Permite-nos, então, entender que as disciplinas e os conceitos são aproximações da realidade que podem ser apreendidas como conhecimento – conceitos como mediações que constituem particularidades do real (CIAVATTA, 2014) – havendo, necessariamente, relações históricas entre eles, já que resultam da busca pela compreensão dos fenômenos e pela apropriação de suas leis em benefício da vida humana. A produção do conhecimento trata-se, portanto, de uma relação dialética entre ontologia, gnosiologia e epistemologia.

Em síntese pode-se dizer: os conceitos são abstrações; mas a superação da sua abstração — Kosik usa a ideia de unilateralidade, isolamento como sinônimo de abstração — só pode acontecer por uma correlação dialética, quantitativa, qualitativa, regressivo-progressiva, em um movimento de mútua compenetração e elucidação dos conceitos. Disto emerge o confronto do conceito de totalidade com o de interdisciplinaridade como uma questão epistemológica e, na prática, pedagógica.

Um dos desafios do currículo integrado como organização pedagógica que relaciona particularidades e totalidade social é superar o conhecimento na sua lógica sistemático-aditiva (conteúdo + conteúdo + conteúdo...) em direção à apreensão dos conhecimentos como relações dialéticas. Possibilidades e limites desse movimento estão na interdisciplinaridade; e aqui temos uma contradição.

O problema da segmentação do real se cristalizou pela hegemonia do racionalismo positivista e mecanicista, como um obstáculo ao pensamento dialético. Face a este limite, a interdisciplinaridade tornou-se uma solução possível, mas restrita, à necessidade de reconstrução de relações entre os conhecimentos como mediações do real (a superação da lógica pela dialética), dada a dificuldade de superação da segmentação do real pela ciência moderna que, por sua vez, se reproduz na escola moderna.

Assim, a interdisciplinaridade está aquém do conhecimento dialético, e aquém do princípio do método histórico que é a unidade parte-totalidade. Porém, torna-se um meio de enfrentamento, ainda no âmbito do racionalismo positivista e mecanicista, da necessidade de se reconstituírem relações entre conhecimentos de diferentes campos do saber, seja no âmbito das ciências seja na escola: a “interdisciplinaridade como necessidade e como problema”. (FRIGOTTO, 1995).

4 O SENTIDO PEDAGÓGICO DA INTEGRAÇÃO: EM BUSCA DE POSSIBILIDADES

O sentido pedagógico da integração vincula-se à seleção, organização e ensino de conteúdos destinados à formação pretendida. Considerando o trabalho como o princípio educativo da educação básica (GRAMSCI, 2001b), seja no currículo que integra a educação profissional ou não, entendemos que a seleção de conteúdos advém da problematização dos processos históricos de produção da existência humana em suas múltiplas dimensões: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural dentre outras. Isso exige a explicitação de teorias, conceitos, técnicas etc. desenvolvidos até então, fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s). Esses conhecimentos foram produzidos pelas ciências, filosofia e linguagens ao longo do tempo a partir de problemas que a humanidade se impôs, resultando de estudos desenvolvidos e situados em recortes da realidade, os campos do saber. O currículo escolar se organiza historicamente por certa homologia à divisão desses campos, no que reconhecemos como disciplinas escolares. Daí que a seleção de conteúdos curriculares, ainda que advinda da problematização dos processos sociais de produção em diversas dimensões, leva, ao mesmo tempo, a se partir de disciplinas científicas e chegar a disciplinas escolares.

Por isto, uma seleção integrada de conteúdos de ensino tendo como referência processos histórico-sociais de produção da existência de forma não pragmática é um desafio epistemológico, pois o que emerge de questões problematizadoras de um objeto ou fenômeno requer, necessariamente, ir além das respostas imediatas – conhecimentos que, na superfície, podem parecer instrumentais – exigindo-se ir à raiz desses conhecimentos, aos fundamentos propriamente ditos. Nesse movimento, tem-se o aprofundamento em determinados campos do saber. Trata-se, então, de um processo disciplinar.

O desafio seguinte é construir relações que possibilitem reconhecer os conteúdos como mediações de particularidades que, conectadas, levam à reconstrução de totalidades sociais. Portanto, com o propósito de que os conteúdos sejam apreendidos como um sistema de relações, cabe identificar e reconstruir conexões entre conteúdos de disciplinas distintas, no movimento de interdisciplinaridade.

