UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

ELAINE CRISTINA SCARLATTO

Propostas Curriculares Para o Ensino Médio (1998/2013): uma análise sob a ótica de Jürgen Habermas

ARARAQUARA-SP
2015

ELAINE CRISTINA SCARLATTO

Propostas Curriculares Para o Ensino Médio (1998/2013): uma análise sob a ótica de Jürgen Habermas

Tese de Doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" – UNESP, para obtenção do título de Doutor em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

ARARAQUARA-SP
2015

Ficha catalográfica

SCARLATTO, Elaine Cristina
Propostas Curriculares Para o Ensino Médio (1998/2013): uma análise sob a ótica de Jürgen Habermas / Elaine Cristina SCARLATTO – 2015
140 f.

Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquista Filho", Faculdade de Ciências e Letras (Campus Araraquara)
Orientador: João Augusto Gentilini

1. Ensino Médio. 2. Propostas curriculares. 3. Formação Sociocultural e Política. 4. Racionalidade Comunicativa. 5. Racionalidade Instrumental. I. Título.

BANCA EXAMINADORA

Data da defesa: 09/03/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini
Universidade Estadual Paulista/UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP

Membro Titular: Prof. Dr. Darlan Marcelo Delgado
Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza"
Faculdade de Tecnologia de Mococa - SP (FATEC Mococa)

Membro Titular: Prof. Dr. José Vaidergorn
Universidade Estadual Paulista/UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP

Membro Titular: Profa. Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy
Universidade Estadual Paulista /UNESP/ Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara/SP

Membro Titular: Prof. Dr. Roberto Louzada
Universidade Estadual Paulista /UNESP/ Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias de Jaboticabal/SP

Local: Universidade Estadual Paulista Faculdade de Ciências e Letras UNESP – Campus de Araraquara

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, professor Dr. João Augusto Gentilini, por conceder a oportunidade de realização deste estudo, isto é, pelo respeito, valiosos ensinamentos, pela confiança e amizade.

Aos distintos professores que compuseram as bancas de qualificação e defesa por contribuírem significativamente para a consecução deste trabalho: Dra. Maria Teresa Miceli Kerbauy, Dr. Darlan Marcelo Delgado, Dr. José Vaidergorn e Dr. Roberto Louzada.

À Faculdade de Ciências e Letras - Campus de Araraquara – UNESP, sobretudo aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar que me instigaram a pensar o mundo sob outros olhares.

Aos coordenadores, professores e alunos do Programa de Apoio aos Dirigentes Municipais de Educação (PRADIME/UFSCar), pela oportunidade preciosa de lecionar no ensino superior.

E, em especial, aos meus pais, Iria Aparecida Gouvêa Scarlatto e Lazaro Scarlatto, e à minha irmã, Vanessa Scarlatto Polez Palombo, pelo amor incondicional.

Muito obrigada!

“Uma pessoa só pode ser livre
se todas as demais o forem igualmente.”
(HABERMAS, 2007, p.13).

SCARLATTO, E. C. Propostas Curriculares Para o Ensino Médio (1998/2013): uma análise sob a ótica de Jürgen Habermas. 2015. 140f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista, Araraquara/SP, 2015.

RESUMO

O objetivo desta tese é analisar as possibilidades de formação sociocultural e política dos estudantes do Ensino Médio, sendo esta formação entendida na perspectiva do pensamento da Teoria Crítica, particularmente de Jürgen Habermas. Trata-se de uma pesquisa teórica de natureza qualitativa cujas fontes documentais são: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Complementares (+PCNEM) especialmente das disciplinas da área de Humanidades, seus pressupostos teóricos e propostas para uma nova prática educativa; 2) Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica referente ao Ensino Médio; Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI; 3) Documento da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados com as orientações para os Seminários Estaduais para Propostas Inovadoras neste nível de ensino; 4) Projetos de lei em tramitação nas instâncias legislativas para reformular o Ensino Médio. Também consideramos manifestações da sociedade civil – fundações privadas, pesquisadores, especialistas e associações docentes – sobre as mudanças necessárias no currículo do Ensino Médio. Partindo do pressuposto de que é no Ensino Médio que se pode propiciar a formação sociocultural e política aos educandos voltada para valorização e defesa dos ideais democráticos, procura-se demonstrar que as novas propostas curriculares, apesar dos avanços ocorridos, não contribuem ou contribuem insuficientemente para aquela formação e que estas propostas, caso concretizadas, por carecerem de maior clareza e precisão quanto a seus objetivos formativos, não serão suficientes para superar a racionalidade instrumental ainda predominante nos objetivos de formação do Ensino Médio. Assim, advoga-se a necessidade de um currículo baseado na racionalidade do agir comunicativo, proposto por J. Habermas, tendo em vista contribuir para uma formação que motive os jovens à emancipação, de modo que se interessem para a compreensão e participação na esfera pública em defesa da democracia em sentido amplo.

Palavras-chave: Ensino Médio. Propostas curriculares. Formação Sociocultural e Política. Racionalidade Comunicativa. Racionalidade Instrumental.

ABSTRACT

The goal of this thesis is to analyze the possibilities of sociocultural and political formation of High School students, being this formation understood by the perspective of the Critical Theory idea, particularly from Jürgen Habermas. This is a theoretical research from qualitative nature whose documental sources are: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM Brazilian Curricular Parameters for Secondary Education) and the Orientações Complementares (+PCNEM Additional Guidelines), specially for Humanities disciplines, their theoretical assumptions and proposals for a new educational practice; 2) New Curricular Guidelines for Basic Education, for Secondary Education; Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI High School Program Innovator); 3) Papers from Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI National Committee for Secondary Education Reformulation) from Chamber of Deputies, contending the guidelines for State Seminaries for Innovator Proposals for this level of education; 4) Laws on processing of approval to reformulate Secondary Education. We also consider the civil society's manifestations – private foundations, researchers, experts and associations of teachers – about the mandatory changes on High School Syllabus. Assuming that in High School ones begin to acquire sociocultural and political formation focused on the valorization and defense of ideals of the democracy, this work intend to expose that besides all the advances the new curricular proposals do not contribute or contributes poorly for that formation and those proposals, in case of approval, for lacking clarity and precision on their formative goals, will not be enough to overcome the instrumental rationality that prevails on this Secondary Education formation. Therefore, the need of a syllabus based on the rationality of the communicative action, proposed by J. Habermas, considering contribute to a formation that induces young people to emancipate, to be interested in the comprehension and participation on the public sphere in defense of the democracy in broad sense.

Keywords: Secondary Education. Curricular Proposals. Sociocultural and Political Formation. Communicative Action. Instrumental Rationality.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CEETEPS – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza

CFESP – Centro Ferroviário de Ensino e Seleção Profissional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NDCNEM – Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PNE – Plano Nacional de Educação 2011 – 2020

SENAC – Serviço Nacional do Comércio

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

TAC – Teoria da Ação Comunicativa

SUMÁRIO

1. Introdução.....01

2. Breve Histórico da Teoria Crítica no Contexto Socioeconômico Político.....13

2.1. O contexto histórico europeu pós Primeira Guerra.....13

2.2. A criação do Instituto e da Revista de Pesquisa Social.....16

2.3. A transferência do Instituto de Pesquisa Social.....20

2.4. A Escola de Frankfurt, o marxismo e o movimento estudantil.....22

3. Fundamentação Teórica Metodológica: A Teoria Crítica Propositiva de Jürgen Habermas.....27

3.1. Formação Sociocultural e Política: Luzes à formação crítico- emancipatória.....28

4. O Ensino Médio no contexto das reformas educacionais: a raiz da dicotomia formação para o mundo do trabalho e/ou formação geral.....39

4.1. O Ensino Médio e a questão das relações entre Trabalho e Educação: a perspectiva da Politecnia.....44

4.2. A reforma do Ensino Médio e a busca de um novo princípio pedagógico.....53

4.3. Os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e as Orientações Complementares (+ PCNEM).....55

4.4. O recuo do Ministério da Educação e o Ensino Médio Integrado.....60

5. Crítica à racionalidade das propostas curriculares do Ensino Médio.....61

6. Considerações Finais.....108

7. Referências bibliográficas.....114

1 Introdução

Busca-se com esta tese efetuar uma leitura das propostas curriculares direcionadas ao Ensino Médio (EM) apresentadas no período compreendido entre 1998 a 2013. O conceito de formação sociocultural e política terá grande importância na leitura empreendida, e será fundamentado a partir da perspectiva proposta pelo filósofo alemão Jürgen Habermas.

Entendemos o currículo como um processo. Ele tem início com a reflexão teórica e se concretiza na atuação do professor em sala de aula. Esta atuação, por sua vez, refletirá na sociedade, levando-a a apresentar proposições que serão minuciosamente analisadas por estudiosos, como será feito neste estudo. Portanto, trata-se de um processo permanente que se enlaça a movimentos distintos como teoria, prática, reflexão, crítica, nova prática e auto reflexão. Isso ocorre pelo fato de os currículos não se reduzirem a um "programa de ensino", mas possuírem dimensões escolares e extra escolares.

No que se refere à formação sociocultural e política, esta constitui uma proposição crítica e emancipatória cujo elemento nuclear é a articulação entre ensino e aprendizagem de princípios democráticos – cidadania, reivindicação, ética, mobilização social, autonomia e autoridade – mediante o desenvolvimento da competência comunicativa em âmbito escolar. Tal formação permite aos estudantes vislumbrarem a valorização e participação democrática como elemento de importância fulcral para a emancipação.

É fundamental sublinhar com Habermas (1987, p.549-550) que a teoria crítica visa "[...] apresentar o existente do ponto de vista das oportunidades de emancipação relativamente à dominação vigente". Nessa empreitada, o sentido de emancipação para a teoria crítica habermasiana consiste "[...] um tipo especial de auto experiência porque nela os processos de auto entendimento se entrecruzam com um ganho de autonomia." Auto experiência, auto entendimento e autonomia, para Habermas, resultam em emancipação. Esta pode ser alcançada mediante um discurso racional livre de coerção, isto é, a partir da apropriação e exercício da racionalidade comunicativa.

Por isso, nossa leitura analítica das propostas ao currículo do EM investigam um arco de produções que abarca documentos oficiais, alcançando também manifestações de distintos atores da sociedade civil. São eles: A) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) do Parecer CNE/SEB/1998, especialmente a área de

Humanidades, seus pressupostos teóricos e propostas para uma nova prática educativa; B) Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (parte referente ao EM), Parecer CNE/SEB 2010 e Decreto Complementar de 2012 e Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI; C) Documento da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados (2013), no qual encontram-se as orientações para os Seminários Estaduais para Propostas Inovadoras neste nível de ensino; D) Projetos de lei propostos para reformular o EM (PL 5.115/13, PL 6.003/13 e PL 6.840/13), sendo que a análise destes projetos permitirá compreender, sobretudo, a percepção de representantes políticos quanto à educação escolarizada em nível médio; E) Comunicados, que são documentos que explicitam a posição de distintas organizações e instituições da sociedade civil que têm se manifestado sobre a necessidade de se mudar radicalmente o caráter do EM.

A origem desta pesquisa emergiu, sobretudo, dos resultados de nossa dissertação de mestrado, cujo título é "O formal e o real na Educação Complementar de Araraquara-SP: o amargo da doce ilusão", defendida em 2011. Naquele momento, sob a perspectiva bourdieusiana, descrevemos de modo sistemático experiências didático-pedagógicas cotidianas realizadas em uma das unidades do Programa de Educação Complementar (PEC), precisamente o PEC "Profº Henrique Scabello", com vistas a verificar se a proposta formal do programa (leia-se currículo) era, de fato, concretizada na unidade em questão. Esse programa educacional tem como objetivo central justamente o de complementar a educação regular dos alunos por meio de atividades pedagógicas direcionadas às diferentes linguagens culturais e à percepção sobre cidadania:

> O objetivo nuclear do PEC é desdobrado, na proposta formal, da seguinte maneira: 1) Respeitar cada criança e cada adolescente como pessoa humana em processo de desenvolvimento, resguardando sua imagem e identidade, sua autonomia, seu espaço e objetos pessoais, garantindo-lhes integridade física e psíquica; 2) Levar o aluno a agir com autonomia nas decisões pessoais e nas relações sociais, valorizando as contribuições próprias e alheias e respeitando os princípios básicos de uma sociedade democrática; 3) Reconhecer no patrimônio cultural a diversidade linguística e artística como direito dos povos e dos indivíduos, desenvolvendo interesse, respeito e tolerância; 4) Apreender os modos corretos de representação da linguagem, construindo e interpretando coerentemente textos diversos, utilizando-os como instrumentos de comunicação, de reivindicação e de inserção no mundo social; 5) Interessar-se pelo trabalho em equipe, valorizando os comportamentos cooperativo, solidário e responsável, e demonstrando conhecimento, flexibilidade, idoneidade, criatividade, estabilidade emocional e confiança; 6) Por último, é também objetivo

> da Educação Complementar educar para o reconhecimento da relação entre o social e o natural nas questões ambientais, tendo em conta a participação e a articulação como poder público na busca de soluções para problemas que afetam a sociedade. (CAPALDO, 2006 apud SCARLATTO, 2011).

Entretanto, os resultados da pesquisa evidenciaram que a proposta formal do Programa não era concretizada, ao contrário, era contestada. Primeiramente, tal evidência era comprovada pelas representações da maioria dos sujeitos entrevistados e, em segundo lugar, pela análise do desenvolvimento das práticas didático pedagógicas, uma vez que regularmente as oficinas (salas de aulas) eram utilizadas por professores somente como espaços para "aulas livres".

Constituem "aulas livres" ações por parte dos professores segundo as quais esses profissionais, sem fornecer orientações a seus alunos, permitem que os mesmos dividam-se em grupos, distribuam cartas de baralho e/ou tabuleiros, joguem ou brinquem até o final da aula, "contanto que não façam barulho" (aspas nossas). Em geral, os alunos sujeitos relataram explicitamente que ao invés de "aulas livres" preferiam aulas que abordassem leitura e escrita, justamente os conteúdos curriculares atribuídos à escola investigada naquele nível da Educação Básica, Ensino Fundamental. No que diz respeito à Educação Fundamental, este fato denota que os alunos almejavam o conhecimento sistematizado, conheciam seus direitos e, simultânea e paradoxalmente, eram usurpados dos mesmos em âmbito escolar. Deste modo, a efetividade dos valores democráticos expressa na formação cidadã era prejudicada em sua essência[1].

Frisamos que naquele momento investigamos também por que a maioria dos professores recorria às "aulas livres", ao invés de explicar os conteúdos propostos formalmente. Com base nas respostas, dividimos os professores sujeitos da pesquisa em dois grupos, cada um com uma representação distinta que, indubitavelmente, sustentava as "aulas livres". Assim, elencamos um primeiro grupo de professores que elegia a falta de estrutura familiar dos alunos como razão que impede o aprendizado dos mesmos, bem como um segundo grupo composto por professores que não concordavam com os objetivos da Educação Complementar e, por isso, não vislumbravam sentido em trabalhar a proposta formal (currículo) até que ela fosse alterada na continuidade formativa dos alunos por uma educação técnica profissionalizante.

---

[1] Isto explicaria, também, o motivo pelo qual a maioria dos alunos sujeitos não lê e escreve de acordo com a norma culta e a faixa etária à qual pertence.

Em nossa análise, concluímos que estávamos diante de um problema educacional de ordem estritamente político-educativa, ou seja, sonegava-se dos alunos que frequentavam o Ensino Fundamental a compreensão dos valores democráticos, prejudicando a formação cidadã dos mesmos em âmbito escolar e desperdiçando, por assim dizer, um espaço importante desta formação: o espaço da Educação Complementar no referido nível de ensino.

Este problema ficou em nossa memória até o surgimento da oportunidade de estudá-lo de modo aprofundado em um doutorado, desta vez, avançando a análise para mais um nível de ensino, no caso o EM, etapa sequente no processo formativo dos alunos que concluíam o Ensino Fundamental. A escolha do EM como o nível de ensino selecionado para esta pesquisa se justifica, sobretudo, por conta da transição significativa por ele sofrida. Se antes era uma etapa intermediária entre a educação escolar obrigatória e o ensino superior, hoje é a última etapa da educação básica obrigatória, o que parece ser um dos grandes desafios atuais na formulação de políticas públicas educacionais. (MOEHLECKE, (2012, p.56).

Ademais, foi possível notar uma demasiada congruência entre uma racionalidade estritamente instrumental e as representações dos professores que atuavam naquele nível de ensino (Fundamental). Tal percepção nos levou a buscar na Teoria Crítica elementos teóricos para compreender processos formativos em âmbito escolar, sob a fundamentação teórico metodológica habermasiana[2]. Esta nos permitiu discutir a questão da formação cidadã no âmbito escolar de forma crítica, ao mesmo tempo em que permitiu levarmos em consideração as características e a natureza dos sistemas de ensino tal como estão organizados, postura que se desdobrou em uma reflexão sobre a situação do EM nesses sistemas.

O EM, apesar dos avanços quanto à sua natureza, objetivos e estrutura curricular, ainda nos parece – tendo como base as inúmeras avaliações feitas oficial ou academicamente – manter a histórica dicotomia entre "formação profissional" (entendida como formação para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho) e "formação geral". Neste sentido, cabe questionar se ambos os processos formativos continuam pautados no mesmo tipo de racionalidade, a racionalidade cognitiva

[2] Jürgen Habermas é pensador da segunda geração da Teoria Crítica e/ou denominada Escola de Frankfurt. Destacamos que neste estudo apresentaremos o contexto histórico no qual surgiu a Escola de Frankfurt, os principais expoentes da primeira geração e as principais contribuições teóricas dos mesmos. Deste modo, posteriormente, exporemos as principais concepções da teoria crítica de J. Habermas e, ao longo deste estudo, a recepção destas no pensamento educacional brasileiro.

instrumental, tal como explicitada por Habermas. E também questionar se, ao estarem sob a égide desta racionalidade, os dois referidos processos formativos essencialmente formam estudantes que adquirem os conhecimentos gerais e profissionais dentro de uma perspectiva de "dominar a natureza", ou no sentido de justificar ou considerar "natural" a dominação política e social entre os homens[3].

Assim sendo, com a intenção de efetuar uma análise crítica da referida dicotomia na perspectiva habermasiana, foi necessário abordá-la em dois momentos: no primeiro identificamos historicamente o caráter e transformações do EM ao longo do tempo, decorrentes das reformas ocorridas neste nível de ensino; no segundo momento investigamos as ideias que subsidiaram teoricamente as propostas para o EM e o Ensino Profissional que surgiram durante os debates sobre este nível de ensino no período que abarca o pós regime militar e chega até a atualidade.

Cabe destacar que em três décadas este nível de ensino sofreu várias alterações que, na verdade, refletiam, nem sempre com sucesso, as tentativas de se modificar substancialmente o processo formativo oferecido aos estudantes no sentido de conscientizá-los quanto ao significado de emancipação política e social, mas que, apesar dos inegáveis avanços ocorridos na compreensão do EM como essencialmente uma etapa de formação geral – sobretudo em sua organização curricular expressa nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) –, a racionalidade técnica e instrumental ainda predominava.

Além disso, cabe sublinhar que nosso interesse pelas propostas ao currículo do nível médio é motivado também pelo fato de que no contexto brasileiro e no de vários outros países, precisamente na década de 1960, sobretudo entre os estudantes do EM, houve expressiva participação política, com a organização de entidades representativas com grande capacidade de mobilização, que demonstraram consciência dos problemas sociais, inclusive com radicalização, e expressaram inconformismo com a ordem social e política. Eles intervinham na esfera pública com vistas a obter mudanças estruturais e institucionais[4].

---

[3] Adorno e Horkheimer, 1985, p.20.

[4] Deve-se lembrar, a propósito, que no debate dos filósofos de Frankfurt (Marcuse e Habermas) com os estudantes, a massa estudantil era formada de estudantes de nível superior e de educação secundária, neste caso, prestes a serem admitidos na universidade, mas que já participavam da intensa movimentação político-estudantil na Alemanha. Na revolta estudantil na França em 1968, a mobilização dos estudantes secundaristas foi importante para o êxito do movimento estudantil, como nos mostra Bensaid (1999), membro da Juventude Comunista Francesa, em sua crítica ao dogmatismo e ao anarquismo generalizados no movimento. Bensaid, companheiro de Daniel Cohen-Bendit, participou ativamente da revolta

Frisamos que o aprendizado político dos estudantes foi adquirido, sobretudo, com a iniciação nos próprios movimentos político-estudantis da época. Contudo, a nosso juízo, poderia e pode ser adquirido também nas instituições escolares, iniciando-se no Ensino Fundamental e tendo continuidade, de forma mais aprofundada, no EM. Ademais, este comportamento dos estudantes, ao ser objeto de pesquisas e estudos sociológicos, deixou de ser explicado apenas pelo fator geracional – uma atitude "natural", própria da idade, de revolta contra a família e a sociedade – mas, sobretudo, passou a ser entendido pelo prisma da tomada de consciência do papel daquele grupo no mundo contemporâneo e por sua recusa em simplesmente adequar-se a uma ordem social aceitando passivamente as suas contradições[5].

Dessa maneira, naquele momento histórico os universitários possuíam condições de se inserirem de forma crítica no movimento estudantil e nos demais movimentos sociais e políticos, pois já detinham tal saber no EM – naquela época denominado secundário. Este potencial de atuação política demonstrado por jovens estudantes do EM da década de 1960 contribuiu significativamente para fortalecer a percepção de que os educandos deste nível de ensino podem e devem ingressar no mercado de trabalho e/ou na universidade tendo se apropriado dos conhecimentos científicos gerais, bem como dos conhecimentos nas áreas das ciências humanas e sociais e, concomitantemente, terem obtido formação social e política para que possam emancipar-se como sujeitos e contribuírem criticamente à emancipação social.

Reiteramos: nossa tese é a de que a escolarização em nível médio pode ser configurada de modo que propicie formação sociocultural e política aos estudantes, isto é, sendo voltada para a valorização e defesa dos ideais democráticos. Para que isso ocorra, é necessária uma inversão de racionalidades, de forma que haja uma predominância da racionalidade comunicativa sobre a racionalidade instrumental. Para

---

estudantil de maio e descreve o clima de radicalização dos estudantes, que impediu reflexões mais profundas sobre o marxismo e o comunismo, resultando em posições extremas: ou autoritárias ou anárquicas. Os estudantes secundaristas e os jovens trabalhadores das fábricas estavam presentes de forma maciça nas assembléias (BENSAID, 1999, p.34).

[5] Sobre o comportamento e o potencial contestatório dos jovens, destacamos a pesquisa "Jovens da América Latina", coordenada pelo Prof. Dr. Augusto Caccia-Bava, do CEBRIJ (Centro Brasileiro de Estudos sobre o Juventude), 2008, USP/Ribeirão Preto. Na pesquisa, o conceito de "geração" é utilizado juntamente com o de "contexto histórico", que deve ser levado em conta para compreender porque os jovens são sempre os primeiros a reagirem contra as condições de injustiça, desigualdade, etc.

tanto, a ênfase no ensino e aprendizado da competência comunicativa desde as propostas curriculares se faz crucial.

A assertiva acerca do potencial de participação política dos alunos do EM pode ser sublinhada à medida que há um consenso no Brasil quando se define este nível de ensino como terminalidade da Educação Básica. Logo, a já referida formação política e social deve-se dar já neste nível de ensino e, caso o indivíduo continue a estudar, a formação pode aprofundar-se no ensino superior. Ora, se o EM é a última etapa da Educação Básica, faz-se mister que nele já haja uma preocupação em proporcionar as bases formativas de cidadãos preparados para participar ativamente do fortalecimento da democracia em sentido amplo. Estas percepções, além daquela decorrente de nossa dissertação de mestrado reforçaram, portanto, nossa opção por focar, nesta tese, a importância das políticas curriculares do EM a partir da ótica habermasiana, e visando à possibilidade de predominância da racionalidade comunicativa para este nível de ensino. Como afirma Raimann (2008, p.16) "o pensamento habermasiano, no que diz respeito ao agir comunicativo, aplica-se a todos os níveis de ensino". No entanto, uma análise sobre as possibilidades de utilização das concepções de Habermas que visasse todo o sistema educacional seria uma tarefa demasiadamente ampla, sobretudo tendo em vista o limitado tempo de um doutorado.

Assim sendo, e como mostrado acima, o principal objetivo desta tese é expor e efetuar uma leitura crítica das propostas ao currículo do EM no período compreendido entre 1998 e 2013, e da(s) racionalidade(s) nelas presentes, especialmente a partir dos conceitos de racionalidade técnica-instrumental e de racionalidade comunicativa, de forma que seja possível visualizar uma formação sociocultural e política, no sentido proposto por Jürgen Habermas. Em outros termos, trata-se de analisar criticamente os fundamentos curriculares e sua recepção por parte da sociedade civil, tendo em vista os limites e possibilidades de desenvolvimento de um processo formativo que propicie a socialização de princípios democráticos aos jovens que cursam o referido nível de ensino. Portanto, de modo geral, verificaremos nas fontes as possibilidades de superação do tecnicismo instrumental na formação educacional do jovem que cursa o EM. Tal movimento é necessário uma vez que atualmente o estudante, ao integrar-se a um subsistema educacional, tende a absorver ou assimilar práticas educativas regidas pela racionalidade técnica e instrumental e/ou cognitiva.

Como objetivos secundários desta tese, temos:

I) Contextualizar historicamente as transformações ocorridas nos objetivos formativos do EM em diferentes momentos das reformas educativas ocorridas no Brasil e, assim, compreender os sentidos e significados das propostas de reformulação do currículo do EM enquanto última etapa da Educação Básica;

II) Apreender a(s) racionalidade(s) que orienta(m) as propostas de reformulação do currículo destinadas aos estudantes do EM, conhecer os pressupostos teórico-práticos da área de Humanidades;

III) Depreender, a partir das propostas para o currículo do EM, se há e quais são as contradições, incoerências e imprecisões existentes entre os documentos básicos de reformulação do currículo do EM, sejam os oficiais emanados do Ministério da Educação, sejam os que exerceram reflexão, e as manifestações da sociedade civil no que se refere ao objeto em questão;

IV) Confrontar tais propostas e políticas curriculares com uma formação que tem como base a racionalidade comunicativa, isto é, uma formação sociocultural e política – formação voltada para a valorização e participação da democracia.

Metodologicamente, e em consonância com a teoria crítica, buscamos analisar a formulação de "propostas". Neste caso, "propostas ao currículo do EM" significa, sobretudo, partir do pressuposto de que a realidade não se esgota no que existe ou que se mostra concreta e formalmente, mas exige, para seu real conhecimento, um esforço teórico ou de abstração teórica para seu aprofundamento. Assim sendo, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza teórico-conceitual (SANTOS, 1999) em que se busca a reconstrução ou exposição de teorias, conceitos, ideias, ideologias, tendo em vista objetivos imediatos e para aprimorar fundamentos teóricos e metodológicos. Busca-se igualmente quadros de referência, condições explicativas da realidade, polêmicas, discursos, discussões, não implicando pesquisas de dados empíricos; há a busca de rigor conceitual, análise, sentido lógico, argumentação, capacidade explicativa (BAFFI,

2002) ou, simplesmente, a busca por identificar informações teóricas (e não factuais) em documentos básicos a partir de questões e hipóteses de interesse do pesquisador, no caso, a formação sociocultural e política no EM (CAULLEY apud LUDKE; ANDRÉ, 1986). Mas apoia-se, fundamentalmente, na pesquisa teórica e qualitativa conforme a perspectiva habermasiana. Realizamos, igualmente, algumas leituras de fundamentação sobre currículo em geral – ainda que nosso objetivo não seja um estudo aprofundado neste campo – para tomarmos conhecimento acerca das preocupações atuais das teorias e reflexões desse campo de estudos (MOREIRA, 1997).

Para a conceitualização da proposição "formação sociocultural e política" nossas fontes são as obras tônicas de J. Habermas (1982, 1987, 1990, 1997, 2002)[6]. Feita a conceitualização da referida proposição, por meio dela analisaremos as propostas ao currículo do EM a partir das fontes deste estudo já apresentadas no início desta introdução, que aqui reiteramos: A) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) do Parecer CNE/SEB/1998, especialmente a área de Humanidades, seus pressupostos teóricos e propostas para uma nova prática educativa; B) Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (parte referente ao EM), Parecer CNE/SEB 2010; Decreto Complementar de 2012 e Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI; C) Documento da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados (2013), onde estão as orientações para os Seminários Estaduais para Propostas Inovadoras neste nível de ensino; D) Projetos de lei propostos para reformular o EM (PL 5.115/13, PL 6.003/13 e PL 6.840/13), sendo que a análise destes projetos permitirá compreender, sobretudo, a percepção de representantes políticos quanto à educação escolarizada em nível médio; e E) Comunicados, informes, notícias e documentos que explicitam a posição de organizações e instituições da sociedade civil que têm se manifestado sobre a necessidade de se mudar radicalmente o caráter do EM[7].

---

[6] São elas: "Conhecimento e interesse"; "Para a Reconstrução do Materialismo Histórico"; "*Teoría de la Accíon Comunicativa*" (volume I *Teoría de la Accíon Comunicativa: Racionalidad de la acción y racionalización social* e volume II *Teoría de la Accíon Comunicativa: Crítica de la razón funcionalista*); "Direito e Democracia: Entre Facticidade e Validade"; "A Inclusão do Outro: estudos de teoria política".

[7] O site "Comunicados de Educação" pertence a Campos & Bravo. Está disponível em < http://www.camposebravo.com.br/default.asp>. Pesquisamos informações referentes ao Ensino Médio publicadas no período compreendido entre os anos de 2010 a 2013.

Tendo em vista as considerações acima realizadas, apresentamos agora nosso problema de pesquisa: a racionalidade predominante nas propostas e políticas que visam mudanças no currículo do EM caminham em direção à racionalidade comunicativa?

Para concluir essas observações introdutórias, é importante esclarecer que a escolha da perspectiva habermasiana como fundamento teórico de nossa análise das propostas ao currículo do EM configurou-se para nós como um grande desafio. A nossa intenção central foi propor uma concepção de formação que contribua para a inversão da racionalidade cognitivo-instrumental à racionalidade comunicativa, sobretudo no âmbito do EM. Para tanto, levamos em conta que este nível de ensino está inserido em um sistema educacional que, em nosso entendimento, ainda é fortemente influenciado pela racionalidade cognitivo-instrumental vigente na sociedade capitalista, sociedade na qual o sistema educacional tem um importante papel com relação à formação de mão de obra para o sistema produtivo (OFFE, 1975).

O questionamento da predominância da concepção de formação humana orientada pela racionalidade instrumental, na qual o subsistema educacional exerce um papel relevante, exige a reflexão inicial em torno de uma outra concepção de formação, a formação voltada à emancipação social. O referido esforço foi uma das grandes contribuições dos pensadores da Teoria Crítica desde a primeira geração, com os conceitos de *Bildung* (Formação) e *Halbbildung* (Semiformação).

Habermas, integrante da segunda geração dos filósofos da Teoria Crítica, propôs como alternativa à supremacia da racionalidade estritamente instrumental, uma racionalidade baseada no agir comunicativo, fundada no diálogo, no entendimento/ consenso. Torna-se demasiadamente importante, mediante a perspectiva habermasiana, propor uma reflexão em torno de um subsistema educacional em que as ações educativas, como 'processos', sejam mais importantes do que os 'resultados', e nos quais a educação não seja limitada ou condicionada exclusivamente pelo mundo sistêmico – em geral, o mundo da política e da economia – orientado pela racionalidade instrumental.

Portanto, conforme a perspectiva habermasiana, a formação escolarizada fundada na racionalidade instrumental não proporciona aos jovens uma socialização voltada aos princípios democráticos. Por isso indagamos: há nas propostas curriculares elementos da racionalidade comunicativa? Pois, a nosso ver, os alunos do EM podem assimilar tais elementos mediante uma formação baseada na racionalidade comunicativa proposta por Habermas e, desse modo, a formação escolar motiva a busca da

emancipação social, no sentido de que os jovens se interessem e saibam participar da esfera pública em prol do fortalecimento da democracia em sentido amplo.

Contudo, esta concepção de racionalidade comunicativa, para ser aceita, deve demonstrar ser capaz de orientar as leis, currículos, ações e práticas educativas, isto é, deve fazer notar sua potencialidade e viabilidade no contexto dos atuais subsistemas educacionais nos quais se inserem as instituições escolares: este é nosso grande desafio. Nesse sentido, há necessidade de apresentar a potencialidade da concepção sociocultural e política. Evidenciar que, ao ser colocada em um processo educativo, ela ampliará a cognição e ação da dimensão política e societária da vida individual e coletiva dos estudantes. A nosso ver, a concepção sociocultural e política é oposta à racionalidade instrumental, uma vez que esta reduz a compreensão e a ação aos métodos e finalidades a questões meramente técnicas, e que por conseguinte limitam a formação sociopolítica e sociocultural dos educandos.

Assim sendo, apresentamos este estudo do seguinte modo: sob o título 'Breve Histórico da Teoria Crítica no Contexto Socioeconômico e Político Europeu', na primeira seção, expomos o contexto histórico europeu com ênfase na Alemanha dos anos precedentes à fundação do Instituto de Pesquisa Social. Esta revisão é, sobretudo, acerca do movimento da classe operária alemã, uma vez que esta motivou o surgimento de uma publicação que acolherá a produção intelectual da primeira geração de estudiosos que constituirão a Escola de Frankfurt. Embora imprescindível para compreendermos a Escola de Frankfurt, esta reconstituição será breve, pois já contamos com trabalhos sobre esta Escola, inclusive publicados no Brasil, tais como o de Merquior (1969), Rouanet (1984), Freitag (1986), Matos (2001), Duarte (1997, 2002), Coutinho (1986), Martin Jay (2008), entre outros.

No momento seguinte, 'Fundamentação Teórica Metodológica: a origem da teoria crítica propositiva de J. Habermas e a ramificação conceitual formação sociocultural e política', apresentamos a fundamentação teórica metodológica deste estudo, a fim de explicitar o conceito formação sociocultural e política. Tal conceito, nas seções seguintes, fundamentará a análise da racionalidade predominante nas propostas direcionadas ao currículo do EM.

Na terceira seção, 'O ensino médio no contexto das reformas educacionais: a raiz da dicotomia formação para o mundo do trabalho e/ou formação geral', apresentamos nosso objeto de estudos, o EM, questionando-o já neste momento, iniciando assim a análise desta pesquisa. Busca-se por meio de uma primeira

aproximação ao nosso objeto questionar a dicotomia que ainda predomina na história deste nível de ensino em nosso país: ‘formação profissional’ – entendida como formação para o mundo do trabalho ou para o mercado de trabalho – ou ‘formação geral’. Nossa intenção com a reflexão é mostrar se ambos os processos formativos tem a mesma raiz: a racionalidade instrumental.

Por último, efetuamos com base no conceito formação sociocultural e política, a leitura habermasiana das propostas voltadas ao currículo do EM, tendo em vista verificar se há nelas elementos da racionalidade comunicativa. As considerações finais ressaltam os resultados obtidos com esta pesquisa teórica.

_____

2 Breve Histórico da Teoria Crítica no Contexto Socioeconômico e Político Europeu

Nesta seção, descreveremos o contexto histórico europeu com ênfase nas condições objetivas, sobretudo da Alemanha, nos anos precedentes à fundação do Instituto de Pesquisa Social – Institut für Sozialforschung. As preocupações dos pensadores de Frankfurt acerca da questão da dominação pela via cultural, e aqui cabe a dimensão educacional, podem ser realmente compreendidas se considerarmos o contexto histórico alemão e, em geral, europeu, bem como as esperanças revolucionárias presentes naquele momento, principalmente na atuação da classe operária alemã, motivando o surgimento de um conjunto de publicações que acolheram a produção intelectual da primeira geração de estudiosos que constituíram a Teoria Crítica Social.

Embora imprescindível para compreendermos as perspectivas dos estudiosos de Frankfurt, esta reconstituição será breve, pois já contamos com trabalhos acerca. Tais trabalhos foram realizados por Merquior (1969), Rouanet (1984), Freitag (1986), Matos (2001), Duarte (1997, 2002), Coutinho (1986), Wiggershaus (2002), Jay (2008), entre outros.

2.1. O contexto histórico europeu pós Primeira Guerra

Em 1918, cessa na Europa a Primeira Guerra Mundial, conflito no qual se uniram, de um lado, os países integrantes do pacto denominado *Entente*, aliança de 27 países europeus tendo à frente França e Inglaterra, e também a participação da Itália e do Japão e, de outro, a Alemanha e seus aliados – a Bulgária, a Turquia e o Império Austro-Húngaro. O pacto havia sido formado com o objetivo de conter o avanço alemão na Europa, que ameaçava romper o delicado equilíbrio político-militar estabelecido no século XIX, época também da expansão colonialista europeia sobre a Ásia e a África. No ano seguinte, 1919, com a vitória da *Entente,* em Versalhes, os representantes dos países vencedores reuniram-se para determinar as condições do final da guerra, entre elas, as imposições que seriam feitas à Alemanha. A França, a Inglaterra e os Estados Unidos, tiveram total e absoluta preponderância na redação do tratado.

O Tratado de Versalhes fragmentou o mapa europeu e redistribuiu as áreas colonizadas da Ásia e África em função dos interesses dos países vitoriosos na Primeira Guerra que se tornariam, com os Estados Unidos, as principais potências econômicas e

políticas do século XX. A Alemanha foi despojada de todas as suas colônias, estas entregues às potências vencedoras que também recuperaram regiões invadidas pelos alemães no século XIX, durante a guerra franco-prussiana de 1871. Também foi criada a Liga das Nações, com o objetivo de manter as condições de segurança e paz internacionais, prevendo a aplicação de sanções econômicas e militares a qualquer país que cometesse uma agressão contra qualquer um de seus membros. A Liga das Nações, com o tempo, tornou-se um instrumento das potências capitalistas, sancionando, na realidade, o então criado Sistema de Versalhes que expressava, em última análise, um novo imperialismo na medida em que não cumpria o compromisso de respeitar a independência e a autodeterminação dos povos e nações, mantendo uma situação de neocolonialismo em várias regiões por meio do "sistema de mandatos"[8].

Entre 1918 e 1923, portanto, a Alemanha enfrentava as consequências catastróficas da Primeira Guerra Mundial – economia em ruínas, queda brutal da produção industrial e agrícola, fome e desemprego generalizado e um ambiente político altamente instável. A classe operária alemã submetida a grandes sacrifícios durante a guerra iniciou inúmeras greves e manifestações de rua, criando condições para uma agitação política conduzida principalmente pelos representantes da social-democracia[9]. A influência da Revolução Socialista de outubro no movimento operário alemão e, principalmente, nas frentes de batalha, atingira também os soldados alemães que se confraternizavam com os soldados russos na frente oriental da guerra.

Além de devolver os territórios conquistados durante a guerra, e, sobretudo aqueles que tinham alto valor econômico, onde existiam riquezas importantes para o desenvolvimento industrial, a Alemanha foi proibida de manter um exército profissional regular, isto é, poderia ter apenas um exército de voluntários assalariados de, no máximo, 100 mil homens. A esquadra alemã também foi despojada de seus navios de

---

[8] O sistema de mandatos fazia com que algumas colônias passassem à tutela das potências aliadas e vencedoras na Primeira Guerra. À Inglaterra, por exemplo, foram entregues, sob mandato, a Palestina, a Transjordânia, o Iraque, Tanganica e a Índia que se tornou protetorado britânico; à França, o mandato sobre a Síria, o Libano, uma parte do Togo e o Camerum; ao Japão, as Ilhas Marianas, Carolinas e Marshall. Vários tratados de paz assinados com os ex-aliados da Alemanha também não foram satisfatórios e levaram a revoltas populares, como na Hungria, em 1919, onde os partidos social-democrático e comunista assumiram o poder, sob a liderança do líder comunista Bela Kun. Situação semelhante ocorreria com a Bulgária que teve perdas consideráveis.

[9] Os principais líderes social-democratas da época e que teriam um papel fundamental no movimento socialista internacional foram Karl Liebknecht, Rosa Luxemburgo e WillelmPieck – os dois primeiros foram mortos pelo governo social - democrata. Trata-se da Liga Spartakista.

guerra. Deveria, também, pagar reparações de guerra que chegavam a mais de 130 bilhões de marcos[10].

Ainda em fins de 1918, o clima político na Alemanha começou a se tornar mais grave, com greves e rebeliões operárias que são violentamente reprimidas. Várias correntes políticas disputavam a liderança de uma possível revolução, divididas quanto à compreensão do momento histórico e quanto às alianças estratégicas que deveriam ser feitas para viabilizar uma revolução socialista[11].

Uma das mais graves rebeliões ocorreu em Berlim, em 9 de novembro de 1918, quando os operários e soldados ocuparam o Reichstag (Parlamento) e as estações ferroviárias, obrigando o kaiser Guilherme II a fugir para a Holanda, colocando em seu lugar o príncipe, Max Von Baden que entrega o governo ao social-democrata Friedrich Ebert. Um dia depois da rebelião, reúne-se em Berlim, o Conselho dos Mandatários do Povo que se intitula "socialista", quando na verdade, é formado por sociais-democratas moderados em aliança com os militares e a burguesia alemã, cujo objetivo foi instalar uma República Democrática Liberal no país[12].

Em 19 de dezembro, surge de um congresso de sovietes de deputados alemães, o Partido Comunista Alemão, como resultado da cisão entre as alas reformistas e radicais do movimento socialista. No mesmo mês, é aprovada a Constituição da República de Weimar, expressando que o Reichstag teria seus representantes e a presidência da República eleitos por voto popular. As liberdades democráticas são mantidas na Constituição, dando a impressão que, finalmente, a Alemanha teria um período de paz para reconstruir a sua economia e as suas instituições administrativas e políticas. Mas isto não ocorre: pioram as condições econômicas, recrudescendo as agitações revolucionárias e fortalecendo o movimento comunista alemão.

---

[10] Para a maioria dos historiadores, as condições do Tratado foram consideradas humilhantes pelos líderes alemães e serviram de justificativa para a criação e o fortalecimento do Partido Nazista, liderado por Adolfo Hitler, que passou a pregar, novamente, a militarização e a expansão da Alemanha, pela reconquista das zonas perdidas e pela necessidade de criação de um "espaço vital".

[11] O movimento socialista alemão estava dividido, desde antes da Primeira Guerra, basicamente, em três correntes, todas integrantes da Segunda Internacional: a ala direita, chamada de "revisionistas" que defendia uma revisão do marxismo e não aceitava o marxismo-leninismo que inspirara a Revolução Soviética; a ala esquerda, na qual estavam os bolchevistas alemães e a ala centrista, defendendo a unificação das três tendências e uma estratégia de aliança com a burguesia para levar à frente a revolução democrática e, posteriormente, ao socialismo. Pertencia à ala "centrista", K. Kaustky (REVUNENKOV, 1980, p.42).

[12] O governo de Ebert toma várias medidas neste sentido, como a anistia de todos os presos políticos, liberdade de reunião e de associação, concessão de subsídios aos desempregados, inválidos de guerra e idosos e o dia de 8 horas de trabalho.

Em 1923, surgiu na Baviera, um pequeno partido denominado Partido Nacional-Socialista, sob a liderança de um ex-cabo do exército e ex-funcionário da polícia de Munique, Adolfo Hitler. O Partido lança um manifesto onde defende a luta contra os comunistas, a destruição da União Soviética e a revogação do Tratado de Versalhes, considerado humilhante para a Alemanha. A este programa se junta um radical anti semitismo, que atribui aos judeus mazelas socioeconômicas políticas enfrentadas pela Alemanha e enaltecendo a "raça superior alemã" como destinada a liderar as demais "raças inferiores". Utilizando métodos violentos de intimidação, o Partido Nacional-Socialista tenta tomar o poder, sem sucesso, no chamado "Putch de Munique".

Entre 1924 e 1928, a Alemanha começou a sair da crise econômica do pós-Guerra com a ajuda financeira dos países da *Entente*, principalmente da Inglaterra e dos Estados Unidos. Os créditos financeiros possibilitaram o restabelecimento do poderio militar alemão, pelo desenvolvimento de sua indústria bélica. As rendas obtidas com a industrialização contribuíram para a Alemanha pagar suas reparações de guerra firmadas em Versalhes. Cresceu a presença dos capitais estrangeiros no país e, com o tempo, a produtividade da indústria alemã já superaria a inglesa e a francesa. Houve um nítido interesse dos países da *Entente* em fortalecer a Alemanha frente à expansão soviética.

Em 1924, faleceu o presidente social-democrata moderado, Ebert e foi eleito como chanceler um antigo oficial do exército do Kaiser, o marechal Von Hinderburg que se apóia em várias organizações voluntárias e nos chamados "capacetes de aço", jovens alemães treinados para a guerra. Os fascistas alemães, com Hitler fora da prisão, também passaram a ter grande influência no governo. Os comunistas, socialistas e social-democratas não se entendiam quanto à necessidade de uma aliança contra o fascismo e o Partido Comunista, de volta da clandestinidade, aproximou-se cada vez mais do marxismo-leninismo, com a adoção de táticas semelhantes aos bolchevistas russos. Na União Soviética, com a morte de Lênin, em 1924, o Partido Bolchevique sob controle de J. Stalin acelerou o programa de industrialização socialista, centrado principalmente na indústria bélica e torna-se a figura central do Partido.