Uma proposta curricular integrada exige uma prática curricular integrada. Esta síntese é o fundamento da Pedagogia Histórico-Crítica elaborada por Saviani (2005). Reinterpretamos os momentos desta pedagogia na forma de “tempos curriculares”, assim esquematizados: tempos de problematização (a prática social e produtiva ainda como síncrese); tempos de instrumentalização (o ensino de conteúdos necessários para compreender o processo problematizado); tempos de experimentação (o enfrentamento, pelo estudante, de questões práticas, mediante as quais ele se sente desafiado a valer-se do conhecimento apreendido e, então, a consolidá-los e/ou a identificar insuficiência e limites dos conhecimentos apreendidos); tempos de orientação (o acompanhamento, pelos professores, dos enfrentamentos dos estudantes, visando organizar aprendizados e/ou colocar novas questões); tempos de sistematização (síntese/revisão de questões, de conteúdos e de relações); e tempos de consolidação (avaliações com finalidades formativas). No percurso formativo, coerente com a concreticidade da vida social dos sujeitos, as contradições são tidas

como relevantes e trabalhadas mediante uma análise crítica do conhecimento e da sociedade.

4.1 A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: REFERÊNCIA PEDAGÓGICA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

A prática social, como o primeiro momento da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) trata-se do processo histórico-social de produção da existência humana. Os campos do saber, por sua vez, são organizados ou enunciados na forma das ciências, da filosofia, das linguagens e das artes como referência das disciplinas escolares, sendo compreendidas nessa abordagem, então, como expressões das particularidades do real. A realidade é um todo estruturado e dialético, conquanto os fenômenos são particularidades que, para serem conhecidos, são arrancados do todo como meio de captar suas determinações (KOSIK, 1976), dando origem aos campos do saber e, nesses termos, expressam, objetivamente, estruturas lógicas. A mediações apreendidas e elaboradas na forma de conceitos e teorias, uma vez validadas social e historicamente – sob a lógica histórica e não pragmática –, porque correspondem ao real elevado ao plano do pensamento (fenômenos conceituados e teorizado como leis, processos etc.), correspondem ao conhecimento sistematizado a ser selecionados como conteúdos de ensino. Trata-se, portanto, de mediações que, no plano do real são dialéticas e se constituem como “lógicas” quando teorizadas e ordenadas para serem compreendidas.

Um currículo elaborado na perspectiva histórico-dialética se baseia na unidade particularidade e totalidade – sentido epistemológico da integração –. A dimensão objetiva do trabalho escolar e do currículo compreende selecionar e organizar conhecimentos que fundamentam a produção da existência humana, com seus fundamentos científico-tecnológicos, seus determinantes históricos e culturais, suas implicações político-sociais, que são organizados nos campos do saber. Portanto, a dimensão objetiva da vida humana torna-se referência da seleção e do ordenamento dos conteúdos sob o critério de conhecimentos clássicos – aqueles que, repetindo, transcendem o tempo e se constituem fundamentos necessariamente a serem apropriados para que novos conhecimentos possam ser produzidos –.

A dimensão subjetiva desse trabalho, por sua vez, compreende os processos de ensino-aprendizagem, portanto, as relações entre os sujeitos, educandos e educadores, dos educandos entre si, dos educadores entre si, sabendo-se que, no materialismo histórico, a subjetividade é expressão de processos de apropriação e objetivação humanas, portanto, não existem subjetividades abstratas, aleatórias ou isoladas. Assim, a dimensão subjetiva da relação ensino-aprendizagem tem a ver com a forma como os sujeitos se apropriam e objetivam as suas experiências de mundo, os aspectos ideológicos, que atravessam as relações e incidem sobre os processos de ensino-aprendizagem, que são, por sua vez, igualmente determinados de forma histórico-social. Diríamos, então, que o ato pedagógico articula essas dimensões do currículo (objetiva e subjetiva). Aqui há uma demarcação em relação a pensamentos hegemônicos. Na pedagogia tradicional, a dimensão objetiva comanda o desenvolvimento curricular, com sujeitos educandos passivos aos quais se transmite conhecimentos; no escolanovismo, há a valorização exacerbada da dimensão

subjetiva; e, no tecnicismo, tem-se a conversão dessas lógicas sob a hegemonia das técnicas. (RAMOS, 2010).