2.2. A criação do Instituto e da Revista de Pesquisa Social

Para compreender as origens e consequências do complexo contexto histórico acima exposto surgiria, em Frankfurt, uma escola de pensamento, cuja primazia foi a reflexão autônoma acerca dos conflitos ideológicos e políticos da época. Trata-se da

Escola de Frankfurt. De acordo com Wiggershaus (2002, p.97), "desde o ensaio de Horkheimer 'Traditionelle und kritische Theorie' (1937), a expressão 'teoria crítica' tornou-se a designação preferida dos teóricos [...]. Era também uma espécie de camuflagem para a teoria marxista."

Tendo a predileção acima exposta e o sentido tradicional do termo "escola", talvez, este termo não seja apropriado para caracterizar o grupo de pensadores de Frankfurt. Mas, considerando-se os múltiplos interesses do grupo, a diversidade dos temas tratados e mesmo diante das dificuldades de sistematização do conjunto da produção filosófica, talvez se possa considerar como um grupo que manteve, desde o início, uma postura de análise crítica da cultura e seus reflexos nos problemas enfrentados no século XX. (ARANTES, p. 946).

Esta escola foi fundada em 1923 por um grupo de pesquisadores marxistas alemães, do Instituto de Pesquisa Social. A proposta de criação do Instituto surgiu após a realização de uma semana de estudos marxistas em 1922[13], na Turíngia, uma das regiões da Alemanha onde existia um forte movimento operário, influenciado pelo movimento socialista e social-democrático. Em 1924, o Instituto se vinculou à Universidade de Frankfurt, com prédio próprio e autonomia administrativa e financeira.

A criação do Instituto ocorreu, portanto, em um momento histórico e político ímpar europeu e, particularmente, para a Alemanha, país que sofreu demasiadamente os efeitos da primeira guerra mundial. Neste país, a classe operária como visto no item anterior, mobilizava-se intensamente influenciada pela recém-ocorrida Revolução Socialista na Rússia. Havia a expectativa de que ocorreriam revoluções semelhantes nos países capitalistas europeus, fato que despertou o grande interesse da intelectualidade europeia. Estudos nesta direção passaram a ser publicados por uma revista denominada "Arquivo de História do Socialismo e do Movimento Operário", fundada por Carl Grünberg, em 1911 e influenciada pelo marxismo clássico. Nessa perspectiva, o interesse de Grünberg para o Instituto era a realização de "pesquisas sobrea história do socialismo e do movimento operário, sobre a história econômica, sobre a história e a crítica da economia política" (WIGGERSHAUS, 2002, p.61). Ainda segundo

[13] Esta semana foi idealizada e coordenada por Felix Weil, com a participação, entre outros intelectuais, dos marxistas Karl Korsch, Georg Lukács, Frederick Pollock e Karl August Wittfogel. Dela nasce a proposta de institucionalizar um grupo de trabalho para a documentação e teorização dos movimentos operários da Europa. Deve-se mencionar também a influência de W. Reich e E. Fromm, freudo-marxistas, no período de consolidação do Instituto (FREITAG, 1986, p.10-15).

Wiggershaus, o Instituto de Pesquisas Sociais de Frankfurt foi o primeiro Instituto marxista entre outros que surgem na mesma época.

C. Grünberg, embora marxista, defendeu uma nova orientação que ficaria expressa pela fundação de uma revista que deu nova denominação ao Arquivo, chamada Revista de Pesquisa Social – Zeitschrift für Sozialforschung**.** Esta se tornou um dos mais importantes meios de divulgação das ideias dos estudiosos de Frankfurt, que, através da Teoria Crítica, inspirou importantes trabalhos no campo da filosofia, da sociologia, da psicologia social, da comunicação, da educação, entre outras áreas. Ainda sobre a Revista de Pesquisa Social (Zeitschrift für Sozialforschung) cabe destacar foi publicada de 1932 a 1938 época em que Grünberg já não era mais o diretor do Instituto, esta função era ocupada por M. Horkheimer. Sob a orientação de Horkheimer a perspectiva anterior, historicista, é modificada para o chamado materialismo interdisciplinar e a filosofia social.

Como esclarece Arantes (1972), Grünberg estava convencido de que a Revista, fiel aos objetivos do Instituto recém-criado:

> [...] não poderia refletir apenas esta ou aquela concepção, orientação científica ou opinião de partido, pois qualquer unidade de pontos de vista entre os colaboradores prejudicaria os fins críticos e intelectuais da própria iniciativa [...] e, embora se considerasse uma marxista, entendia essa posição, não em seu sentido apenas político-partidário, mas em seu significado científico: o conceito 'marxismo' servia-lhe para a descrição de um sistema econômico, de uma determinada cosmovisão e de um método de pesquisa bem definido [...] mas em sua dimensão crítica e, como perspectiva aberta – constituindo, de modo geral, a tônica do pensamento dos elementos do grupo de Frankfurt (ARANTES, 1972, p. 946-948).

Os expoentes do grupo de pensadores de Frankfurt, entre outros, são: Max Horkheimer (1895-1973), Karl Korsch (1890-1961), Friedrich Polock, (1894-1970), Walter Benjamin (1892-1940), Theodor W. Adorno (1903-1969), Herbert Marcuse (1898-1979)[14], Franz Neumann (1900-1954), Eric Fromm (1900-1980),Siegfried Kracauer (1889-1966), aos quais se ligará, posteriormente, Jünger Habermas (1929 –). Estudiosos responsáveis por uma rica produção intelectual em torno de temas contemporâneos, em especial, aqueles que se relacionavam com a necessidade de se

[14] Marcuse integrou o grupo em fins de 1933, quase dez anos depois da fundação do Instituto.

refletir sobre a crise do pensamento filosófico, ideológico e sociológico, face às transformações da sociedade urbano-industrial, o papel cada vez mais determinante da tecnologia e dos meios de comunicação e os rumos tomados, seja pelo capitalismo, seja pelo socialismo no século XX.

Alfred Schimidt, integrante da Escola e um dos que dedicou seus estudos à investigação da importância da Revista de Pesquisa Social, afirmou que nela se fundiam a autonomia intelectual, a análise crítica e o protesto humanístico (SCHIMIDT, *apud* ARANTES, p.946). Seus colaboradores se opunham aos periódicos e instituições com objetivos puramente acadêmicos, desenvolvendo um pensamento comum sem que se anulassem os interesses e as orientações individuais, resguardando-se o rigor científico. Outro intelectual, também estudioso da Revista, Gian E Rusconi, chamou a atenção para o fato de que o pensamento do grupo não pode ser compreendido sem ser vinculado à tradição da esquerda alemã e que o significado histórico da Revista reside na continuidade em relação ao marxismo e à ciência social anticapitalista, uma posição teórica desenvolvida tendo como pano de fundo as experiências terríveis e contraditórias da República de Weimar, do nazismo, do stalinismo e, posteriormente à Segunda Guerra, da guerra fria, expressando, além disto, a crise teórica e política do século XX. (ARANTES, p.956).

Em termos genéricos, pode-se considerar como contribuição dos estudiosos da Teoria Crítica a crítica à racionalidade instrumental as raízes à construção de um pensamento filosófico que influenciou significativamente uma nova perspectiva capaz de explicitar a relação dialética entre estrutura objetiva capitalista e cultural – ética, estética e educação. Nesse sentido, nas obras de W. Benjamim encontramos reflexões sobre as técnicas de reprodução da obra de arte no século XX, particularmente no cinema e as consequências sociais e políticas resultantes; de T. W. Adorno, o conceito de "indústria cultural" (elaborado juntamente com M. Horkheimer) e a função da obra de arte, bem como a crítica à racionalidade instrumental; de M. Horkheimer, os fundamentos epistemológicos da posição filosófica de todo o grupo sob a denominação geral de "teoria crítica"; de J. Habermas, as ideias sobre a ciência e a técnica como ideologia e suas proposições para superar a racionalidade instrumental por meio da racionalidade comunicativa. A Escola teve também a importante contribuição de H. Marcuse, com a sua análise do autoritarismo implícito na racionalidade das modernas sociedades industriais e as consequências para a personalidade e a liberdade humanas.

Cabe sublinhar que há divergências teóricas entre os autores expostos acima. O próprio conceito de Teoria Crítica muda conforme o autor. Por exemplo, é discutível se Benjamin tem a mesma visão de Teoria Crítica que Horkheimer. Nos anos 1940, há duas visões diferentes da Teoria Crítica: uma crítica cultural e pessimista de Horkheimer e Adorno e outra como teoria da mudança social de Marcuse. Entretanto, a perspectiva inicial, como está no texto de 1937 de Horkheimer, é compreender o fascismo e propor a mudança social. Seguindo esta linha de raciocínio, Habermas foi aluno de Adorno e de Marcuse. Ele, por sua vez, desenvolve uma concepção diferente de Teoria Crítica que será apresentada e fundamentará esta pesquisa.

2.3. A transferência do Instituto de Pesquisa Social

Na Alemanha, após a Primeira Guerra, verificou-se uma luta político-ideológica entre as forças sociais-democráticas, socialistas e comunistas sobre a tática e a estratégia do movimento socialista, e enquanto o nazismo se fortaleceu, obtendo o apoio em vários segmentos da sociedade, principalmente, na burguesia industrial e na classe média.

Em 1929, eclodiu a crise econômica no mundo capitalista, começando com o "crack" da Bolsa de Nova Iorque. A crise se alastrou em todos os países aliados aos norte-americanos e, também, na Alemanha, criando as condições para a ascensão de Hitler e sua indicação como chanceler.

Sob Hitler, inicia-se o terror fascista, com prisões, perseguições e ataques violentos contra todos os socialistas e comunistas. Em 1933, os fascistas incendiaram a sede do Reichstag e culparam os comunistas. Todos os partidos, com exceção do Partido Nacional-Socialista foram dissolvidos e se iniciaram os "progroms" contra os judeus. Intelectuais, artistas, escritores, foram perseguidos ou presos. Montanhas de livros e obras de arte considerados "decadentes" ou "anti-alemães" foram queimados em praça pública. As condições para o desenvolvimento livre da arte e da literatura tornaram-se cada vez mais restritas. Mesmo cientistas que desenvolviam pesquisas importantes nas universidades foram obrigados a redirecioná-las em função das orientações dadas pela ideologia nazista e, recusando-se, eram obrigados a emigrar para outros países, principalmente Estados Unidos, onde poderiam prosseguir com seus trabalhos.

A produção dos frankfurtianos ante as mudanças do contexto histórico alemão e europeu, em geral, foi temporariamente interrompida em 1933, quando o governo nazista decreta o fechamento do Instituto e alguns dos membros viram-se na

contingência de deixar a Alemanha e de transferir a sede do Instituto de Pesquisa Social para Genebra, depois para Paris e, finalmente para Nova York[15]. Aliás, Horkheimer, prevendo a ascensão do nazismo e o crescente antissemitismo, já havia tido a iniciativa de criar filiais do Instituto naquelas cidades. Ou seja, prevendo os acontecimentos, Horkheimer e já tinha feito a transferência aos poucos para a Suíça e depois para os EUA[16].

A transferência do Instituto foi uma das consequências de um contexto histórico europeu e alemão conturbados, após a Primeira Guerra, com a ascensão e o apogeu dos regimes totalitários europeus da época, o fascismo e o nazismo. E, ao mesmo tempo, a necessidade de dar continuidade a um trabalho de crítica filosófica e de compreensão das profundas transformações da sociedade industrial capitalista (e também as sociedades socialistas industrializadas) com profundos reflexos na arte, na cultura, na educação e na atuação política.

Na década de 1940, Horkheimer e Adorno se transferiram para a Califórnia onde publicaram o último número, em inglês, da Revista de Pesquisa Social. Em 1948, Horkheimer retornou à Alemanha e, juntamente com outros membros do Instituto que aceitaram acompanhá-lo, reorganizou o Instituto em 1950, passando a sua direção, em seguida, para Adorno. A produção do Instituto, durante a fase de emigração para os Estados Unidos, com a contribuição de filósofos e sociólogos norte-americanos, sofreu o impacto da cultura americana sob o capitalismo avançado e a democracia liberal. Mas o Instituto já não teria a mesma força organizativa, capaz de articular as pesquisas e reflexões como na fase inicial. Segundo Wiggershaus, esta redução se deveu a problemas financeiros do Instituto que não tinha condições de pagar aos pesquisadores. Ademais, houve uma redução significativa dos membros que compunham o grupo original da primeira geração de frankfurtianos e alguns iriam para outras instituições. Na segunda geração, J. Habermas contribuirá com a Teoria Crítica, sendo considerado seu grande herdeiro intelectual (Freitag, 1986, p.22).

---

[15] Nesta conjuntura de expansão do nazi-fascismo um grupo de intelectuais alemães, em 1940, fugindo da Gestapo, a polícia política alemã sob o nazismo, é detido por funcionário da alfândega na fronteira entre a França e a Espanha. Entre eles estava Walter Benjamim, um dos mais influentes estudiosos de Frankfurt. Benjamim não resistiu à perseguição nazista e cometeu suicídio, tinha 48 anos de idade.

[16] Ver Helmut Dubiel, Theory and Politics: Studies in the Development of Critical Theory.

2.4. A Escola de Frankfurt, o marxismo e o movimento estudantil

As questões educacionais tiveram um lugar importante nas reflexões dos pensadores de Frankfurt, pois, como afirma Freitag (1986, p.166), a teoria crítica permeou a prática pedagógica na Alemanha em todos os níveis e foi apropriada por historiadores e filósofos da educação e da cultura para se repensar em uma pedagogia crítica na sociedade contemporânea[17].

Reiteramos, as preocupações que alguns dos pensadores de Frankfurt tiveram sobre a questão educacional podem ser melhor compreendidas se considerarmos o contexto histórico alemão e, em geral, europeu e as esperanças revolucionárias que estavam presentes naquele contexto. Como constatou Freitag (1986, p.150), na conclusão de seu estudo sobre a Escola de Frankfurt, aqueles estudiosos procuraram acompanhar e interpretar o movimento dialético da própria realidade, a fim de compreender os movimentos e os problemas humanos, sociais diante das transformações estruturais em curso no Estado, nas instituições, na cultura, enfim, na sociedade urbano-industrial.

As questões educacionais são pensadas do ponto de vista da consciência, que é um tema marxista. Assim se trata de entender o que obscurece a consciência, como a ideologia, a racionalidade vigente, etc. Pois, o indivíduo é educado não só pela escola, mas pela sociedade, seja pela indústria cultural, pelas ideologias, pelo consumo de mercadorias, etc. Nesse sentido, há, por exemplo, as obras Educação e Emancipação, de T. W. Adorno, bem como em uma pesquisa realizada no final da década de 1950 sobre os estudantes universitários de Frankfurt, denominada "O Estudante e a Política: uma pesquisa sociológica sobre a Consciência Política dos Estudantes de Frankfurt". Esta última, publicada em 1961 em Paris, foi realizada no contexto do pós-Segunda Guerra quando a Alemanha inicia a sua reconstrução para se tornar, novamente, uma das potências econômicas da Europa. Foi coordenada por Ludwig Von Friedeburg, diretor do Instituto de Pesquisa Social e J. Habermas e teve como objetivo estudar o potencial autoritário e/ou democrático da nova geração estudantil no período pós-Segunda

[17] A autora menciona o livro de Henry Giroux (Pedagogia Radical, 1983) que faz uma discussão sobre as idéias centrais de Adorno e Horkheimer, consideradas fundamentais para se construir as bases de uma pedagogia crítica e radical, mas Giroux não indica como esta discussão poderia ser transposta para uma prática pedagógica (FREITAG, 1986, p.166).

Guerra, utilizando as escalas A (autoritarismo) e F (fascismo) elaboradas nos Estados Unidos e adaptadas às condições alemãs (FREITAG, 1986, p.23)[18].

A pesquisa apresenta dados importantes sobre a consciência política dos estudantes universitários alemães, integrantes de uma geração que foi educada por pais autoritários e que passaram a viver em um regime liberal-democrático, imposto pelos aliados. Quando a pesquisa foi ampliada para os estudantes de Berlim, os coordenadores ficaram surpreendidos com a eclosão do movimento estudantil, revelando, como afirma Freitag (1986, p.23) o novo potencial político de uma geração estudantil não conformista.

Os protestos estudantis, inicialmente, contra a estrutura autoritária da universidade alemã, logo se voltariam contra as estruturas políticas e econômicas da sociedade, aliando-se aos protestos que também eclodiram na França, em 1968. Os ensinamentos dos filósofos de Frankfurt, na perspectiva da Teoria Crítica, principalmente os escritos de Marcuse, Adorno e Horkheimer, foram absorvidos pelos estudantes que radicalizaram cada vez mais as suas posições, ao pretenderem transpor aqueles ensinamentos para uma prática revolucionária.

Nos anos de 1940 a 1950, ocorreram grandes discussões, polêmicas e tentativas de renovação do marxismo como teoria revolucionária nas academias, no interior dos partidos comunistas europeus e no movimento socialista em geral. Uma indicação importante que corrobora esta afirmativa se refere a dois filósofos – G. Lukács e H. Marcuse – sendo que o segundo participou do grupo original do Instituto de Pesquisa Social. Sabe-se que tanto Lukács quanto Marcuse influenciaram significativamente os membros da Escola de Frankfurt na releitura do marxismo e Marcuse, em particular, teve papel fundamental como mentor nas revoltas estudantis da Alemanha, ademais, nas revoltas estudantis dos Estados Unidos, na década de 1960. Pois, Marcuse foi membro do Instituto, enquanto Lukács que era mais velho passou por fases diversas. Seu livro "História e Consciência de Classe" teve influência real sobre os frankfurtianos.

A motivação para uma renovação do marxismo como teoria social teve muito a ver com o que se passava na URSS, particularmente na Rússia, país onde ocorreu a primeira revolução socialista da História. Para Leandro Konder (1988), em seu "A

[18] Salientamos que Habermas aproveitaria os estudos sobre os estudantes para fundamentar sua análise sobre os sistemas sócio-econômicos e sócio-culturais, nos quais se incluiriam os sistemas educacionais e o intervencionismo estatal via políticas educacionais. Também H. Marcuse obteria informações importantes para seus estudos sobre as subculturas jovens e seu potencial de contestação. Destacamos que Marcuse não foi "mentor" nas revoltas estudantis, ele apenas as apoiou.

Derrota da Dialética", o stalinismo teve grande responsabilidade neste processo de reinterpretação do marxismo, pela forma com que ele manipulou a teoria marxista para justificar a orientação dada ao Partido Comunista da União Soviética (PC da URSS), após a morte de Lênin.

Stálin, segundo Konder (1988, p.36-47) leva às últimas consequências o princípio de Lênin, explicitado em sua obra "Que Fazer?", escrita em 1902, da necessidade de se criar um partido revolucionário de vanguarda, representante exclusivo da classe operária, centralizado, disciplinado, com direção coletiva e integrado por revolucionários profissionais. Mas a "direção coletiva", preconizada por Lênin, é gradativamente substituída pela liderança pessoal de Stálin que tratou de se fortalecer dentro do partido e liquidar com toda a oposição a ele. Para Stálin, era a forma que garantiria a implantação do "socialismo em um só país", pois a verdadeira luta de classes começaria após a tomada do poder e todo o cuidado deveria ser tomado pelo partido para que a revolução não fosse derrotada.

Em sua busca pela legitimação dentro do PC da URSS, Stálin reelaborou o marxismo-leninismo, imprimindo um sentido pragmático à teoria que passou a se adaptar às exigências táticas mais imediatas e contingentes das "necessidades objetivas" da revolução que, por sua vez, eram definidas pelo partido, no qual os "sujeitos revolucionários" eram absorvidos e, dentro do partido, logicamente, a figura do líder, preparando as condições para a fase de endeusamento e de culto à personalidade que ocorreu sob a ditadura pessoal de Stalin, com empobrecimento da reflexão, da criatividade e da mediação teoria/prática. O próprio Lênin, segundo este autor, havia dito ser importante a constante mediação entre a teoria e a prática revolucionárias para que o personalismo e o subjetivismo não prejudicassem a direção coletiva do Partido e a burocracia e o tecnocratismo não dominassem o Estado e, enfim, todo o processo de implantação do comunismo. Mas Stálin tratou de "reinterpretar" esta preocupação de Lênin, utilizando os conceitos de 'estratégia' e 'tática' para justificar sua ideia de 'etapas' a construção do socialismo que seriam alcançadas gradativamente e na qual valiam todas as 'táticas' propostas pelo líder máximo, comandante supremo, teórico incontestável que era Stálin (KONDER, p.37-39).

Georg Lukács criticou as interpretações do marxismo-leninismo e as distorções do materialismo histórico e dialético principalmente em seu texto clássico "História e Consciência de Classe", de 1923. O historiador marxista E. Hobsbawn (1987), em sua alentada obra sobre a história do marxismo, analisou as posições de Lukács, dizendo de

sua recusa em aceitar interpretações excessivamente ortodoxas do marxismo que levariam a posições dogmáticas, tal como ocorreu na URSS sob o stalinismo. Explorando os conceitos de totalidade concreta, da identidade sujeito-objeto na práxis social, da consciência de classe e da reificação, Lukács fala da historicidade do materialismo histórico-dialético que não é concebido como uma teoria universal da história humana (tal como o marxismo-leninismo), mas como um teoria capaz de explicar as "leis naturais" - historicamente transitórias - da formação econômico-social capitalista (HOBSBAWN, 1987, p.19)[19]. Todavia, posteriormente, Lukács se tornou stalinista até a morte de Stalin. Ele renegou o referido livro de 1923, permitindo a republicação do mesmo somente nos anos de 1960.

Desta forma, esta interrupção das reflexões sobre o marxismo diante das mudanças históricas e as experiências de transformação revolucionária na época – sobretudo na URSS – que pareciam mais legitimar o autoritarismo e os totalitarismos do que oferecer uma base para transformá-los, pareciam não mais atender aos anseios de liberdade e de transformação revolucionária das estruturas da sociedade, manifestadas nos protestos estudantis, abrindo espaço para a recepção da Teoria Crítica que permitia analisar e compreender o autoritarismo, a repressão e o burocratismo da universidade e da sociedade.