O método de ensino é o processo pelo qual se busca evidenciar a relação histórica entre conhecimento e produção, que Marx e Engels consideravam fundamental. Ela é um meio pelo qual a classe trabalhadora se eleva a uma condição superior à da burguesia quanto à compreensão da realidade. Trata-se de integrar fundamentos científicos com processos técnicos, tecnológicos e as relações sociais de produção que organizam estruturalmente a sociedade capitalista e que se manifestam sob mediações nas relações de trabalho às questões subjetivas, da identidade e do reconhecimento do trabalhador como classe social. A relação conteúdo-método no currículo, nessa perspectiva, trata, então, de evidenciar a relação histórica entre conhecimento e produção, ou seja, a relação histórica entre necessidades e possibilidades humanas e entre forças produtivas e relações sociais de produção.

A historicidade do conhecimento é um princípio do método de ensino nessa perspectiva, posto que intenciona explicitar que necessidades humanas se manifestaram em determinados momentos em que a ciência se desenvolve; que possibilidades históricas, sociais, políticas, éticas fizeram com que o conhecimento fosse produzido em uma direção ou em outra, sob que interesses e disputas de classes; ou por que determinados conhecimentos foram produzidos e outros, não; ou, ainda, que determinadas formações sociais, que grupos sociais investiram na produção de determinado conhecimento, o que significa dizer que investiram prioritariamente no enfrentamento de certas necessidades e se apropriaram desses conhecimentos, seja privadamente, seja socializando-os. Nesse sentido, o método de ensino trata de evidenciar o que orientou a seleção dos conteúdos e sua organização em determinadas disciplinas, se foram organizadas em sequências diacrônicas (que conteúdos vêm primeiro, que conteúdos que se seguem) e sincronicamente (que conteúdos devem ser trabalhados ao mesmo tempo) de forma coerente. A finalidade de um currículo organizado sob esses princípios busca fazer com que os estudantes apreendam os conteúdos como um sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar. Daí, retomamos a PHC: a centralidade da categoria modo de produção da existência, a historicidade como método e a dialeticidade do real.

4.2 CURRÍCULO BASEADO EM COMPETÊNCIAS: UMA SUPERAÇÃO NECESSÁRIA

O currículo baseado em competências corresponde a uma mudança de caráter epistemológico bastante profunda, pois deixa-se de ter as ciências como referência para a seleção de conteúdos de ensino. Essa referência se dissolve e é substituída por situações a serem vividas pelos estudantes: “situações de vida” na formação geral e “situações de trabalho” na educação profissional, definidas por elaborações empíricas ou teóricas acerca de quais competências o estudante deve ser capaz de demonstrar frente às respectivas situações. (RAMOS, 2001)

No caso de uma sociedade “pós-moderna”, com todas as instabilidades e inseguranças, as situações que vão se constituindo como campos de referência são

aquelas que colocam para o estudante a imprevisibilidade, a instabilidade do mundo contemporâneo. Então, para a juventude, destacam-se os aspectos da sexualidade, da vida familiar, da vida produtiva, dos seus [próprios] interesses, da cultura etc. No caso da vida produtiva tem-se a crise do capital buscando solução no ultra[neo]liberalismo, enquanto culturalmente o prefixo “ultra” se aplica ao conservadorismo. Tais fenômenos não se sustentariam se, no plano científico, não se recorresse ao negacionismo e/ou ao relativismo epistemológico. (DUARTE, 2010).

Com as mudanças e instabilidades da vida contemporânea, o ultraconservadorismo faz o movimento de retirar campos de referência que são valiosos em relação à juventude como questões da sexualidade, de gênero, entre outros, as quais, muito além de uma abordagem multiculturalista, precisam ser analisadas como processos históricos da sociabilidade humana. Em relação à vida produtiva, a instabilidade tamanha faz com que se elabore um campo de referência “abstrato”, “indefinido”, que redunde no currículo sob a forma de “projeto de vida”. Que projeto ou projetos de vida se podem considerar para a juventude nessa realidade, sobretudo a de segmentos mais pobres? O projeto do empreendedorismo? Do auto-empresendedorismo? Do trabalho por aplicativos? Da uberização do trabalho?