Neste contexto, Herbert Marcuse se dedicou às questões da revolução, do socialismo e do marxismo com os estudantes, quando alguns dos integrantes da Escola de Frankfurt se recusam a fazê-lo, ao perceberem certa tendência fascista no movimento durante os protestos da década de 1960 (FREITAG, 1986, p.25). E suas ideias encontraram grande recepção, na medida em que não só apontaram os limites que o movimento estudantil tinha para efetuar, isoladamente de outras forças sociais e políticas, uma mudança revolucionária da sociedade – sem subestimar sua importância como uma dessas forças políticas e sociais – como apresenta aos estudantes suas análises sobre as mudanças estruturais do capitalismo, as características da sociedade industrial, a cultura de massas sob a sociedade de consumo e o papel contraditório da ciência e da tecnologia que poderiam ser tanto instrumentos de emancipação e liberdade

[19] As idéias de G. Lukács não foram bem recebidas nos partidos comunistas da época, sob forte influência dos soviéticos. Além de ter sido criticado por desvio ideológico e de revisionismo, tanto pelos comunistas quando pelos social-democratas, Lukács teve que se retratar quando emigrou para a Rússia em 1933, ano em que o Instituto de Pesquisa Social encerra suas atividades (HOBSBAWN, 1987, p.60). Outro intelectual que sofreu represálias por tentar repensar o marxismo em uma época de transformações estruturais do capitalismo, foi Roger Garaudy, que foi expulso do comitê político do Partido Comunista Francês, devido à sua obra, "O capitalismo do século XX" (GARAUDY, 1970).

humanas, sob novas condições históricas, quanto de escravização e de destruição do planeta (MARCUSE, 1967)[20].

Se G. Lukács influenciou com as suas ideias de renovação do marxismo alguns dos estudiosos de Frankfurt e, de certa forma, as reflexões que caracterizaram a teoria crítica, Marcuse foi o pensador que refletiu e se engajou nos movimentos de protestos estudantis que quase levaram à derrocada do Estado nos países capitalistas europeus, não fosse a forte repressão dos governos da época, estendendo-se também esta repressão aos Estados Unidos e à América Latina.

A teoria crítica, para Freitag (1986), ao mesmo tempo em que foi incorporada pelo movimento estudantil, parecia ter anunciado seu fim, com a desilusão de ambas as partes, frankfurtianos e estudantes, mas ela irá renascer, revendo a produção intelectual dos primeiros pensadores, valorizando postura critica e buscando a sua superação. Entre os filósofos que atuam de forma significativa nesta nova fase está J. Habermas. Na próxima seção, portanto, apresentaremos os principais conceitos de Habermas, fundamentação teórico metodológica deste estudo.

---

[20] Os debates dos quais Marcuse participou, entre 1967 e 1968, na Alemanha, juntamente com outros líderes estudantis como Daniel Cohn-Bendit, Rudi Dutschke, entre outros intelectuais como R. Löwenthal e W. Lefevre, foram publicados no Brasil, em 1967, pela Editora Paz e Terra, com o título "O Fim da Utopia". Neste livro, os líderes estudantis alemães e também os franceses, expressam suas desesperanças em contar com a classe operária e camponesa para uma aliança contra o capitalismo, criticam os rumos do socialismo sob influência da URSS e saúdam os movimentos anti-imperialistas no Terceiro Mundo.

3. Fundamentação Teórica Metodológica: a teoria crítica propositiva de J. Habermas e a ramificação conceitual formação sociocultural e política

A necessidade de maior participação dos sujeitos na esfera pública em prol do fortalecimento da democracia em termos habermasianos, a nosso ver decorre, também, da ausência de um processo formativo sociocultural e político que a instituição escolar é capaz de oferecer aos educandos, sobretudo mediante o ensino/aprendizagem de elementos da racionalidade comunicativa.

Tendo em vista propor a integração da concepção formação sociocultural e política ao currículo do EM, intersubjetiva-discursiva, portanto capaz de fortalecer a democracia, uma vez que enfatiza o mundo da vida, resgatamos contribuições da perspectiva habermasiana. A tese central do autor é a Teoria da Ação Comunicativa, que apresenta ramificações conceituais sobre Epistemologia, Educação, Formação, Semiformação, Democracia e Direito. À análise, recorremos ao 'cuidado metodológico', conforme assevera Demo (2002, p.351):

> Em termos práticos, ressalto a autoridade do argumento, em desfavor do argumento de autoridade, preferindo, ostensivamente, a habilidade de fundamentar com coerência e consistência a textos epistemologicamente despreocupados. O cuidado metodológico evita certezas, dicotomias banais, evidências empíricas, leituras apressadas, tomadas parciais de autores e teorias, e toda forma de superficialidade na produção científica.

Sob esse prisma, nesta seção, apresentamos a fundamentação teórica metodológica deste estudo, a fim de explicitar as dimensões do conceito formação sociocultural e política que fundamentará a análise das propostas ao currículo do EM (1998 - 2013). Subsidiará a reflexão acerca de "[...] que tipos de habilidades e competências estão sendo potencializados nos contextos formativos e se com isso é facilitada a interpretação da realidade a partir de uma perspectiva crítico-emancipatória." Pois, os elementos da racionalidade comunicativa que serão apresentados neste momento, a nosso juízo, permitem um processo formativo por meio do qual o estudante se aperceba como sujeito histórico, no sentido de conhecer, valorizar instituições e ideais democráticos, de modo que estes aprendizados culminem na atuação na esfera pública rumo à democracia procedimental e, simultaneamente à emancipação social.

3.1. Formação Sociocultural e Política: Luzes à formação crítico-emancipatória

Segundo Habermas (1987), a sociedade moderna enfrenta a dicotomia entre o mundo da vida, conceito desenvolvido por Schutz e retomado por Habermas, onde há supremacia de racionalidade comunicativa, e o mundo sistêmico no qual prevalece a racionalidade cognitiva-instrumental – dicotomia na qual a primeira está subordinada à segunda. Diante deste problema, o filósofo propõe uma inversão desta subordinação de racionalidades.

O conceito de formação sociocultural e política é justamente uma proposição no sentido de contribuir para tal inversão no contexto escolar. Três indagações fundamentais aos estudiosos da Teoria Crítica, ressaltadas por Oliveira (2006), orientarão a explanação deste conceito: 'o quê', 'como' e 'para quê'. Precisamente, 'para quê' nossos alunos devem estudar? Esta pergunta está inerente a um determinado ideal de formação. Seguindo esta linha de raciocínio, no que tange ao "o quê" e 'como', trata-se do conteúdo curricular e acerca do modo como este será ministrado.

A formação que propomos, denominada sociocultural e política, com origem epistemológica nos pressupostos habermasianos, defende a possibilidade de formação racional da crença e da vontade, pois existe um sentido universal de razão que, por sua vez, é estendido à dimensão prático-moral. O autor em questão reconstrói fundamentos normativos e recupera a crença na razão. Esta concepção habermasiana tem como base a teoria da linguagem, um novo paradigma denominado 'giro linguístico'. O paradigma da linguagem (intersubjetivo-discursivo) se contrapõe ao paradigma da consciência – subjetivo. Este último teve início com Descartes e foi amplamente difundido no pensamento ocidental moderno. Assim, em termos epistemológicos, a mudança de paradigma em questão – filosofia da consciência para a filosofia da linguagem – significa, sobretudo, atentar-se à forma como o homem coloca seus saberes em prática, ao invés de se limitar a aquisição de conhecimentos propriamente dita, isto é, o cerne da questão é: o que os sujeitos capazes de linguagem e ação fazem com os conhecimentos assimilados. (HABERMAS, 1987).

Sublinhamos que, pautada neste novo paradigma, a perspectiva habermasiana é fértil para refutarmos o processo formativo em voga, proveniente da racionalidade cognitiva-instrumental que, entre outros aspectos, distancia estudantes da atuação política voltada à emancipação.

Segundo Habermas ao se reportar aos expoentes da primeira geração de Frankfurt, Adorno e Horkheimer (1947), na modernidade a burguesia se apropriou do conhecimento técnico-científico com o intuito de configurá-lo a seu maior interesse: não é a 'verdade' que interessa à burguesia, é a dominação que proporcionará o lucro. Para tanto, este conhecimento foi desvinculado da criticidade filosófica. Assim, a burguesia elegeu uma inteligibilidade, em outros termos, uma racionalidade capaz de favorecê-la em todos os âmbitos sociais – intra e extra fábricas/empresas. A justificativa de que o método científico neutro é o único caminho para alcançar a verdade sobre a natureza, o conhecimento acerca dos próprios homens e, por conseguinte, levar-nos à emancipação social, constitui uma falácia para os frankfurtianos.

> A ciência ela própria não tem consciência de si, ela é um instrumento, enquanto o esclarecimento é a filosofia que identifica a verdade ao sistema científico. [...] Com a confirmação do sistema científico como figura de verdade – confirmação essa que é um resultado da obra de Kant – o pensamento sela sua própria nulidade, pois a ciência é um exercício técnico, tão afastado de uma reflexão sobre seus próprios fins como o são as outras formas de trabalho sob a pressão do sistema. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p.27).

Nesse sentido, de acordo com Habermas:

> A ação instrumental orienta-se por regras técnicas que se apóiam no saber empírico. Estas regras implicam em cada caso prognoses sobre eventos observáveis, físicos ou sociais: tais prognoses podem se revelar verdadeiras ou falsas. O comportamento da escolha racional orienta-se por estratégias que se baseiam num saber analítico. Implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e máximas gerais: estas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso (HABERMAS, 1997, p. 57).

Assim, para os teóricos de Frankfurt, a instrumentalização da razão fundamentou a busca incessante do lucro, promoveu a crise da modernidade, o fracasso do projeto iluminista, cuja tese era de que a ciência constituía o caminho à felicidade. A crítica à instrumentalização da razão, logo à racionalidade cognitiva-instrumental, é o fio condutor das análises de Habermas. Contudo, Habermas busca reconstruir o projeto iluminista, isto é, restabelecer a potencialidade emancipatória inerente à razão. É nesse sentido que Habermas defende a existência de um sentido universal de razão que, por sua vez, se aplica também à dimensão prático-moral. Assim, sob o paradigma da

linguagem (intersubjetivo-discursivo), ele aponta como alternativa para superar a crise moderna uma reflexão acerca do conceito de racionalidades.

Racionalidades são formas de expressão da razão que orientarão as ações humanas. Este é o caminho teórico conceitual que Habermas percorre: reconceitualizar a racionalidade, reiteramos. Portanto, em sua análise da modernidade, Habermas não desqualifica a razão, característica essencialmente humana, ele submete à crítica a Razão Moderna que se expressa na racionalidade cognitiva-instrumentale nos impele à crise, sobretudo epistemológica, ética e política. "Segundo o autor, não se pode entender a razão apenas como dominação, e seu trabalho procura identificar e defender uma noção substantiva de razão: a racionalidade comunicativa." (CAVALIÉRI, 2008, p.123).

Distintos autores concordam com a assertiva habermasiana de que vivenciamos um contexto de crise que poderá ser superado por meio da sobreposição de uma nova racionalidade/inteligibilidade – cognitiva-instrumental pela racionalidade comunicativa. Sublinhamos aqui também que é nesse sentido que se encontra nossa identificação com a perspectiva habermasiana, tal qual Riveira (1995, p.13), pois Habermas:

> [...] surge para nós como o filósofo de uma razão transformadora que se baseia em um humanismo. [...] atribui um destaque particular à intersubjetividade mediada pela linguagem e no entendimento de que as relações interpessoais são passíveis de uma regulamentação ético-prática. A possibilidade de uma ética intersubjetiva é uma tese particularmente importante e necessária, considerando-se a vigência de uma verdadeira **"crise ética do mundo moderno"**, que filósofos, sociólogos e literatos definem como a impossibilidade de elaboração de um projeto cultural que dê unidade e sentido à opinião pública dos cidadãos. Esta impossibilidade referir-se-ia à incapacidade de formulação de "ideologias" totalizadoras, capazes de traduzir um comum denominador normativo de efeito mobilizador. E seria a decorrência do império de uma razão tecnocrática e estratégica, que fragmenta, reifica e debilita os sistemas de ideias, incluindo os sistemas normativos (éticos) que condicionam a integração social. A revalorização de uma razão comunicativa, profundamente democrática, e o resgate da ética prática tornam-se verdadeiros imperativos [...]. [Grifos nossos].

Conforme Bolzan (2012, p.10),

> A predominância da razão instrumental oportunizou uma crescente apropriação das esferas de valor do mundo da vida pelo sistema, as quais, racionalizadas, são transformadas em "instrumentos" de colonização dos seus espaços genuinamente comunicativos. Esta diferenciação tornou-se marcante quando, no capitalismo, o dinheiro e

> o poder se tornam mais importantes que o homem e as instituições sociais vinculadas ao mundo da vida. Assim, os espaços onde ainda era possível o trânsito comunicativo entre as esferas de valor do mundo da vida, como a ciência, a moral e a arte, passam a ser controlados pelos mecanismos subsistêmicos poder e economia. A sujeição a estes novos princípios reguladores contamina as relações, obstrui a comunicação e limita a ação comunicativa.

Gomes (2007, p.32) compartilha da concepção de que, indubitavelmente, vivenciamos um contexto de crise provocado paradoxalmente pela racionalidade cognitiva-instrumental, incapaz de impedir a humanidade de regressar à barbárie, pois, sob a mesma enfrentamos duas grandes guerras no século XX. Analisando esse contexto o autor em questão apresenta desafios prementes às sociedades:

> Ao olharmos os diversos fenômenos que compõem a crise contemporânea, manifestada pelas diversas contradições e pelos paradoxos do nosso tempo, somos tomados pelo sentimento de perda da autonomia perante uma face da realidade que drasticamente se configura como crise. Ao mesmo tempo em que assistimos às inúmeras conquistas da humanidade, produzidas, sobretudo, pelo desenvolvimento técnico cientifico, que facilitam a nossa vida e nos seduzem a um processo de avanço "desenfreado" da ciência, projetada para a busca de novas descobertas e tecnologias, constatamos de outra parte uma crescente degradação da qualidade de vida em um cenário permeado por severas atrocidades cometidas à humanidade e à vida de uma forma geral. Isso revela uma forte tendência para um profundo estado de barbárie e exclusão das mais variadas formas de vida que vai diminuindo gradativamente a nossa **competência comunicativa** no processo de realização de um agir voltado ao entendimento. Essas são questões que carecem de uma tematização, pois a sensação que fica é a de perda de controle em relação à obsessão pelo "progresso" e a frustração sobre os efeitos ocasionados ao planeta, à natureza e ao próprio homem. [Grifos do autor].

Dentre os desafios expostos acima, destacamos dois: a) 'uma forte tendência para um profundo estado de barbárie' e b) 'a frustração sobre os efeitos ocasionados ao planeta, à natureza e ao próprio homem'. Ambos imbricados, frutos da racionalidade cognitiva-instrumental. Desse modo, é mister recuperar a assertiva de T. W. Adorno (1995) segundo a qual, a função precípua da educação é lutar para que Auschwitz não se repita, ou seja, combater a barbárie:

> [...] um dos elementos desencadeadores desse processo de crise é a falta de reconhecimento racional, por parte da humanidade, de um sentido que conduza de fato o homem à felicidade. Como encontrar um denominador mínimo que permita a unidade na multiplicidade de

> suas vozes (HABERMAS, 1990a, p.151) e aponte uma saída plausível para a crise que estamos vivendo? (GOMES, 2007, p.34).

Portanto, a nosso juízo a formação que deve ser propiciada aos alunos é a sociocultural e política, 'para quê' a educação escolarizada efetivamente propicie sentido 'político' aos alunos, de modo a subsidiá-los na superação da crise moderna exposta acima.

Do ponto de vista metodológico, é nesse sentido que analisaremos a racionalidade imperante nas propostas ao currículo do EM, se há elementos da racionalidade comunicativa capazes de contribuir para inverter a inteligibilidade imperante: da racionalidade cognitivo-instrumental à racionalidade comunicativa.

Todavia, 'como'? Primeiramente, a assertiva é de natureza política, intrinsecamente relacionada ao aspecto epistemológico – exposto no início deste tópico. Pois, se é possível a formação racional da crença e da vontade, precisamente de qual formação racional necessitamos no atual momento histórico? A crença do valor da democracia e a vontade de dela participar ativamente. Em outras palavras, conscientizar os educandos de que vivenciamos uma crise provocada pela racionalidade cognitiva-instrumental e que a superação desta crise dependerá da vontade coletiva em adotar a racionalidade comunicativa e, assim, participar da esfera pública, uma vez que segundo Habermas (1987) a esfera pública precisa ser repolitizada[21]. A racionalidade comunicativa proposta para orientar nossas ações no processo de implementação democrática de direitos, proporciona através da razão o alcance do consenso necessário para institucionalizar normas. "Corrigir os rumos da modernidade e fundamentar em outro espírito a formação humana é o que Habermas se propõe com a teoria da ação comunicativa." (BOLZAN, 2010, p.12).

O conceito de ação comunicativa, cerne da teoria habermasiana, tem sua origem no pensamento de Max Weber[22]. Para Habermas (1987a, p.143) "[...] Max Weber

---

[21] Habermas afirma a mudança estrutural e funcional da esfera pública pelo abandono da ideia de neutralizar a dominação e racionalizar o poder através desta esfera. Esta teria sido solapada na sociedade burguesa e pela pressão do sistema econômico capitalista das sociedades de capitalismo avançado e, ainda, pela influência dos meios de comunicação. Houve como que um "eclipse" da esfera pública como instituição política, a despolitização da sociedade e o consequente caráter negativo da política, devido ao receio do sistema de poder vigente de que esta politização, possa levar os indivíduos a promoverem a abertura que resguarda os interesses gerais e públicos e se orientem por uma práxis emancipatória baseada num modelo racional de esfera pública crítica (LUBENOW, 2012, p.54).

[22] O pensamento sociológico de Max Weber (1991, 1999, 2003) também foi fonte de investigação de filósofos da primeira geração da Teoria Crítica, justamente porque Weber analisou o processo de racionalização e a relação desta com a racionalidade na sociedade moderna. Ver Weber (1991, 1999).

constituiu-se como o único a romper com as premissas da filosofia da história e os pressupostos básicos do evolucionismo que, no entanto, tentou conceber a modernização da velha sociedade européia como o resultado de um processo histórico-universal de racionalização." Assim sendo, Habermas revisita a sociologia weberiana, para a qual o objeto de análise das Ciências Sociais é a ação social:

> Por "ação" entende-se, neste caso, um comportamento humano (tanto faz tratar-se de um fazer externo ou interno, de omitir ou permitir) sempre que e na medida em que o agente ou os agentes o relacionem com um sentido subjetivo. Ação "social", por sua vez, significa uma ação que, quanto a seu sentido visado pelo agente ou os agentes, se refere ao comportamento de outros, orientando-se por este em seu curso (WEBER, 1991, p.3).

Weber dividiu as ações sociais em torno de quatro 'tipos ideais'. São elas: a) ação social racional com relação a fins; b) ação social racional com relação a valores; c) ação social afetiva e d) ação social tradicional. A partir destes pressupostos Habermas apresenta o conceito de ação comunicativa.

A Teoria da Ação Comunicativa é o núcleo conceitual do arcabouço habermasiano, mediante esta teoria o herdeiro de Frankfurt recupera o potencial da razão à emancipação social. Para tanto, ele vislumbra o potencial cognitivo da comunicação intersubjetiva e, consequentemente, a possibilidade desta contribuir à emancipação, uma vez que a emancipação é inerente à comunicação. Segundo Habermas:

> [...] el concepto de acción comunicativa se refiere a La interacción de a lo menos dos sujetos capaces de linguaje y de acción que (ya se a con médios verbales o con médios extra verbales) entablan una relación interpersonal. Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordenar de común acuerdo sus planes de acción y conello sus acciones. El concepto aqui central, el de interpretación, se refiere primordialmente a La negociación de definiciones de La situación susceptibles de consenso (HABERMAS, 1987, p.124).

Nesta perspectiva, a linguagem é mediadora da relação entre o indivíduo e a realidade. Através da racionalidade comunicativa é possível construir uma relação interpessoal linguística, cujo objetivo é o entendimento mútuo entre os atores sociais, isto é, o consenso. Aqui, encontra-se a grande diferença entre o uso instrumental da linguagem e o uso comunicativo. No primeiro caso, predomina a intenção de obter

vantagens, por isso pode haver coações, mentiras, tendo em vista obter êxito. No segundo, peculiar à racionalidade comunicativa, os sujeitos argumentam, de acordo com critérios de validade alcançados intersubjetivamente, fundamentam suas assertivas em tais critérios, a fim de obter o entendimento. Eis o sujeito emancipado, autônomo, segundo Habermas (1987, 1983 e 2002), isto é, aquele que detém a percepção acima exposta e age de acordo com ela.

Reiteramos, portanto, que Habermas valoriza/reconceitualiza a Razão. Nesse sentido, ele apresenta elementos racionais para desenvolvermos quatro processos de compreensão e cooperação capazes de orientar argumentos racionais: inteligibilidade; verdade das proposições; justeza das normas; veracidade dos interlocutores[23]. Ou seja, trata-se de uma racionalidade que possibilita o diálogo orientado pelos princípios universais do respeito ao 'outro', da verdade presente em argumentos que podem, assim, orientar ações. O sujeito falante se manifesta através da linguagem em ação, o interlocutor só pode expressar sua representação do mundo objetivo se o conteúdo da linguagem for compreensível e compartilhado por outro sujeito capaz de falar e agir. Logo, a racionalidade comunicativa implica o envolvimento de, no mínimo, dois atores sociais com possibilidades de expressão, de ação e dispostos às normas de entendimento.

O frankfurtiano é categórico: a perspectiva da racionalidade comunicativa não visa avaliar, mas interpretar o discurso do outro (sem coação) e, sobretudo, o próprio discurso com ênfase na autoreflexão, autocrítica. Desse modo, é um tipo de racionalidade que se apresenta 'como' possibilidade de instaurar o consenso entre os indivíduos. Pois, por exemplo, se o professor ao ministrar o conteúdo curricular, agir conforme a racionalidade comunicativa construirá o conhecimento em conjunto, ao invés de provar 'verdades absolutas', concomitantemente será capaz de refletir, de modo crítico, sobre o trabalho que exerce e verificar seus êxitos e o que precisa aprimorar. O consenso intersubjetivo é, segundo Habermas, um pressuposto do discurso. É o consenso que permitirá o entendimento mútuo para o alcance da emancipação, esta, por sua vez, é o telos.