Nesse sentido, na atual contrarreforma do ensino médio, conteúdos sistematizados são extraídos do currículo para dar lugar a componentes vazios como os chamados “Projeto de Vida”, cujas referências estariam nessas situações instáveis dos estudantes. Portanto, o que temos é uma dissolução do conceito tanto de currículo – em uma relação com a escola moderna, é bom dizer, pois, no campo da escola pós-moderna, encontrar-se-ão outras questões – quanto da função da escola no que se refere a proporcionar o acesso ao conhecimento sistematizado, construído e acumulado pela sociedade historicamente. A formação de professores também passa a ser orientada por competências, de modo a termos um processo tanto de redução da formação, dos professores e dos estudantes, quanto de redução da função da escola e, no caso dos professores, a própria dissolução da condição profissional de professor, de educador, de docente.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos efeitos importantes do avanço de políticas ultraconservadoras no mundo e no Brasil nos últimos anos. Em tempos de adversidade, se tivermos um espaço democrático de recuperação de uma lógica minimamente republicana neste país, em que as disputas possam se acirrar no sentido de criar contradições mais fecundas, podemos deter o retrocesso vivido e tentar reconstruir conquistas.

O fato de termos atualmente forças políticas progressistas no interior do Estado estrito senso é significativo. Nem por isto as disputas cessam, pois o bloco no poder resulta de negociações pela qual se tenta barrar o ultraconservadorismo com a hegemonia de um liberalismo mais esclarecido. Portanto, tal superação no sentido dos interesses da classe trabalhadora não resulta das disputas apenas no âmbito restrito do Estado. Ademais, as gestões dos sistemas estaduais de educação têm se aliado à lógica mais liberal na educação, sendo as principais aliadas na sustentação da contrarreforma atual do ensino médio. Essa hegemonia tem tirado cada vez mais

a autonomia docente submetendo-o aos pacotes elaborados pelas fundações e adotados largamente pelos sistemas de ensino.

Quanto mais a autonomia docente é atingida, quanto menos valorizado é o trabalho docente, mais ele é explorado, mais a educação fica subordinada aos interesses do capital, aos interesses dos empresários da educação, aos interesses do pensamento e da dinâmica neoliberal. Se compreendermos a escola como aparelho privado de hegemonia, que provoca tensões na perspectiva da transformação radical do modo de produção, o trabalho docente vai além do plano superestrutural dos valores ou da cultura. A educação escolar é um campo de mediações para construir tensões que podem acirrar rupturas estruturais.

Especificamente sobre a atual contrarreforma do ensino médio, com a Lei nº 13.415/2017 e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ela cinde o que deveria ser unitário. Faz isto por meio dos itinerários formativos, da diluição de disciplinas em áreas e do currículo esvaziado e baseado em competências. As consequências tanto imediatas quanto a longo prazo para estudantes de ensino médio dessa geração é a formação também fragmentada e esvaziada. Não podemos fazer este pacto.

Com este texto pretendemos contribuir com ferramentas teóricas e ético-políticas para que educadores e estudantes enfrentem essa batalha e, com sínteses e consensos possíveis se resista de forma contundente e consequente a fazer da escola mais um espaço de conservadorismo, sabendo-se que a recente vitória eleitoral de forças progressistas é somente uma das condições necessárias para se superar o obscurantismo que se entranhou no país nos últimos anos.

REFERÊNCIAS

- Clavatta, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. Teoria e educação no labirinto do capital. São Paulo: Expressão Popular, 2014, pp. 7-300.
- Duarte, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: Martins, Lígia Martins, Duarte, Newton (orgs.) **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, pp. 33-49
- Frigotto, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *In*: Jantsch, Ari Paulo; Bianchetti, Lucídio. (orgs.). **Interdisciplinaridade para além da filosofia do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2008, pp. 25-50.
- Frigotto, Gaudêncio; Clavatta, Maria; Ramos, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.
- Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**, volume 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- Kosik, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MAGALHÃES, Jonas. **Competências socioemocionais: uma “nova” pedagogia?** Estudo dos fundamentos de uma perspectiva educacional emergente. Tese (Políticas Públicas e Formação Humana) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. 518 p. 2022.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise. **Trabalho, Educação e Correntes Pedagógicas no Brasil**. Um estudo a partir da formação de técnicos em saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ e EPSJV, 2010.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1ed. São Paulo: Cortez, 2005, p. 106-127.

RAMOS, Marise; MAGALHÃES, Jonas. Lo que ya no era sólido se desmorona en el aire: la insostenibilidad de la pedagogía de las competencias cognitivas y socioemocionales. **Paradigma** (Edición Temática – Docência, Pesquisa e Formação), Vol. XLIII. [S. l.], v. 43, n. 3, p. 451-479, 2022. Disponível em: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/1279>. Acesso em: 13 abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.