Reflexão, auto reflexão, questionamento, auto questionamento são imprescindíveis para alcançar o consenso, elemento cerne da teoria habermasiana. É,

[23] O frankfurtiano elege, assim, quatro normas de validade: a) que as afirmações do falante sejam inteligíveis; b) que o ouvinte confie naquele que se expressa; c) que a ação proposta esteja de acordo com referência a um contexto regulamentar em vigor; d) que a intenção manifesta, de fato, se expresse.

portanto, uma racionalidade que possibilita o fortalecimento de laços intersubjetivos, de argumentos racionais/fundamentados e, sobretudo, pretensões de universalidade. Uma concepção processualista de verdade e de justiça.

Segundo Habermas, a verdade e a justiça devem ser frutos do consenso, ou seja, oriundas do processo comunicativo entre os sujeitos estabelecido de acordo com os elementos expostos. Desse modo, verdade e justiça podem ser resultados consensuais de argumentos livremente expressos apreendidos pela linguagem que interpreta a realidade de maneira intersubjetiva. A linguagem torna-se um meio de coordenar a ação, portanto, em sua própria estrutura incorpora possibilidades de ação social que alterem relações de poder. Habermas, como herdeiro da Teoria Crítica, não separa a cultura da política. É nesta linha de raciocínio que Habermas propõe a democracia procedimental:

> O conceito de uma política deliberativa só ganha referencia empírica quando fazemos jus à diversidade das formas comunicativas na qual se constitui uma vontade comum, *não apenas por um auto-entendimento mútuo de caráter ético*, mas também pela busca de equilíbrio entre interesses divergentes e do estabelecimento de *acordos* da checagem da coerência *jurídica,* de uma escolha de instrumentos *racional* e *voltada a um fim específico* e por meio, enfim, de uma fundamentação *moral*. [...] Tudo depende, portanto, das condições de comunicação e procedimento que conferem força legitimadora à formação institucionalizada da opinião e da vontade. O terceiro modelo de democracia que me permito sugerir baseia-se nas condições de comunicação sob as quais o processo político supõe-se capaz de alcançar resultados racionais, justamente por cumprir-se, em todo seu alcance, de modo deliberativo. (HABERMAS, 2002, p.277). [Grifos do autor].

Habermas (1997) vislumbra o entrelaçamento entre o exercício da autonomia política e a legitimação das ordens jurídicas na modernidade fundamentados no discurso, isto é, no consenso obtido por meio das normas expressas acima. Desse modo,

> Para Habermas, a emancipação é inerente à comunicação, de modo que seja necessário desenvolver projetos educativos que privilegiem, consensualmente, o fortalecimento da **competência comunicativa** dos educandos, a fim de torná-los competentes para o enfrentamento dos desafios do nosso tempo. (GOMES, 2007, p.21). [Grifos nossos]

Logo, o desenvolvimento da competência comunicativa é ‘como’, ou melhor, configura a formação sociocultural e política. Fortalecida a competência comunicativa, tendemos a despertar nos educandos a consciência da necessidade de enfrentamento da

crise contemporânea. Dito de outro modo, por meio da ação comunicativa os participantes argumentam na busca de fins ilocucionários, uma vez que a concepção de racionalidade comunicativa visa fortalecer a capacidade argumentativa dos sujeitos, de maneira que atuem na esfera pública em prol da coletividade. A competência comunicativa pode ser proposta por meio dos atos de fala[24].

Em conclusão desta seção de fundamentação teórica, não seria demais reafirmar que as reflexões de Habermas (1982, 1990), foram um esforço para reconstruir algumas categorias de análise marxistas, mas de forma crítica, adequando-as ás novas condições das sociedades urbano-industriais capitalistas contemporâneas e estabelecendo uma base referencial para uma nova dimensão em termos da formação dos sujeitos e, em sentido amplo, de atuação dos sujeitos na História. Ela reconstrói algumas das principais categorias analíticas do marxismo ao examinar as atuais estruturas capitalistas, suas contradições e possibilidades de mudança pela atuação dos sujeitos.

Nesta reconstrução, Habermas destaca o papel dos sistemas político e administrativo para evitar crises sistêmicas como a prevista por Marx e que levariam á derrocada do capitalismo. Para ele, não mais existem os conflitos e lutas de classes tal como foram

[24] Os 'atos de fala' são apresentados aqui para que o leitor compreenda 'como' é/pode ser o currículo fundamentado na formação sociocultural e política. Para tanto, recorremos a distintos autores: Matus (1987, 1993), Casassus (1998), Searle (1969) e Maturana e Varela (1980). Ressalta-se, em consonância com a racionalidade comunicativa, de J. Habermas. O currículo pode ser vislumbrado como uma estrutura de comunicação que contém um sistema articulado de distintos tipos de atos de fala. Um 'ato de fala' é o módulo básico dos significados de um discurso, podendo ser classificados em dois grandes tipos: os atos ilocutórios e os atos perlocutórios. Os 'atos ilocutórios' são os atos de fala no sentido estrito da palavra: referem-se às asserções, expressões, declarações, diretivas e compromissos. Combinando esses atos de fala explicamos, qualificamos, advertimos, nos desculpamos, ordenamos a outros que façam alguma coisa, nos comprometemos a fazer algo. Escrevemos e conversamos combinando atos de fala. Os 'atos perlocutórios' são os efeitos que nossos atos ilocutórios produzem em nossos interlocutores, tais como persuadir, convencer, divertir, molestar, entristecer, animar, dar segurança, provocar ação ou passividade, etc. esses 'efeitos' podem ser entendidos como sinais de que um interlocutor reagirá de forma positiva às nossas proposições, permanecerá indiferente ou reagirá negativamente a elas. É uma demonstração de um interlocutor. Uma asserção é um ato de fala que afirma como as coisas são, através de descrições, enunciados, etc. Seu critério de verificação está nas alternativas verdadeiro ou falso. Uma expressão revela sentimentos, atitudes ou qualificações, tais como agradecer, pedir desculpas, elogiar. Seu critério se validade pode ser a sinceridade de quem emite a expressão. Uma declaração tem o feito de mudar a realidade no momento em que se declara a mudança, como é o caso da demissão de um empregado, da abertura de uma sessão de trabalho, da nomeação de um ministro, entre outros, uma instrução ou diretiva ordena as outras pessoas que façam coisas, como é o caso das ordens, disposições ou sentenças. E um compromisso e o ato de fala pelo qual o declarante assume a obrigação de fazer coisas, como é o caso de programas, promessas, votos, juramento. Seu critério de validade tem cumprimento ou não cumprimento. O currículo cujo cerne é a formação sociocultural e política mediante a competência comunicativa contém, pelo menos, os cincos tipos de atos de fala e seus efeitos esperados, o que nos autoriza a dizer que a aquisição da competência comunicativa e seu resultado concreto, intra e extramuros escolares, podem ser analisados como um processo do qual esperamos expressar objetivos, ações, resultados, sobretudo, o aprendizado por meio da intersubjetividade.

colocados pelo marxismo clássico: esses conflitos são atualmente administrados de forma preventiva pelo sistema político, no qual se destaca o aparelho administrativo do Estado e o potencial revolucionário dos mesmos – expresso na força do proletariado como o principal "sujeito da História" – foi significativamente reduzido ou neutralizado. Habermas busca, então, uma saída para a mudança que está, fundamentalmente, na análise crítica das estruturas normativas/administrativas da sociedade capitalista, industrial, urbana e de massas e na lógica de desenvolvimento dessa sociedade, buscando homologias entre modelos de conformação histórica das identidades coletivas (DELUIZ, 1995).

Para Habermas, não é mais possível estudar o processo evolutivo das sociedades, nas condições históricas atuais, dentro do clássico modelo evolutivo e sucessivo de modos de produção determinado pelas contradições entre as forças produtivas e as relações de produção (com a consequência da luta de classes). Habermas não nega a existência de relações de produção, mas as denomina, agora, "forças de integração social" que amadurecem de acordo com a capacidade dos sujeitos, da espécie humana em duas dimensões: no nível do saber técnico-instrumental (trabalho) e no saber ou agir prático, moral, comunicativo (interação). Desta forma, o processo evolutivo da sociedade depende do desenvolvimento das **capacidades** e **competências** dos indivíduos que a ela pertencem. (DELUIZ, 1995).

De certa forma, Habermas, como exposto, abandona a filosofia da história na perspectiva marxiana em direção à teoria da evolução social entendida como análise reconstrutiva da lógica própria do desenvolvimento da aprendizagem humana. Os processos de emancipação do sujeito que, no marxismo clássico, é buscado na análise crítica da economia política, onde se pode diferenciar os interesses legitimamente humanos de interesses que impedem a desalienação, passa a ser entendido em Habermas como um processo de comunicação, entendida como diálogo sem coações externas, saída para a perda da individualidade e para a recuperação da autonomia da sociedade (DELUIZ, 1995, p.5).

Mas, o que é mais importante, Habermas (1982) considera que este processo deva se dar em condições de reconhecimento mútuo entre os sujeitos. Podemos aferir o potencial habermasiano para examinar as propostas curriculares do Ensino Médio, onde estão definidos, além dos pressupostos teóricos comuns a todas as áreas de conhecimento, suas linguagens e tecnologias (métodos de ensino e aprendizagem), inclusive como essas propostas definem as "competências" e "habilidades" (e não

"capacidades") que se espera que os estudantes tenham que atingir ao final daquela etapa da educação e se contribuem para a formação sociocultural e política de que fala Habermas, imprescindível na formação emancipatória dos sujeitos na sociedade contemporânea. (DELUIZ, 1995)

Por outro lado, Habermas estabelece, ao nosso ver, uma base teórica para compreendermos de forma crítica, os novos conceitos nas propostas de reformulação curricular que pretenderam romper com o currículo e as práticas educativas tradicionais, principalmente, os conceitos de "trabalho" ou de "formação para o trabalho" e de "formação social e política" e "formação para a vida", bem como operacionalizar um currículo fundamentado nas capacidades comunicativas e na linguagem interativa, ou seja, estruturar e operacionalizar, na prática, um currículo que busque a competência comunicativa e suas consequências no plano da ação permeada por valores que podem ser democráticos ou autoritários, portanto, contribuírem para a alienação e a obediência passividade (como nos currículos e nas práticas educativas tradicionais) ou para a discussão, o diálogo, o respeito ou reconhecimento mútuo entre professores e alunos.

Assim sendo, apresentar possibilidades de relações dialógicas em que, de fato, haja o respeito mútuo implica em uma nova socialização que pode ser propiciada pela escolarização. Neste sentido, o aluno aprenderia simultaneamente os conteúdos disciplinares, a importância dos mesmos à emancipação e, sobretudo, o meio de concretizá-los na esfera pública – a racionalidade comunicativa. Pautados na concepção de formação sociocultural e política analisaremos as possibilidades e limites das propostas ao currículo do EM fomentarem a socialização dos princípios democráticos por meio da racionalidade comunicativa. Antes, contudo, percorreremos o contexto de reformas do EM na história de nosso país, a fim de verificar a raiz da função/formação proposta a este nível de ensino e seus objetivos formativos em diferentes contextos político-educacionais.

---

4 O Ensino Médio no Contexto das Reformas educacionais: a raiz da dicotomia formação para o mundo do trabalho e/ou formação geral

Fazendo uma retrospectiva, mesmo que geral, sobre a evolução do EM no contexto das reformas educacionais, verificamos que houve, no passado e no presente, uma polêmica sobre o verdadeiro caráter deste nível de ensino. O EM generalizou-se na maioria dos países ocidentais, mas nem sempre com as características apresentadas no contexto brasileiro, onde, durante décadas, teve como objetivo preparar os jovens para o Ensino Superior por meio de uma formação geral que possibilitasse aos estudantes condições para cursar uma carreira entre as "profissões liberais". Portanto, tal 'formação geral' não era necessariamente crítica, pautada em uma racionalidade que levasse o aluno a refletir sobre sua atuação enquanto sujeito histórico capaz de atuar na área pública e social de forma crítico-emancipatória ou, em outras palavras, democrática. Esses educandos, em geral, eram formados e se sujeitavam à ordem social por meio das referidas "profissões liberais". Tratava-se de um processo formativo que tendia a culminar na adaptação dos sujeitos ao *status quo*.

Um dos estudiosos que muito contribuiu para a compreensão da educação, sobretudo nas décadas de 1960 e 1970 e, particularmente, para a natureza do EM, foi Lauro de Oliveira Lima. Ele publicou livros de referência para a questão do EM, publicações que faziam críticas e proposições já no momento da ditadura militar, onde se planejava uma mudança radical da educação no Brasil[25].

Historicamente, segundo Lima, o EM brasileiro, em comparação ao mesmo nível de ensino nos países industrializados e desenvolvidos, ficou a meio termo entre o ensino técnico-profissional e um ensino de humanidades. Neste último caso leia-se um ensino "literário, beletrista, verbalista e intelectualista". Havia no Brasil uma contraposição entre "humanismo" e "profissionalismo" que agradava as elites e, principalmente, as classes médias, impedindo uma educação profissional no EM e impedindo, assim, que ele se transformasse em uma educação "popular", voltada para a preparação para o trabalho. A intervenção do Estado neste nível de ensino ocorreu relativamente tarde,

[25] O educador Lauro de Oliveira de Lima foi um dos representantes, nas décadas de 60 e 70, do chamado "escolanovismo piagetiano" e contribuiu significativamente para a divulgação das teorias de J. Piaget no meio do professorado brasileiro. Os seus livros mais importantes são: "A Escola Secundária Moderna" (1962, com edições sucessivas até 1976), "O Impasse da Educação" (1969) e o "Estórias da Educação de Pombal a Passarinho" (1976). O piagetismo e o não-dirigismo pedagógico defendidos por L. O. Lima de certa forma colocavam-se como uma oposição ao autoritarismo educacional do regime militar (GHIRALDELLI JR., 1994, p.197).

devido a esta barreira social, deixando às instituições particulares a maior parte da responsabilidade para formar a "aristocracia intelectual" que, em tese, juntamente com o Ensino Superior, constituiria a elite dirigente do país. Mesmo as escolas particulares que tinham uma preocupação com a formação científica dos alunos neste nível de ensino, o faziam de forma superficial ou, no dizer do autor, "para inglês ver" (LIMA, 1969, p.56-71).

A organização do EM no Brasil dividia-se no curso "Clássico" e o no curso "Científico" – este também chamado de "Colegial". O primeiro era voltado para as disciplinas da área de humanidades, já o segundo voltava-se para as disciplinas "científicas". A formação neste nível de ensino, em geral, também era dividida conforme o gênero, pois para as alunas o ensino secundário – em grande parte a cargo de instituições religiosas – constituía a preparação para serem boas esposas, boas mães, com prendas domésticas e artísticas por meio do ensino de pintura, canto orfeônico, "boas maneiras", etc. Ou as preparava para serem professoras primárias no curso médio denominado "Normal", curso muito procurado pelas famílias de classe média (LIMA, 1969, p.54).

A co-educação no EM era uma raridade, pelo menos até o início da década de 1970. E para completar o elitismo, o autor registra a chegada dos "cursinhos" particulares onde apenas a elite e as classes médias podiam pagar, excluindo a possibilidade da profissionalização e da popularização deste nível de ensino. Os vestibulares constituíram mais um "funil" que exigia dos candidatos ao Ensino Superior a memorização de uma quantidade enorme de conteúdos relacionados com as disciplinas gerais e pouco raciocínio lógico-científico (LIMA, 1969, p.58), o que gerou a não exigência do exercício da crítica. Cultivou-se, assim, um comportamento próprio para a inserção conservadora na ordem social vigente.

A criação dos cursos técnicos de nível médio, também raros nos anos imediatamente posteriores à LDB de 1961 (Lei 4.024), deu-se de forma muito lenta. Ainda assim, representaram a oportunidade para que as classes populares tivessem acesso a aquele nível de ensino, satisfazendo à sua demanda de profissionalização sem necessidade de cursar o ensino superior. No entanto, o surgimento desses cursos – fora as raríssimas situações em que funcionavam no período noturno, para atender a estudantes que já trabalhavam – não significou a popularização imediata do EM, pois eram cursos caros e em sua maior parte oferecidos pela iniciativa privada. Destacamos que esses cursos técnicos continuavam a manter, também, um caráter propedêutico, com

a manutenção de disciplinas de formação geral exigidas pelos vestibulares. Restava às "classes desfavorecidas" os ginásios industriais e os ginásios agrícolas, de natureza bastante prática. (LIMA, 1976).

Na década de 1970 o regime militar coloca em prática o que se pensava ser uma verdadeira revolução na educação brasileira, a Lei 5.692/1971. Esta reformula o ensino até então organizado em primário, ginasial e médio, que passam a ser denominados em Ensino de 1º e 2º graus. Essa lei, juntamente com a Lei 5.540/1968, que reformulou o ensino superior, teve o objetivo de adequar a educação brasileira ao modelo de desenvolvimento econômico vigente após o golpe militar de 1964, cujo lema era "desenvolvimento econômico com segurança nacional". Este modelo era sustentado pela aliança do Estado com o capital nacional e internacional, dentro de uma perspectiva autoritária e tecnocrática onde ocorreu uma extrema concentração de renda e forte repressão política. Na educação, os reflexos foram o extremo autoritarismo, a repressão ao movimento dos professores e ao movimento estudantil, e a imposição de reformas que levaram à maior burocratização e tecnificação do ensino (GHIRALDELLI JR, 1994; RIBEIRO, 1987).

Os integrantes responsáveis pela política econômica do regime militar já vinham realizando críticas à educação média no Brasil. Na leitura por eles realizada, ela era entendida como muito teórica e com fins literários e humanísticos. Assim, preparava os jovens para o ensino superior e dava pouca atenção à profissionalização, em um momento em que o setor produtivo estava em grande crescimento e exigia cada vez mais mão de obra qualificada: a economia brasileira atravessava o famoso "milagre econômico". Tais críticas já constavam inclusive nos diagnósticos e relatórios sobre o ensino superior brasileiro que acabaram resultando na Reforma Universitária de 1968[26].

O EM, então denominado 2º. Grau, tornou-se integralmente profissionalizante e obrigatório. O Conselho Federal de Educação, através do parecer 45/72, relacionou as

[26] A reforma do ensino superior no Brasil decorreu de dois relatórios encomendados pelo regime militar, o Relatório Atcon e o Relatório Meira Matos, ambos produzidos na esteira dos Acordos MEC-USAID (1964/1968). Nestes o governo norte-americano assessorou o governo brasileiro nas reformas a serem feitas, inserindo a educação no desenvolvimento econômico e frisando a necessidade de atrelá-la ao mercado de trabalho, com prioridade à qualificação de mão de obra. A defesa da necessidade de priorizar a qualificação para o mercado de trabalho já era defendida desde a década de 1950 pelos líderes da UDN, partido liberal conservador que foi um dos sustentáculos partidários do golpe de 1964. Em 1968 o ministro do Planejamento Roberto Campos, em palestra na Escola Superior de Guerra, defendia que o ensino superior deveria ser reservado às elites e o ensino médio às massas. O último, para isto, deveria perder suas características "humanísticas" e ganhar conteúdos "mais práticos e utilitários." (GHIRALDELLI JR., p. 169).

habilitações técnicas que poderiam ser adotadas pelas escolas para organizar seus cursos profissionalizantes, colocando-os à disposição dos jovens prestes a ingressarem no mercado de trabalho. Entretanto, a Lei 5.692/1971 encontrou o sistema público e o sistema privado de ensino despreparados, já que não foram preparados com antecedência os recursos humanos, didáticos, técnicos e materiais em geral para que os cursos pudessem funcionar, não havendo, inclusive, professores qualificados para assumir as disciplinas tecnológicas previstas na organização curricular. Poucas escolas puderam se adequar à reforma e muitas o fizeram de forma bastante precária, escolhendo os cursos profissionalizantes que não exigiam contratação de professores especializados, laboratórios e materiais didático-pedagógicos adequados para cursos técnicos de qualidade[27].

A lei 5.692/1971 fracassou quase que inteiramente. Em 1986, durante o governo do General Figueiredo, a profissionalização do EM, que mal tinha sido implantada, deixou de ser obrigatória. O EM, que na LDB de 1961 havia sido considerado o momento ideal de "pleno desenvolvimento da pessoa, qualificação para o trabalho e preparação para a cidadania" (objetivo replicado na LDB de 1996), tornou-se em 1982 (Lei 7.044) um momento de "preparação para o trabalho" (leia-se "mercado de trabalho"), empobrecendo o significado de "qualificação" e de "trabalho", que foram preocupação dos educadores liberais na década anterior à promulgação da LDB/1961.

A Lei 5.692 havia sido resultado de uma visão distorcida do estágio do capitalismo dependente brasileiro e um equívoco da tecnocracia, à medida que refletiu uma visão da formação de "recursos humanos" baseada na Teoria do Capital Humano muito em voga nos países capitalistas desenvolvidos, onde a educação era vista como investimento para modernizar a economia. Nesta visão, uma classe trabalhadora qualificada significaria mais produtividade no trabalho e poderia contribuir efetivamente para o desenvolvimento do país, que alcançaria maiores níveis de competição no mercado mundial. A crise econômica no final dos anos de 1970 pôs fim ao chamado "milagre econômico" brasileiro e mostrou que esta visão estava otimista demais, uma vez que o mercado de trabalho não absorveu, como se esperava, a mão de obra qualificada nos cursos. Mesmo os setores produtivos mais avançados passaram a

[27] Em uma publicação do MEC em parceria com a Fundação Padre Anchieta foram listadas cerca de 158 habilitações técnicas que as escolas de ensino médio poderiam escolher para organizar seus cursos profissionalizantes. Cada uma das habilitações era cuidadosamente descrita em suas características técnicas, operacionais, e nos conteúdos da aprendizagem a serem oferecidos, além da necessidade ou não de estágios profissionais nas empresas (GOLDBERG; FERRETTI, 1974) "Precisa-se de Técnicos".

utilizar tecnologias e máquinas das quais as habilitações técnicas de nível médio estavam muito distantes, formando-se assim uma barreira à concretização da expectativa da tecnocracia, que visava uma situação de pleno emprego para milhares de jovens formados nos cursos técnicos. Podemos asseverar que esta visão continua. (GHIRALDELLI JR., 1994; ROSSI, 1978).

A profissionalização compulsória mostrou-se, portanto, desde o início, impraticável, não só pela incongruência entre o modelo econômico capitalista adotado no Brasil e o sistema educacional – falho em seu principal objetivo –, mas também porque havia outro objetivo oculto, aquele que Luís Antônio Cunha, já em 1975, denunciava: a formação técnica no EM, ainda no regime militar, procurou antecipar a qualificação do jovem para o mercado de trabalho para impedir ou, pelo menos, retardar seu acesso ao Ensino Superior. Este movimento continha a pressão sobre as vagas na universidade e fortalecia a ideia de que o Ensino Superior deveria servir, basicamente, às futuras elites dirigentes (CUNHA, 1975). A mesma percepção podia ser verificada em outros pesquisadores que analisaram a referida lei e a questão da escassez de mão de obra qualificada na época. Esta deveria ter sido resolvida, e não foi, com a profissionalização compulsória (CASTRO, 1972; PARO, 1979)[28].

Saviani (2006) analisou as duas reformas do ensino no Brasil (1968 e 1971) e, com relação ao EM, verificou que a definição deste não se distanciava muito do que havia sido preconizado na Lei 4.024/1961, ou seja, a preocupação em propiciar aos jovens educação integral – "pleno desenvolvimento da pessoa" –, qualificação para o trabalho e preparação para a cidadania. O que as diferenciava eram os objetivos reais por trás das mesmas, pois sua implantação exigiu uma estrutura organizacional baseada no tecnicismo e no dirigismo pedagógico. A reforma foi baixada sem qualquer resistência por parte do Congresso Nacional, cujos deputados e senadores aperfeiçoaram ainda mais o projeto original do governo, ao radicalizarem a questão da profissionalização no 2º. Grau. A ideia foi torná-lo o mais prático possível, sendo capaz de fornecer aos jovens conhecimentos úteis que pudessem ser utilizados nas empresas. Para Saviani (2006) a Lei 5.692 foi fruto do "autoritarismo mobilizador", pois o regime, praticamente sem oposição e após forte repressão política dos estudantes e professores, utiliza a "revolução na educação" para fortalecer a propaganda nacionalista das suas

[28] Acerca de maiores esclarecimentos das peculiaridades entre "educação profissionalizante" e "ensino propedêutico" – legislação educacional, relatórios do recenseamento produzidos pelo IBGE no período de 1940 a 1970, documentos escolares (matrículas, atas), jornais e fotos – ver: Machado (2014).

realizações expressa nas consignas “Brasil Potência” e “Pátria Grande” (SAVIANI, 2006, p.120-129).

Com o fim do regime militar em 1985, e o início das discussões sobre os novos rumos à política educacional no Brasil – discussões que ocorreram nos Fóruns e Conferências Nacionais de Educação no contexto da luta pela democracia – a questão da natureza do EM ainda permanecia não resolvida. Para os fins desta tese, vamos analisar uma das dimensões que foi foco das intensas discussões que levaram às iniciativas de reformulação do EM no Brasil, a saber: deveria ser voltado para qualificação para o trabalho? Deveria permanecer como curso de formação geral? Seria possível organizar o EM tanto para uma formação geral, juntamente com uma formação social, ética e política e, concomitantemente, para uma formação profissional e técnica? E, neste caso, qual racionalidade deveria orientar uma formação que se propõe ser ao mesmo tempo múltipla e unitária?

4.1. O EM e a questão das relações entre Trabalho e Educação: a perspectiva da Politecnia

Nos anos anteriores à discussão da LDB em tempos democráticos, o debate sobre o EM refletiu as posições político-pedagógicas e ideológicas dos pesquisadores e inseriu-se dentro do debate sobre a educação de forma geral, no qual predominou, como veremos, a perspectiva das relações entre Trabalho e Educação.

Sem a intenção de trazer toda esta discussão à tese, nos limitaremos a rever alguns pontos do debate, pontos que procuraram formular uma proposta de organização escolar em suas relações com a qualificação para o trabalho e a preparação para a cidadania, como atualmente prevê a LDB/1996. Acreditamos que as reflexões sobre os objetivos e finalidades da educação que marcaram o debate educacional nos anos imediatamente anteriores à discussão da Nova LDB, no contexto da redemocratização, podem subsidiar uma visão mais explícita acerca do EM e das possibilidades e limitações de uma formação sociocultural e política neste nível de ensino. Entre os temas que se colocaram nos cursos de pós-graduação naquele momento, muito se discutiu sobre as propostas de formação para o trabalho na perspectiva liberal da escola única e na perspectiva da “escola unitária” e da politecnia. A discussão surge no contexto da luta entre o Estado e a Igreja Católica, que detinha o monopólio do ensino: a burguesia defende a intervenção do Estado como forma de obter a unidade nacional

sob a sua hegemonia ideológica, fortalecendo assim a sua posição frente à aristocracia e se colocando contra a escola única defendida pelos movimentos socialistas (MACHADO, 1989, p.58).

A proposta de uma escola unificada também contribuiria para a burguesia obter a conciliação nacional, controlar os conflitos sociais e atender à necessidade de que todos os cidadãos se educassem juntos, superando diferenças religiosas, políticas, raciais e de gênero. A visão defendida apregoava a expressão "um povo, uma escola" (a universalização da educação), e se definia como portadora de caráter nacional e democrático. O Estado deveria, então, efetuar uma profunda reorganização da educação nacional, buscando a sua uniformidade, coesão, objetivos comuns e coordenação entre as instituições escolares, propiciando a progressão e trânsito dos alunos, de acordo com suas aptidões e capacidades (MACHADO, p.72-75)[29].

Contudo, para desempenhar este papel, a educação, embora distribuída de modo desigual, não pode ser subordinada às condições de nascimento e de riqueza, mas à diversidade das profissões, pois cada uma delas requer aptidões e conhecimentos especiais. Durkheim já havia proposto uma escola baseada na diversidade pedagógica, mas que seria única – voltada para a formação moral e política do indivíduo, respeito à natureza humana, ao direito, ao dever, à sociedade, ao progresso, etc. – e múltipla – que atendesse à necessidade de especialização. O ideal pedagógico de Durkheim, portanto, vem ao encontro da ideologia burguesa. Ele busca um homem perfeito segundo esta ideologia e, simultaneamente, busca a aceitação da divisão capitalista do trabalho, haja vista o enaltecimento da especialização e da fragmentação do trabalho na produção (MACHADO, p.61-62)[30].

---

[29] Os pressupostos da escola única ou da unificação da educação foram inicialmente influenciados pelo sociólogo Èmile Durheim em seus livros "Educação e Sociologia" e "A Divisão do Trabalho Social"). Para ele, a educação é o meio que prepara, no íntimo das crianças, as condições para a sua existência. É responsabilidade das gerações adultas sobre as gerações que se encontram despreparadas para a vida social e tem por objetivo suscitar e desenvolver nas crianças certos estados físicos, intelectuais e morais reclamados pela sociedade política em seu conjunto e pelo meio social a que as crianças, particularmente, se destinam. Deste modo, o sociólogo se preocupava em propor mecanismos integradores face à intensa diferenciação social, isto é, ele considerava a divisão social do trabalho um dever e uma necessidade, mas haveria necessidade de regulamentações com base em contratos de direitos e deveres de todos. A educação poderia ser um destes mecanismos reguladores. (MACHADO, 1989, p.61).

[30] MACHADO esclarece que as propostas de Durkheim para a educação inseriam-se no quadro das formulações organicistas da época. O filósofo Herbert Spencer considerava o desenvolvimento social análogo ao desenvolvimento orgânico, em que a matéria passava da homogeneidade à heterogeneidade, de forma definida e coerente. O conceito spenceriano estava associado ao evolucionismo de Darwin que, aplicado à sociedade, gerou o "darwinismo social", onde na sociedade sobrevivem os mais fortes e os mais preparados. Nos Estados Unidos ele motivou o surgimento da psicologia voltada para o estudo das diferenças individuais (GALTON) e, na França, a utilização desses princípios na educação com Claparède

Ponce (1987) aborda de forma crítica as escolas do trabalho do projeto liberal, demonstra como elas não superavam as diferenças de formação entre os filhos das classes trabalhadoras e os filhos da burguesia, e ironiza a denominação "escola politécnica" utilizada pelos educadores liberais. Com o desenvolvimento técnico do capitalismo, as exigências cada vez maiores de qualificação dos operários não eram atendidas nem pela "escola única" de formação geral, e nem pelas "escolas do trabalho", onde os alunos eram introduzidos em técnicas artesanais e mais compatíveis com a época inicial do capitalismo de livre concorrência (PONCE, 1987, p.146).

No século XIX, o capitalismo demandava operários mais especializados e dotados de uma cultura excepcional para lidar com máquinas mais avançadas. Por conseguinte, houve a necessidade da educação técnica de nível mais elevado. Inicialmente, esta educação era iniciativa das próprias fábricas ou dos empresários capitalistas. Posteriormente, o Estado assume a iniciativa de criar escolas técnicas especializadas e de incorporá-las à rede de educação pública. Ao fim e ao cabo, esclarece Ponce (1987, p.146), havia as escolas de "formação geral" que poderiam adotar, após o currículo comum, o aprendizado inicial de técnicas artesanais; as "escolas técnicas" especializadas para os operários altamente qualificados, gerentes e supervisores nas fábricas; e, finalmente, as "escolas médias", voltadas para os filhos da burguesia. Ali, as atividades práticas e as ciências ocupavam um lugar discreto, havendo um ensino ainda muito livresco e distante da realidade concreta, e que preparava os jovens que iriam assumir funções de direção e mando na sociedade (PONCE, p.147)[31].

A proposta liberal da "escola única" resolve de forma idealística, segundo Machado (1989), as contradições entre "formação geral" e "formação para o trabalho", entre uma educação baseada no trabalho manual e uma educação baseada no trabalho intelectual – via diferenciações psicológicas e psicopedagógicas –, mas não resolve efetivamente a questão da educação integral para todos, na perspectiva socialista da politecnia. Esta discussão se colocará de forma mais profunda e ampla entre os

---

e Binet. A hierarquização "científica" das aptidões chega ao sistema produtivo, com as propostas de organização do trabalho de F. Taylor (MACHADO, p. 63-65).

[31] Ponce ironiza também a "nova didática" baseada nos testes psicológicos, cuja finalidade é identificar vocações ou buscar o aumento do rendimento escolar dos alunos. Embora tenha sido um avanço em relação à educação tradicional e autoritária, que pouco se importava com os interesses dos alunos e era baseada na memorização e na rígida disciplina, Ponce considera que no fundo a "nova didática" foi a assimilação, pela escola, do que estava acontecendo nas fábricas, ou seja, a seleção de operários para atender às exigências da linha de montagem e à racionalização do trabalho (PONCE, p.161).

educadores da proposta socialista de "escola do trabalho". Para compreendê-la, faz-se necessário nos valermos de algumas ideias centrais de Antônio Gramsci.

No texto "Os Intelectuais e a Organização da Cultura", Gramsci (1968) faz uma análise das reformas educacionais na Itália e coloca a questão da "escola unitária" e "politécnica". O texto de Gramsci foi analisado por Manacorda em "O Princípio Educativo em Gramsci" (1990), no qual se define a "escola unitária" como aquela caracterizada por "uma instrução obrigatória, geral e politécnica (que propicie conhecimentos, na teoria e na prática, de todos os princípios da produção) para todos os jovens dos dois sexos até os dezesseis anos, e estreita ligação entre o ensino e o trabalho socialmente produtivo" com o objetivo de "preparar membros *ominlateralmente* desenvolvidos da sociedade comunista" (MANACORDA, 1990, p.150).

Gramsci observara que na civilização moderna todas as atividades práticas se tornaram muito complexas e as ciências se entrelaçaram a tal ponto com a vida diária que aquelas atividades tendem a criar uma escola para seus dirigentes, com o correspondente grupo de intelectuais especializados – os professores – para ensinar nessas escolas que passaram a ter um caráter teórico-prático e, também, preocupar-se com o ensino das ciências e a aplicação prática deste. Ao lado da escola "humanística", teórica por excelência, aparece todo um sistema de escolas especializadas, de vários graus de ensino, por meio de um processo de diferenciação. Entra em crise um projeto cultural e educativo baseado na diferença entre uma educação "para a cultura" (escola clássica), voltada para a formação dos intelectuais tradicionais das classes dominantes, e uma educação "para o trabalho" puramente prática (escola profissional), voltada para as classes subalternas. Se a primeira educação lidava com uma "ciência" desprovida de aplicação prática, a segunda era completamente desprovida de bases científicas (MANACORDA, 1990, p.153).

O entrelaçamento entre ciência e trabalho na indústria moderna cria a necessidade de um novo tipo de intelectual diretamente produtivo – o técnico da fábrica, o trabalhador especializado –, passando a haver a necessidade de uma escola voltada para uma cultura ligada à vida produtiva. Se antes havia uma oposição formativa entre o intelectual tradicional, "desinteressado", e o manualismo profissional, tem-se agora um duplo e cindido intelectualismo: desinteressado versus intelectualismo profissional. A nova escola técnica, profissional e não manual disposta ao lado da escola clássica, mas opondo-se justamente a ela, na condição de escola da cultura para um novo tipo de intelectual, a escola profissional manual, pressupondo um avanço para um novo tipo de

cultura chamada "tecnológica", colocando em discussão o princípio até então único indiscutido da cultura e da instrução clássica (MANACORDA, 1990, p.154).

A tendência para Gramsci, segundo esclarece Manacorda, era a abolição ou redução do tipo de escola da cultura desinteressada e formativa, sendo instaurada a difusão de novas escolas de cultura interessada, técnico-profissional, havendo assim o surgimento de um novo princípio cultural-educativo. Ao final e em termos racionais, como afirmava Gramsci, a solução para esta crise do princípio e da cultura formativa e educativa (interessada versus desinteressada, etc.) seria uma "escola única inicial de cultura geral, humanística, com justo equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar, de operar intelectualmente" (GRAMSCI *apud* MANACORDA, p.154).

Em suma, permanece o entendimento de Gramsci sobre o que seja trabalho intelectual e trabalho manual, assim como a demonstração de que ambos não podem ser separados, apontando para a noção de politecnia. Esta seria a característica das novas escolas que fornecem um aprendizado técnico-profissional, preocupam-se com o desenvolvimento intelectual dos jovens estudantes e, portanto, com o desenvolvimento de todas as suas capacidades intelectuais, técnicas, sociais e políticas. Não é uma escola totalmente voltada para um puro verbalismo e dogmatismo, nem para um profissionalismo tacanho. Ela é voltada para um novo profissionalismo, no qual a ciência seja compreendida em seus princípios gerais e em suas aplicações produtivas, e onde aconteça a preparação político-social dos jovens estudantes. É uma escola em que ocorre "a praticização da atividade teórica e a intelectualização da atividade prática" (MANACORDA, p.156)[32].

É nesse nível de ensino que se deve proporcionar ao jovem o desenvolvimento da autodisciplina, da autonomia intelectual, do aprendizado do método científico, de atividades práticas embebidas de caráter científico e de atividades científicas voltadas

[32] Manacorda esclarece que as reflexões de Gramsci para a nova escola, dentro de uma cultura politécnica, também podem se aplicar à formação de técnicos ou especialistas que também sejam preparados para ocupar funções de direção. É necessário, entretanto, que nessas escolas, atuem professores que sejam, ao mesmo tempo, especialistas e intelectuais. (MANACORDA, 1990, p.155-156). Neste momento, a escola proposta por Gramsci opõe-se totalmente à escola profissional que prepara trabalhadores para integrarem-se, passivamente, à organização taylorista do trabalho.

para a sua aplicação produtiva, mas ainda não totalmente preocupadas com uma especialização profissional que será obtida na universidade[33].

A passagem dos níveis escolares elementar/médio, para Gramsci, é uma continuidade que se baseia na idade, no desenvolvimento intelectual-moral dos alunos, nos fins específicos que a escola pretende alcançar, e não deve ser vista como um "salto" ou uma "fratura". Em cada nível de ensino, buscam-se as qualidades formativas que caracterizam a escola unitária e politécnica, que vão se ampliando e se aprofundando até a chegada dos jovens à universidade, onde se processará, então, a profissionalização e a especialização.

Tanto no ensino elementar quanto no EM deve-se buscar uma formação pré-profissional e uma formação cultural, estimular a capacidade de pensar e estudar, proporcionar a instrução através dos conteúdos específicos das ciências, das artes, da literatura, da história, da geografia, da filosofia, etc., mas também a educação em sentido amplo, que é a formação intelectual e humana. Passa-se, desta forma, de um ensino fortemente baseado na memorização para um ensino onde se estimula a criatividade, por meio de um trabalho que implica a participação coletiva de alunos e professores (GRAMSCI, p.122). Ao final desses níveis de ensino (escola elementar/média), conforme o autor em questão, os jovens adquirem e aprofundam suas noções de direitos e deveres e as noções de Estado e de Sociedade, adquirindo, por fim, as condições educativas e formativas gerais para que sejam, futuramente, "técnicos", "dirigentes" e, ao mesmo tempo, "cidadãos e governantes" (GRAMSCI, *apud* MANACORDA, 1990, p.179).

A reflexão que entende a "escola unitária" – de formação geral e politécnica – como a mais adequada para os jovens na faixa etária de 15 a 18 anos (esta faixa etária varia em média, já que depende da regularidade na sequência de estudos dos alunos), tal como expusemos anteriormente, teve uma influência marcante nas proposições feitas nas conferências e fóruns de educação que antecederam o projeto da nova LDB e que apontaram quais deveriam ser as funções do EM. A intenção era acabar definitivamente com o caráter elitista ou meramente propedêutico desse nível de ensino, de forma que

[33] Neste nível de ensino deve-se, segundo a interpretação que Manacorda fez do pensamento educativo de Gramsci, evitar a licenciosidade e o autodidatismo e, ao lado do estudo do método científico e da aplicação das ciências à produção, cultuar os valores humanísticos e morais (MANACORDA p.162).

ele se voltasse mais para as classes populares, as mais necessitadas de qualificação profissional[34].

A discussão, entretanto, como nos demonstraram Rodrigues (1987) e Frigotto (1989), dividiu os pesquisadores. Os educadores em geral, entre outras coisas, pela falta de clareza sobre o que de fato estava implicado nela, ou seja, a visão sobre "qualificação para o trabalho" e aí, o que se entendia por "trabalho" ou "preparação de recursos humanos para o mercado do trabalho", neste caso, uma coincidência entre o conceito de trabalho como significando apenas "força de trabalho" a ser empregada no setor econômico, significado criticado pelos defensores da educação politécnica.

A LDB/1996 adotou de forma não muito clara a perspectiva da politecnia na questão do EM, mantendo a formação geral e não uma profissionalização técnica antecipada como fim deste nível de ensino. Também houve a preocupação com a formação política, social e ética dos alunos, porém, inicialmente, sem a criação de espaços na organização curricular. A formação dentro dos princípios da continuidade e terminalidade, capaz de articular o Ensino Fundamental com o EM, atenua, de certa forma, o espírito propedêutico que sempre acompanhou o EM. No entanto, a questão continuou preocupando as autoridades do ensino, pesquisadores e a sociedade em geral. Também entraram no debate sobre este nível de ensino as ONGs e fundações educacionais vinculadas às empresas que, além das costumeiras críticas sobre a falta de qualidade da educação brasileira em geral, desaprovavam as finalidades e a organização curricular do EM. Elas insistiam que o governo investia pouco e ainda de forma ineficiente neste nível de ensino, uma etapa da escolaridade onde o jovem necessitava de preparação para ter acesso a um mercado de trabalho que requer cada vez mais, demandando competências complexas e diversificadas, decorrentes das mudanças tecnológicas[35].

3.1 4.2

[34] É importante notar que os conceitos de trabalho, ciência, cultura, formação técnica-profissional, formação social, intelectual e política – elementos que constituem uma formação geral no momento delicado da vida dos jovens entre 15 e 18 anos – permaneceram nas propostas de reformulação curricular do Ensino Médio desde os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, de 1998/1999, até as Diretrizes Curriculares para esta etapa da educação, entre 2011/2012. Tem destaque o conceito de trabalho ou formação para o trabalho, que ainda guarda a influência da proposta socialista da escola politécnica, mas que em uma perspectiva de formação sociocultural política revela-se limitado.

[35] As posições das fundações educacionais ligadas às empresas no Brasil serão analisadas posteriormente, uma vez que se constituem em uma de nossas fontes de pesquisa.

4.2 A reforma do Ensino Médio e a busca de um novo princípio pedagógico

A influência do Banco Mundial nos rumos da política educacional brasileira já foi estudada de forma extensa, especialmente na década de 1990, quando a presença do referido organismo internacional nas questões educacionais, tanto do Brasil como na América Latina, foi muito maior do que na década de 1970, momento histórico em que a instituição se preocupava mais com problemas ligados à agricultura e aos recursos naturais (TOMMASI, 1996).

Na questão educacional, ficou conhecida a posição do Banco e seus esforços para dar uma "identidade" ao EM, dentro de uma perspectiva pela qual o referido nível de ensino deveria ser organizado em duas vertentes: a formação geral para os jovens que desejassem cursar nível superior, e a formação técnica para aqueles jovens oriundos das classes trabalhadoras que necessitavam se inserir rapidamente no mercado de trabalho (KUENZER, 1997). Segundo ZIBAS (1993), que realizou um amplo estudo sobre a juventude e a integração desta ao mercado ocupacional, estabelecia-se no EM uma dualidade. Assim, havia uma educação para os filhos da burguesia e a classe média (acesso ao Ensino Superior) e uma educação profissional para os filhos das classes populares.

O governo brasileiro adotou a posição do Banco Mundial ao baixar, em 1997, o decreto n.2.208/97. Este desvinculava o EM de seu caráter de preparação para o Ensino Superior e priorizava a formação para o mercado de trabalho, provocando uma ruptura entre a formação geral e a formação profissional. Simultaneamente, foi permitido que as escolas de nível médio oferecessem cursos de formação técnica em diversas modalidades, com um mínimo de dois e um máximo de quatro anos, utilizando não só professores legalmente qualificados, mas também profissionais com experiência nos diversos campos de trabalho – o denominado EM modular. A medida foi consensualmente considerada um recuo conservador em relação a toda a discussão sobre Trabalho e Educação ocorrida antes da LDB/1996, provocando uma grande polêmica não só entre os educadores, mas em toda sociedade brasileira. Esta reação acabou fazendo com que o MEC flexibilizasse o decreto, possibilitando que as escolas mantivessem tanto o EM convencional – com formação geral, preparatório para a universidade – quanto o Ensino Profissional. Caberia aos alunos a decisão de cursar apenas um deles ou os dois de forma concomitante e, além disto, escolher, nos últimos

anos, as disciplinas mais afins às suas expectativas profissionais futuras. Esta situação, no fundo, refletia uma falta de rumos e de uma política para o EM no Brasil, e perdurou até 2003. Neste ano foram iniciadas as discussões do Plano Nacional da Educação, ganhando força o movimento de oposição à ruptura entre formação geral e formação profissional.

A crítica que os estudiosos faziam à educação média de formação geral tal como pensada pelo Banco Mundial e adotada pelo governo brasileiro, e a defesa que passou a ser feita para a integração das duas modalidades de ensino, apontava que a forma com que formação geral era oferecida – em geral em cursos noturnos que funcionavam de forma precária em escolas públicas desprovidas das condições didático-pedagógicas adequadas – levava os alunos das classes populares a acessarem uma educação média de qualidade duvidosa. Esta fortalecia a dualidade neste nível de ensino, ou seja, uma educação média "para os ricos" – cursos técnicos ou tecnológicos em escolas particulares que, além de tudo, permitiam o acesso ao Ensino Superior – e uma educação média "para os pobres", que não os preparava para a universidade e nem para exercer uma profissão de imediato. Tal modelo educacional não enfrentava, como demonstravam as pesquisas, o alto nível de desocupação entre os jovens na faixa etária de 14 a 18 anos[43].

Inicia-se, portanto, um amplo debate entre os educadores e pesquisadores em torno de uma nova proposta para o EM, que rompesse com a dualidade e oferecesse uma educação de qualidade neste nível de ensino. No fundo, não se tratava do esforço para a concretização de um EM dentro do novo princípio pedagógico e em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, discutidos e aprovados em 1998 (inspirados na concepção de educação e trabalho na perspectiva da politecnia e da omnilateralidade), e que eram solenemente ignorados pelas escolas de EM no Brasil. No país, a organização curricular e as correspondentes práticas educativas continuavam, de forma geral, dentro da racionalidade instrumental neste nível de ensino, ou seja, havia formação técnica e equivalência com o EM com o objetivo de proporcionar as mínimas condições para que os jovens se inserissem no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, tivessem um preparo mínimo para enfrentar os vestibulares.

Tal situação – a permanência da tradicional organização curricular e as práticas pedagógicas correspondentes – leva o MEC, por meio da Secretaria da Educação

[43] Ver a pesquisa de RIBEIRO, R. e NEDER, H. (2009) sobre as relações entre a escolaridade e os índices de pobreza e desocupação da juventude brasileira.

Básica, a divulgar em 1999 as **Orientações Gerais para os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, com a finalidade de esclarecer melhor os professores sobre os novos objetivos formativos do EM e motivá-los a mudar suas práticas pedagógicas, que ainda estavam baseadas no tradicional modelo de ensino que se tentou superar com a LDB/1996[36].

4.3 Os PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio) e as Orientações Complementares (+ PCNEM)

Os PCNEM foram estabelecidos através do Parecer n. 15/1998 e da Resolução n. 3/1998, ambos do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. Posteriormente, lançaram as Orientações Gerais para o cumprimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1999), que ficaram conhecidos como + PCNEM. Com as Orientações, o MEC pretendeu que as escolas e, sobretudo os professores, tivessem melhor compreensão da reformulação curricular do EM e a colocasse em prática, começando pela mudança em suas práticas pedagógicas. No geral, portanto, elas foram mantidas nos documentos posteriores, mudando-se apenas os pressupostos teóricos que justificam a proposta de reformulação, como veremos posteriormente.

O + PCNEM distingue, na organização curricular do EM, os conteúdos programáticos dos conteúdos curriculares: os primeiros são constituídos de temas e assuntos de um programa de estudos ou de uma disciplina (em geral, selecionados pelos professores ou estabelecidos pelas escolas e pelas leis do ensino); os segundos, por sua vez, são todos e quaisquer aspectos e/ou variáveis que, de alguma maneira, interferem na construção de conhecimentos pelos educandos. Ou, mais precisamente, conteúdos curriculares são:

> [...] conceitos das disciplinas, materiais utilizados em sala de aula, atividades propostas para os educandos, procedimentos utilizados, competências e habilidades a serem desenvolvidas e/ou mobilizados além dos próprios temas e assuntos selecionados, são aspectos e/ou variáveis que interferem na construção/reconstrução de conhecimentos pelos educandos.

O objetivo cerne é articular o trabalho dos professores, a fim de que o aluno do EM assimile uma série de competências (podem ter caráter mais técnico-científico e

[36] As Orientações passaram a ser diferenciadas dos Parâmetros através de um sinal aritmético (+) e ficaram conhecidas como +PCNEM. Nesta tese, vamos trabalhar com este documento, divulgado em 1999.

outras caráter artístico-cultural) que, de modo geral, são: "[...] saber se informar, se comunicar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e adquirir uma atitude de permanente aprendizado". (+ PCNEM, p.09).

Estas são as novas competências buscadas pelo EM, que devem ser obtidas, segundo o documento em questão, mediante o trabalho interdisciplinar do professor. Podemos definir "interdisciplinaridade" como:

> [...] uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino/pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte dos educandos com vistas a que eles desenvolvam sua autonomia intelectual (+PCNEM, p.16).

O professor, por sua vez, deve tratar de problemas sociais do micro ao macro (comunidade, cidade, país, do mundo). O trabalho deve ser pautado em conceitos estruturadores (elementos da composição curricular) e na definição de competências gerais que se espera que os educandos alcancem ao final do curso. Nesse sentido, a estrutura curricular deve basear-se em três áreas de conhecimento e suas tecnologias: Ciências Humanas e suas Tecnologias; Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências Naturais e Matemática e suas Tecnologias.

Outro ponto em debate é a metodologia que articulará as distintas áreas do conhecimento. Nos + PCNEM, esta questão envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e supõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais, ou uma integração de metas formativas que podem ser realizadas através de projetos concentrados em determinados períodos, nas quais diferentes disciplinas tratam de temas afins. Em outras palavras, nada impede que um projeto das disciplinas da área de Linguagens e Códigos possa tratar de temáticas científicas ou humanísticas, assim como as disciplinas das áreas científica e matemática, ou da humanística, devem também desenvolver o domínio de linguagens.

> [...] não se trata de descaracterizar as disciplinas, confundindo-as todas em práticas comuns ou indistintas, mas o que interessa é promover uma ação concentrada do seu conjunto e também de cada

> uma delas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais que dependem do conhecimento disciplinar e, portanto, do domínio de conceitos estruturadores [...]. A possibilidade de que uma disciplina da área venha a tratar, com contexto e interdisciplinaridade via mobilização de conceitos e competências de um tema que lhe é próprio, sem a necessidade de que, no mesmo período, outras disciplinas estejam tratando dos mesmos temas [...] o que nada impede que projetos integradores e coletivos não possam ser desenvolvidos nem que cada professor deva ser deixado isolado, na procura e no desenvolvimento de temas específicos de cada disciplina (+PCNEM, p.18).

Assim sendo, orienta-se os professores a buscarem, inicialmente, uma articulação 'intra-áreas' ao invés de 'inter-áreas', devido aos elementos de identidade e proximidade entre elas em termos de conceitos estruturadores comuns ou de procedimentos comuns. Reconhece-se que, mesmo assim, haverá dificuldades, visto que se deve trabalhar convergências e divergências reais ou aparentes entre as disciplinas de uma mesma área. Entretanto, há também uma linguagem e uma nomenclatura comuns entre elas que podem ser utilizadas em todas as disciplinas da área de Ciências Humanas, estabelecendo-se relações e, ao mesmo tempo, mantendo a especificidade disciplinar, em uma situação que remete, novamente, para a necessidade de um trabalho interdisciplinar e contextualizado.

Antes de qualquer trabalho que a escola de EM almeje realizar em termos de interdisciplinaridade, faz-se necessário esclarecer as questões teóricas implicadas no conceito. Um trabalho interdisciplinar deve buscar a unidade em termos da prática docente, que estará voltada para a construção de conhecimentos e da autonomia intelectual dos educandos. Esse trabalho comum dos professores compreende as seguintes premissas:

- ➔ Deve estar voltado permanentemente para o desenvolvimento das competências e habilidades, apoiado na associação ensino/pesquisa e no trabalho de diferentes fontes expressas em diferentes linguagens que compõem as diferentes interpretações sobre os temas trabalhados em sala de aula.
- ➔ Não é uma mera associação de diferentes disciplinas em torno de temas supostamente comuns a elas. As aulas "expositivas" e "discursivas" devem ser apenas coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos, individual ou coletivamente. Isto deve levar a uma redução drástica dos

chamados conteúdos programáticos, que não podem ser vistos como um fim em si mesmo, mas como meios para que os educandos construam conhecimentos.

- ➔ Contextualização: não pode ser limitada à noção de "pano de fundo" ou "cenário" no qual se desdobram os acontecimentos sociais relevantes, mas refere-se à significação dos temas a serem estudados pelos educadores no âmbito do viver em sociedade[37].
- ➔ Há uma ação conjugada de práticas pedagógicas e não de temas e assuntos: enquanto as primeiras criam uma perspectiva interdisciplinar, os temas e assuntos dão apenas um caráter integrador e multidisciplinar.

Feitas estas considerações, o documento passa a explorar o que seria um 'conceito estruturador' que articularia todas as disciplinas de uma área, no caso, a área das Ciências Humanas. No +PCNEM, há conceitos que são das áreas e conceitos que são específicos das disciplinas e que dão a estas as identidades. As peculiaridades conceituais de cada disciplina ou área começam com a identificação do objeto de estudo e de conhecimento de ambas. Nas Ciências Humanas tratam:

> Em termos globais, [...] tem por objeto o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais que são construídas entre os indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção de conhecimentos que, a cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade em termos individuais e coletivos. (+PCNEM, p.24).

Nesse sentido, o objeto central de cada área pode ser "desmontado" em segmentos ou partes que irão constituir as "disciplinas" da mesma. Há conceitos estruturadores "da área" e de cada disciplina. Os conceitos estruturadores de uma área são necessariamente transversais e atravessam todas as disciplinas. Demarcá-los implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais que podem der utilizados/reutilizados de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas, mesmo que não sejam particulares ou específicas delas, o que não impede que alguns conceitos

[37]Sublinha-se nos PCNs que não é intuito do EM formar "jovens cientistas", "jovens sociólogos" ou "jovens filósofos", o que implica que os professores devem distinguir entre saberes acadêmicos e saberes escolares.

possam ser comuns a várias disciplinas. Como exemplo, temos que "cultura" e "território" são conceitos estruturadores comuns a várias disciplinas.

Em linhas gerais, conceitos estruturadores são resultados de ações e elaborações humanas construídas no âmbito das relações sociais. Desenvolvem-se em escalas de similaridade, igualdade e/ou subordinação entre diferentes indivíduos, em termos individuais e coletivos. Não estão isentos de conflitos de interesses e formas de persuasão, e nem do exercício de poder e dominação variados, sempre presentes nas relações sociais que não ocorrem de forma aleatória, mas como parte de um conjunto de valores, atitudes e ações que, mesmo em estado de conflito ou tensão individual e coletiva, são aceitos e praticados pelos membros de uma comunidade/sociedade, constituindo o campo de uma ética dominante em uma sociedade.

Os valores, atitudes e ações estão inseridos em uma realidade mais ampla, a das representações e construções da "cultura", que é constituída por todas as manifestações simbólicas e de comunicação, bem como pelos hábitos construídos/reconstruídos por determinada sociedade. As representações éticas e culturais derivam de diferentes formas de aproximação/aceitação que os seres humanos utilizam para conseguir se situar socialmente frente às relações sociais mais amplas e/ou particulares. Isto é o que garante que um indivíduo tenha o sentido de "ser" e de "pertencer" a uma comunidade/sociedade, ou tenha a "identidade social" que é individual e socialmente construída: logo, são escolhas individuais e influências coletivas que constroem a identidade. A construção de identidades molda os indivíduos, que são únicos (a forma singular pela qual pertencem ou se identificam com a cultura e a ética predominantes), ao mesmo tempo em que são sujeitos sociais. Logo, são diferentes no plano individual, mas semelhantes no plano coletivo.

Em síntese, os indicativos básicos para definir os conceitos estruturadores das áreas são: 'relações sociais', 'dominação', 'poder', 'ética', 'cultura', 'identidade' e 'trabalho'. A escala em que empregamos os conceitos estruturadores (e os conceitos em geral) acompanha o desenvolvimento do conhecimento humano sobre o meio natural e sobre o meio social. Pode ser entendida, portanto, como um **processo histórico**. Trata-se de representações do real que foram construídas gradativamente e terminaram por serem definidas e sistematizadas em campos do saber, as ciências, e posteriormente em disciplinas[38].

[38] Para melhor entendimento, trazemos à discussão o fato de o documento indicar que ética, poder, dominação, etc. já estavam presentes como fenômenos sociais nas sociedades. Com o desenvolvimento

A aplicação dos conceitos, por sua vez, está no campo das Competências da área de Ciências Humanas que estão agrupadas em três conjuntos: a competência de 'representação e comunicação'; a competência de 'investigação' e 'compreensão'; e a competência de 'contextualização sociocultural'. Esta é a sequência definida nos +PCNEM.

4.4. O recuo do MEC e o Ensino Médio Integrado

Entre 1999 e 2004, o MEC preferiu tomar providências mais práticas, sobretudo em função de críticas que se avolumavam na sociedade, principalmente entre educadores e pesquisadores, devido ao impacto negativo do decreto 22008/1997, que ainda vigorava. Assim, em 2004 foi restabelecida a possibilidade de articulação entre as duas modalidades de ensino – formação geral e formação profissional –, sendo criado o denominado "ensino médio integrado" através do decreto 5.154, que foi incorporado ao texto da LDB por força da Lei 11.741/2008 (KUENZER, 2010, p.864).

A mudança do 'ensino médio integrado' como solução para a dicotomia formação geral X formação profissional foi considerada um avanço em relação à legislação normativa anterior, e uma proposta que tendia a favorecer os jovens oriundos das classes populares. Quanto ao princípio pedagógico, ressurge a proposta predominante até à votação da LDB/1996, de que o EM, visto como modalidade de integração entre a formação geral e a formação profissional e de natureza politécnica, era o mais adequado para atender as necessidades dos jovens prestes a ingressar no mercado de trabalho ou desejosos de continuar seus estudos em nível superior.

Retoma-se, assim, o princípio pedagógico da articulação entre Trabalho e Educação em que se reconhece a 'centralidade da categoria trabalho' nos processos de formação humana, em suas dimensões ontológica, epistemológica e histórica. Seu fundamento tem por base a compreensão de que a formação geral e a educação profissional, desde que compreendidas como articulação entre ciência, cultura e trabalho na perspectiva da politecnia não se opõem, ao contrário, se integram e nesse sentido, asseguram melhor qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2010, p.865)[39].

---

do conhecimento humano, transformaram-se em conceitos que se tornaram ferramentas intelectuais para serem utilizadas em qualquer tipo de análise das sociedades.

[39] A definição dos eixos estruturantes do Ensino Médio em torno da ciência, cultura e trabalho foi uma proposta surgida durante o Seminário sobre o Ensino Médio, ocorrido em Natal, em 2003, no início do

O EM deveria tornar-se, assim, o momento privilegiado no processo formativo dos alunos saídos do ensino fundamental – uma etapa onde a educação é predominantemente heterônoma –, passando a ser visto como uma etapa onde se busca, acima de tudo, a sua autonomia intelectual e científica, através de condições de acesso aos conhecimentos científicos e culturais historicamente acumulados pela civilização contemporânea. Além disso, era proporcionado aos alunos espaços para uma formação ética e política, que os ajudava a descobrir sua identidade, a desenvolver autodisciplina intelectual, a compreender os processos históricos, tecnológicos e culturais da sociedade em que vivem, e a desenvolverem ao máximo possível 'a dimensão omnilateral' do processo educacional (NOSELLA, 2011, p.1060-1061).

Para a concretização deste princípio pedagógico, os críticos à postura do MEC afirmavam não haver necessidade de alterar os Parâmetros tal como foram discutidos e aprovados (como apresentamos no ítem anterior). Haveria, sim, a necessidade de transformá-los em diretrizes, com caráter praticamente obrigatório para serem seguidos pelas escolas de EM, o que ocorrerá com o estabelecimento, pelo MEC, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Os pressupostos fundamentais dos Parâmetros não serão significativamente alterados nas referidas Diretrizes, mas ampliados.

Na discussão que se seguiu, desta vez com posições assumidas pela sociedade em geral (ONGs, associações, fundações privadas), o que se poderia observar é que tanto os Parâmetros como as Diretrizes continuavam a ser entendidos como alguma coisa excessivamente teórica, abstrata, de difícil entendimento para os professores. Questionamentos importantes, como aquele que queria entender o que eram, de fato, a "formação geral" e a "formação profissional", continuavam sem respostas satisfatórias. Não havia, por outro lado, certeza de que a integração entre essas modalidades de ensino – tal como passou a ser definido no "ensino médio integrado", embora regida por uma pedagogia do trabalho, da ciência e da cultura – efetivamente possibilitasse a formação ética, humana e política aos estudantes do EM e, efetivamente, os motivasse a participação política e social e ao interesse pelos problemas sociais e pela coisa pública.

Governo Lula. Em 2004, as intervenções dos autores convidados neste seminário foram reunidas em uma coletânea organizada por Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, intitulada "Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho", e publicada pela Secretaria de Educação Tecnológica do Ministério da Educação. Utilizamos esta publicação para confrontar a proposta surgida no Fórum de Coordenadores do Ensino Médio, realizado em Brasília, em 2010, no momento da discussão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), onde, aos três eixos estruturantes, acrescentou-se a Tecnologia, mantendo-se o Trabalho como princípio pedagógico.

As práticas pedagógicas deveriam passar por uma profunda mudança antecedida de uma compreensão dos fundamentos curriculares. Mas estes, de fato, proporcionavam condições para essas práticas ou ainda eram excessivamente teóricos, abstratos, genéricos e imprecisos? O que de fato se pretendia, ou o que estava por trás dos objetivos formativos para os alunos do EM? Os Parâmetros e as Diretrizes possibilitavam um rompimento com a racionalidade instrumental do EM, enquanto parte de um subsistema educacional por ela regida?

Feita a discussão e levantados os questionamentos, pretendemos analisar as atuais bases curriculares do EM na seção seguinte. Neste movimento, já nos orientaremos pelo conceito habermasiano de formação sociocultural e política que, segundo nossa tese, é o que permitiria, de fato, o desenvolvimento da racionalidade comunicativa capaz de concretizar os objetivos formativos desejados para essa etapa da Educação Básica.

5. Crítica à racionalidade das propostas curriculares do Ensino Médio

Nesta seção, apresentamos a análise das fontes, segundo a perspectiva habermasiana. Reiteramos, são elas: 1) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e as Orientações Complementares (+PCNEM), especialmente, das disciplinas da área de Humanidades, seus pressupostos teóricos e propostas para uma nova prática educativa; 2) Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica referente ao Ensino Médio; Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI; 3) Documento da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados com as orientações para os Seminários Estaduais para Propostas Inovadoras neste nível de ensino; 4) Projetos de lei em tramitação nas instâncias legislativas para reformular o Ensino Médio.

Além das fontes mencionadas, também consideramos manifestações da sociedade civil – agentes políticos, fundações privadas, pesquisadores, especialistas e associações docentes – sobre as mudanças necessárias no currículo do Ensino Médio, tendo em vista se há nelas elementos da racionalidade comunicativa, uma vez que expõe os principais problemas enfrentados no EM[40]. Verificamos que, após quase duas décadas de debate sobre o EM, nas inúmeras propostas para a reorganização curricular desse nível de ensino, a criação do EM Integrado (médio e profissional), as iniciativas do Conselho Nacional da Educação e do MEC com o PROEMI e as novas Diretrizes Curriculares em 2011/2012, há a continuidade de uma instrumentalização nesta etapa da Educação Básica, voltada ou para a preparação técnico-profissional antecipada ou para a preparação para o ensino superior. Do mesmo modo, encontramos propostas que visam reduzir ou excluir as disciplinas de humanidades da formação dos alunos. Por isso, nossas categorias de análise são: Formar para o mundo produtivo e Restrição às humanidades.

Formar para o mundo produtivo

[40] As informações com que trabalhamos nesta seção, foram coletadas no site de informes e comunicados de educação comunicados@camposebravo.com.br, mantido pela agência de assessoria, consultoria e capacitação sediada em Campinas, reproduzindo matérias sobre educação oficiais e não-oficiais mas com o cuidado de manter neutralidade e fidelidade às posições dos atores e sujeitos citados. Todos os grifos são de nossa responsabilidade, para destacar o que mais se aproxima de nosso objeto de estudo.

Os PCNEM foram estabelecidos através do Parecer n. 15/1998 e da Resolução n. 3/1998, ambos do Conselho Nacional da Educação/Câmara de Educação Básica. Os documentos ressaltam a concepção de educar os jovens para a vida. A Resolução n. 03/1998/CNE (BRASIL, 1999) apresenta as noções de contextualização e interdisciplinaridade e explicita melhor o que se entende por competências/habilidades no EM. Tais noções são norteadoras da organização curricular do EM, tendo como categorias fundamentais para a contextualização, o trabalho, a ciência e a cidadania. Desse modo, a intenção seria romper com a histórica dualidade do caráter/função do EM, como vimos na seção anterior deste estudo.

É interessante verificar que, desde os Parâmetros até às Novas Diretrizes, as noções norteadoras do currículo do EM sofrem modificações aparentemente sem importância. Inicialmente, pretende-se que sejam as noções norteadoras "o trabalho, a ciência e a cultura" (como está na concepção politécnica); posteriormente, muda-se para "trabalho, ciência e cidadania[41]". Mas, de qualquer forma, os Parâmetros, no geral, pareciam satisfazer aos que criticavam a dualidade no EM, na medida em que traziam como principal eixo formador, a articulação entre trabalho, ciência e cultura, com ênfase na questão do trabalho, como explicitou Acácia Kuenzer,

> O que não poderá ocorrer, em nenhuma hipótese, é desconsiderar as relações entre ciência, cultura e trabalho que caracterizam essa etapa de desenvolvimento, elaborando a escola um projeto que privilegie uma abordagem secundarista de caráter apenas propedêutico, ou uma abordagem pragmatista voltada predominantemente para o domínio restrito de formas de trabalho, uma vez que a ciência invade a produção e o trabalho produz conhecimento, ambos definindo novas formas culturais. (KUENZER, 2002, p.50).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a iniciativa de agrupar as atuais 13 disciplinas em áreas de conhecimento − previstas em 1998, mas que não foram colocadas em prática pela maioria esmagadora das escolas do EM− seriam articuladas nos pressupostos curriculares do Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, segundo metodologias interdisciplinares.

[41] Como veremos, as noções articuladoras do currículo, desta vez, não apenas da área das Ciências Humanas, mas de todas as áreas de conhecimento do EM, aparecem modificadas: inicialmente, trabalho, cultura e ciência (PCNEM); depois trabalho, ciência e cidadania (DCNEM) e finalmente, trabalho, ciência, cultura e tecnologia (NDCNEM). Como essas noções são entendidas será apresentado quando tratarmos das Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (2011/2012).

Ou seja, tornaram-se *letra morta* diante da instrumentalização, disfarçada por uma aparente preocupação pela formação integral dos jovens (formação profissional, cidadania, etc.), ou da excessiva preocupação com a avaliação do EM no IDEB. Uma grade curricular "engessada, rígida e antiquada" é outra receita infalível de fracasso. O formato imposto desmotiva os estudantes, que, por volta dos 15 anos, já sentem florescer competências, preferências e sonhos – além, é claro, de incompatibilidades, aversões e pesadelos.

A LDB/1996 definiu que o EM deve possibilitar aos adolescentes, jovens a adultos trabalhadores, o acesso a conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus princípios naturais, sua organização social e seus processos produtivos. A partir dessa definição, a Câmara de Educação Básica do CNE, em 2010, formou uma comissão com o objetivo de atualizar o currículo do Ensino Médio que passou a ser organizado em torno de quatro eixos estruturantes: **Ciência** – **Trabalho** –**Tecnologia** – **Cultura**.

O Trabalho é definido na perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente aos seres humanos e como mediação no processo de produção de sua existência. O **Conhecimento** constitui a produção do pensamento pelo qual se compreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Nesse sentido, a **Ciência** se expressa na forma de conceitos representativos, de relações de forças determinadas e apreendidas da realidade. O Conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência que as disciplinas científicas. (p.18). Já **Tecnologia**, por sua vez, são extensões da capacidade humana resultante da apropriação dos conhecimentos e transformados em força produtiva. Medidor dos conhecimentos científicos com a produção. (p.19). Por último, o eixo **Cultura,** em seu sentido ampliado, refere-se à articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. (p.19)

Dessa forma, segundo o documento, é propiciada **a formação integral do aluno do EM**

> Acesso aos conhecimentos científicos, reflexão crítica sobre as produções culturais que se constituem em normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (p.20).

Nesse ponto, percebe-se a unicidade entre a dimensão científico-tecnológica-cultural a partir da compreensão do trabalho. O trabalho é o princípio pedagógico do EM, compreendido em dois sentidos: histórico e ontológico.

Histórico: proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais de vida e ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos. Ontológico: coloca exigências específicas para o processo educacional, visando á participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Cabe ressaltar que essa formação no EM fundamenta e justifica a formação específica para o exercício das profissões entendidas como forma contratual socialmente reconhecida do processo de compra e venda de força de trabalho. Portanto, esses são os fundamentos das NDCEM.

Segundo o documento em questão, as NDCNEM foram motivadas pelo objetivo de "flexibilização curricular", adaptando-as à realidade das escolas do EM e ao contexto dos estudantes. De acordo com esse documento, as escolas poderiam adaptar os currículos conforme seu perfil ou "vocação", podendo se concentrar em uma das dimensões previstas nas Diretrizes, ou seja, tecnologia, cultura, ciência e trabalho, desde que isso fosse claramente expresso em um projeto político-pedagógico discutido democraticamente[42].

As NDCNEM surgiram após o intenso debate sobre a situação do EM no Brasil, no qual surgiu a necessidade de mudança na estrutura curricular e a discussão sobre seus objetivos de formação do EM. Posto isso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprova, em julho de 2010, o parecer CNE/CEB n. 7/2010 e a resolução CNE/CEB n. 4/2010 que estabelecem as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica. Em maio de 2011, foi aprovado o parecer estabelecendo as Novas Diretrizes Curriculares especificamente para o EM (parecer CNE/CEB n. 5/2011) – NDCNEM. E, em 2012, o Decreto Complementar. Ressaltamos que enquanto ocorriam as discussões

[42] A interpretação inicial que se deu à flexibilização não implicava que as escolas deixassem de oferecer as disciplinas básicas, obrigatórias, previstas na LDB, mas que, respeitando-se sua autonomia, poderia adequar a carga horária de acordo com o perfil escolhido, após discussão com os alunos, professores e as comunidades escolares. Por exemplo, se escolhesse a dimensão "cultura" poderia ampliar a carga horária das disciplinas da área de ciências humanas como história, sociologia, geografia, etc. Se a dimensão fosse a "tecnologia", poderia privilegiar as disciplinas da área das ciências exatas como física, matemática, etc. De qualquer forma, as disciplinas continuavam inseridas nas quatro áreas definidas desde os Parâmetros de 1998 e o PCN+ Orientações Complementares de 1999.

acerca das NDCNEM no CNE, a resposta do MEC foi o Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI.

O PROEMI fora instituído pela Portaria n.971, de 9 de outubro de 2009. Tal Programa é mais uma ação do PDE, a fim de reestruturar os currículos do EM. Desse modo, o objetivo cerne do Programa em questão constitui apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras voltadas a esse nível de ensino, tendo em vista a formação integral dos educandos. Pretende-se alcançar o referido objetivo, mediante a ampliação da carga horária de estudos em âmbito escolar – de 2.4 mil para 3 mil –, bem como através da inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, ou seja, diversificar as práticas pedagógicas. Assim, caminhamos em direção ao atendimento das necessidades e expectativas dos jovens brasileiros, segundo o documento orientador do PROEMI (BRASIL, 2013, p.3). Reiteramos, o Programa em questão está diretamente relacionado às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2011/2012):

> As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CMNE/CEB n.2, de 30 de janeiro de 2012), neste contexto, torna-se documento fundamental para orientação das propostas curriculares e deverão ser a base para o redesenho curricular proposto pelo Programa Ensino Médio Inovador- PROEMI. (BRASIL, 2013, p.3).

Segundo o documento orientador do PROEMI (BRASIL, 2013, p.4), o principal desafio do referido nível de ensino constitui corrigir: "[...] o percentual de jovens de 15 a 17 anos que não frequentam a escola e as taxas de distorção idade/série educacional entre jovens da mesma idade." Ou seja, levar o jovem de 15 a 17 anos para a sala de aula do EM que ofereça um ensino/aprendizagem de qualidade. Essa preocupação pode ser compreendida à medida que verificamos a alteração no número de matrículas do EM a partir da década de 1990:

> Cabe observar que a expansão do ensino médio, intensificada em meados dos anos 1990, ocorreu no Brasil como um todo, ou seja, cresceu quantitativamente nas cinco grandes regiões geográficas do país. De 1991 a 2000, as matrículas dobraram nas Regiões Sul e Sudeste, onde sua cobertura já era maior, e alcançaram um crescimento de 131% na Região Nordeste e 183% na Região Norte. Desde então o ritmo diminuiu. De 2000 a 2007, a matrícula no ensino médio cresceu 32% e 29% nas Regiões Centro-Oeste e Nordeste, respectivamente, e caiu 15% na Região Sudeste. Em termos nacionais, o crescimento da matrícula nesse nível de ensino tem sido negativo desde 2005, fenômeno explicado, de acordo com o INEP,

> especialmente por conta da queda no crescimento populacional e pelo aperfeiçoamento no sistema de levantamento de dados. (MOEHLECKE, 2012, p.42).

A autora ressalta que, apesar da significativa expansão desse nível de ensino, a meta de universalização proposta pelo governo federal ainda está longe de ser cumprida. No que diz respeito à qualidade do ensino/aprendizagem em nível médio, segundo o IDEB, apresentado por Moehlecke:

> [...] criado em 2007 para avaliar a qualidade do ensino, combinando os dados de desempenho dos alunos com o fluxo escolar, traz uma situação que também merece atenção. Em 2007, o IDEB para os alunos do 3o ano do ensino médio regular foi de 3,5; em uma escala que vai de 0 a 10. A média de desempenho dos alunos nas provas de língua portuguesa e matemática foi de 4,4 e a taxa média de aprovação foi de 78%. Tal quadro de fluxo dos alunos, ao longo das séries que compõem o ensino médio, associado às dificuldades de acompanhamento dos estudos, que certamente se acumulam com o passar dos anos, fizeram com que a taxa de conclusão ficasse em apenas 50% (INEP, 2006). (MOEHLECKE, 2012, p.44).

Desse modo, compreende-se a ênfase apresentada acima, isto é, propiciar ao jovem de 15 a 17 anos o ensino/aprendizado de nível médio com qualidade. Além disso, a preocupação com a função, leia-se formação, do EM também é destaque no documento do PROEMI:

> [...] observa-se a necessidade de ampliação e fortalecimento de políticas efetivas que garantam o direito ao ensino médio de qualidade para todos e as condições necessárias, por meio da ampliação da universalização de atendimento a população, consoante a consolidação da função social desta etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2013, p.9).

Posto isso, de acordo com Moehlecke (2012): após mais de uma década de institucionalização dos PCNEM ainda se colocava uma questão: o EM já havia alcançado uma identidade/função própria ou a formação desse nível de ensino continuava subordinada às demandas do mundo do trabalho, logo, à racionalidade instrumental, tendo os conceitos, noções, eixos estruturadores que caracterizaram as primeiras propostas de reformulação curriculares, sofrido uma ressignificação que culminou na proposta do PROEMI e nas NDCNEM? Como insistia Moehlecke (2012, p.52):

> Diante de todo esse processo de revisão das DCNEM, que novidades o documento aprovado traz para a organização curricular do ensino médio no Brasil? Quais as mudanças efetivamente propostas para esse nível de ensino? Mais especificamente, que diálogo é possível identificar, no texto das novas diretrizes, com as críticas que vinham sendo feitas ao antigo documento aprovado em 1998?

Segundo a análise efetuada pela autora em questão, "o que as diretrizes parecem trazer de novo tem menos a ver com o campo normativo e mais com as políticas de governo, ao trazerem a indicação de diversos programas do governo federal [...]" (MOELECKE, 2012, p.53). Por exemplo, o PROEMI.

Trata-se, assim, de redesenhar, reestruturar o currículo para orientar a integração e articulação entre as dimensões trabalho, ciência, cultura e tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de 8 macro campos. Macro campos são:

> Compreende-se por macrocampo um campo de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macrocampos se constituem, assim, como um eixo a partir do qual se possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes. Permite, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento e favorece a diversificação de arranjos curriculares. Nos macrocampos a escola deverá indicar os princípios e ações que estará adotando com vistas a produzir maior diálogo e interação entre as áreas do conhecimento e componentes curriculares/disciplinas, os tempos e os espaços com vistas a dar maior organicidade ao conjunto de atividades didático-pedagógicas do ensino médio. (BRASIL, 2013, p.15).

A implantação do PROEMI, como uma resposta do MEC às preocupações da sociedade quanto aos rumos do EM, foi recebida com euforia por parte de estados e municípios que a ele aderiram. Na citação abaixo, pode-se ter uma ideia da avaliação positiva que era feita do Programa:

> A aposta do Ministério da Educação (MEC) para melhorar a escola tradicional é o projeto piloto Ensino Médio Inovador, que começou a ser implantado no final de 2009 em 357 escolas – 2% das 17 mil unidades desta etapa – em 18 Estados. O governo federal envia uma verba diretamente para a instituição que formular um projeto em que os estudantes tenham 20% mais tempo de estudo com atividades culturais e recuperação de conteúdos em que demonstrem dificuldades. O responsável pelo projeto, Carlos Artexes, foi diretor de

> Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica do MEC até janeiro deste ano, quando decidiu voltar a dar aulas em uma instituição de ensino superior no Rio de Janeiro. "Percebemos que era importante fortalecer a cultura das escolas e aumentar o tempo que o aluno passa dentro dela. Vamos ver os resultados em 2012, quando os alunos que estavam no 1º ano em 2010 se formarem", conta. Na escola estadual Laércio Caldeira de Andrada, em São José, Santa Catarina, os benefícios já são comemorados. No ano passado, os alunos participantes foram conhecer museus em Porto Alegre, projetos ambientais em Curitiba e áreas históricas em Florianópolis, como a vila de pescadores Pântano do Sul. Dentro da escola, tiveram aulas com a participação conjunta de professores de diferentes disciplinas e novos materiais adquiridos com a verba, como máquina fotográfica, filmadora e laptop. [COMUNICADO 339, 2011].

Destacamos que as escolas que adotaram o PROEMI a título experimental – convênio com o MEC –, receberam apoio técnico e econômico, por meio do PDDE, para aquisição de equipamentos para laboratórios, salas de informática, ampliação de bibliotecas, etc. Desse modo, foi possível viabilizar a elaboração e o desenvolvimento de projetos nessa direção, isto é, reestruturação a dinâmica curricular:

> Poderão apresentar projetos, denominado Projeto de Redesenho Curricular (PRC), todas as escolas indicadas pelas Secretarias de Educação dos estados e do Distrito Federal, no PAR/SIMEC de acordo com as normativas vigentes no Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). (BRASIL, 2013, p.10).

Embora extensa, cabe apresentar a citação abaixo acerca das condições básicas para implantação do Projeto de Redesenho Curricular (PRC).

> **a)**Carga horária mínima de 3.000 (três mil horas), entendendo-se 2.400 horas obrigatórias, acrescidas de 600 horas a serem implantadas de forma gradativa; **b)** Foco em ações elaboradas a partir das áreas de conhecimento, conforme proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e que são orientadoras das avaliações do ENEM; **c)** Ações que articulem os conhecimentos à vida dos estudantes, seus contextos e realidades, a fim de atender suas necessidades e expectativas, considerando as especificidades daqueles que são trabalhadores, tanto urbanos como do campo, de comunidades quilombolas , indígenas, dentre outras; **d)** Foco na leitura e letramento como elementos de interpretação e de ampliação da visão de mundo, basilar para todas as áreas do conhecimento; **e)** Atividades teórico-práticas que fundamentem os processos de iniciação científica e de pesquisa,

> utilizando laboratórios das ciências da natureza, das ciências humanas, das linguagens, de matemática e outros espaços que potencializem aprendizagens nas diferentes áreas do conhecimento; **f)** Atividades em Línguas Estrangeiras/Adicionais, desenvolvidas em ambientes que utilizem recursos e tecnologias que contribuam para a aprendizagem dos estudantes; **g)** Fomento às atividades de produção artística que promovam a ampliação do universo cultural dos estudantes; **h)** Fomento as atividades esportivas e corporais que promovam o desenvolvimento integral dos estudantes; **i)** Fomento às atividades que envolvam comunicação, cultura digital e uso de mídias e tecnologias, em todas as áreas do conhecimento; **j)** Oferta de ações que poderão estar estruturadas em práticas pedagógicas multi ou interdisciplinares, articulando conteúdos de diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento; **k)** Estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas; **l)** Consonância com as ações do Projeto Político-Pedagógico implementado com participação efetiva da Comunidade Escolar; **m)** Participação dos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM); **n)** Todas as mudanças curriculares deverão atender às normas e aos prazos definidos pelos Conselhos Estaduais para que as alterações sejam realizadas.

O documento orientador do PROEMI destaca a interação direta com os educandos, bem como orienta que as escolas devem trabalhar "temáticas diversas por meio do diálogo entre os conteúdos dos diferentes componentes curriculares de uma ou mais áreas do conhecimento." (BRASIL, 2013, p.14). Todavia, não se trata de uma proposta que enfatize o desenvolvimento da 'competência comunicativa' estritamente relacionada às ações comunicativas, atos de fala que derivariam de uma racionalidade comunicativa, tal qual expusemos na seção número três dessa tese.

> Destaca-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam que as propostas curriculares deverão contemplar os seguintes aspectos: as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixos integradores entre os conhecimentos de distintas naturezas; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio pedagógico; os direitos humanos como princípio norteador e; a sustentabilidade socioambiental como meta universal. (BRASIL, 2013, p.14).

Note que o 'trabalho', tal qual nos PCNEM e DCNEM (1998) ainda é o eixo educativo, embora o aspecto 'direitos humanos' tenha conquistado destaque.

> [...] a fim de colaborar com a consolidação das políticas de fortalecimento do ensino médio, especialmente em termos da melhoria de

> sua qualidade, da superação das desigualdades de oportunidades e da universalização do acesso e da permanência, o Ministério da Educação apresentou, em 2009, o Programa do Ensino Médio Inovador, de apoio técnico e financeiro aos estados. Seu objetivo central é superar a dualidade do ensino médio, definindo-lhe uma nova identidade integrada, na qual se incorporem seu caráter propedêutico e seu caráter de preparo para o trabalho. Quer-se estimular a reorganização curricular da escola, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, reforçando-se a flexibilização do currículo e desenvolvendo uma articulação interdisciplinar, por áreas de conhecimento, com atividades integradoras definidas com base nos quatro eixos constitutivos do ensino médio – trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Desse modo, propõe-se um currículo organizado não apenas em torno de disciplinas, mas também de ações, situações e tempos diversos, assim como de espaços intra e extraescolares, para realização de atividades que favoreçam a iniciativa, a autonomia e o protagonismo social dos jovens. O Programa quer promover o desenvolvimento de inovações pedagógicas das escolas públicas, de modo a fomentar mudanças necessárias na estrutura curricular dessa etapa educacional, bem como o reconhecimento da singularidade dos sujeitos a que atende.(MOEHLECKE,2012, p.45).

E mais,

> Em síntese, o Programa Ensino Médio Inovador (2009) expressa a preocupação do Ministério da Educação em responder às mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas nesse nível de ensino e sugere a urgência de se repensar sua proposta curricular, tornando-a adequada à singularidade do alunado, de forma comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.(MOEHLECKE, 2012, p.45-46).

Entretanto, segundo Habermas (1982), o 'trabalho', por si só, enquanto eixo educativo da formação em nível médio, traz implicações que favorecem a racionalidade instrumental em detrimento da racionalidade comunicativa. Assim, parece-nos que o CNE e o MEC queriam conciliar um EM voltado para a preparação para o trabalho, mantendo-se, desta forma, a perspectiva escolhida desde as discussões dos anos anteriores à LDB e, ao mesmo tempo, um EM como última etapa da Educação Básica respeitando-se os projetos de vida e os interesses dos estudantes. Assim, os estudantes do EM optariam por uma formação técnico-profissional, logo após o término dos três anos do EM ou por fazer o curso técnico paralelamente ao EM. Além dessas opções, teríamos ainda o prosseguimento de seus estudos em nível superior.

Na perspectiva da formação técnico-profissional, dava-se uma resposta aos setores ligados ao mercado de trabalho; na perspectiva da formação humana e integral,

pretendia-se satisfazer às pressões dos setores mais à "esquerda", principalmente, entre os acadêmicos, pesquisadores, etc.

A ideia implícita nas novas Diretrizes de aproximar a escola de EM da experiência pessoal do estudante, garantindo-lhe uma formação mais abrangente ou de seu projeto de vida, também se prestava a diversos significados: "a experiência pessoal" de um jovem egresso das classes trabalhadoras, por exemplo, levava-o a construir um projeto de vida que tinha a ver com uma formação técnico-profissional que lhe permitisse imediata inserção no mercado de trabalho. Para os jovens das elites e das classes médias, a universidade seria o objetivo mais importante de seu projeto de vida[43].

Mesmo com essa mudança – a flexibilidade de organização curricular a critério das escolas – as novas diretrizes pareciam não satisfazer especialistas, institutos e fundações vinculadas ao setor privado. Para os especialistas, continuava a questão da evasão escolar, falta de professores qualificados e o caráter enciclopédico do currículo, com uma pluralidade de disciplinas obrigatórias; para o setor privado, o currículo fornecia uma quantidade imensa de informações para os jovens, mas de forma superficial, não os preparando, efetivamente, para buscar a necessária atualização frente às exigências de um mercado de trabalho em constante mutação.

As novas Diretrizes, ao permitirem a flexibilização do currículo, abriram a oportunidade para que estados e municípios reorganizassem os currículos de suas escolas no âmbito de seus sistemas de ensino, ocorrendo, desde então, iniciativas que iam desde a preservação do currículo tradicional, sem a ênfase nas quatro áreas do conhecimento e voltado mais para a preparação para os vestibulares, até com foco na profissionalização para o mercado de trabalho ou mesmo currículos que conciliassem todos esses objetivos, dentro do modelo de EM Integrado, ou seguindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica centradas na obtenção de competências e habilidades desde o Ensino Fundamental até o final do EM[44].

---

[43] A flexibilização no sentido de organizar o currículo de acordo com a vocação da escola, também parecia problemática, diante da dificuldade de conciliar esta vocação com os projetos de vida e os interesses dos estudantes e diante de escolas de ensino médio de municípios que tinham uma rede escolar mínima, onde as escolas médias funcionavam no período noturno, sem condições diversificar esta etapa da educação de acordo com as áreas de atuação de interesse dos estudantes.

[44] Um exemplo foi a rede estadual de ensino de Minas Gerais que reorganizou o currículo do Ensino Médio em 12 disciplinas tradicionais, não mais dividindo as turmas por ênfase em áreas de conhecimento (ciências humanas, matemática, etc. focando na pré-profissionalização e na preparação para os vestibulares. A iniciativa de Minas foi intensamente criticada por especialistas e intelectuais (Comunicado 572, de 14/12/2012).

Concomitantemente, as críticas às novas Diretrizes continuavam, consideradas utópicas e cheias de conceitos de difícil compreensão para a maioria das escolas e dos professores do EM. Na prática, as escolas continuam obrigadas a obedecer a Lei de Diretrizes e Bases da Educação que fixa as disciplinas obrigatórias do EM, levando-as a se preocuparem mais com os vestibulares. Críticas mais radicais chamavam as Diretrizes de "verborrágicas", "tautológicas" e "ininteligíveis", apesar dos esforços CNE e do MEC de aproximar o currículo do EM da realidade dos jovens e adequá-lo à diversidade regional e educacional no Brasil[45].

Além disso, a Resolução do CNE impõe ao currículo do EM quatro áreas de conhecimento e nove matérias obrigatórias, chamadas de "componentes curriculares com especificidades e saberes próprios e sistematizados", subdivididas em doze disciplinas. O novo currículo vai à contramão dos países desenvolvidos, em que o ensino médio não tem um programa mínimo obrigatório. A diversificação é vista nesses países como forma de adequar melhor o ensino à realidade cultural, econômica e social dos estudantes.

Restrição às humanidades

Os períodos pré e pós-aprovação das Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio pelo CNE e a divulgação da resolução do MEC, geraram manifestações da sociedade civil sobre o currículo do EM. Pesquisadores, instituições de pesquisa, fundações etc., demonstraram que, mais uma vez, não se conseguia um consenso sobre como deveria ser organizado o referido currículo.

Da perspectiva habermasiana, novamente, estabelecia-se o confronto entre o predomínio da fundamentação instrumental do EM, como etapa da educação voltada para a preparação dos jovens para o mundo sistêmico, estritamente ligada ao mercado de trabalho, como preparação para os vestibulares e as avaliações oficiais (aqui também ocorre a predominância da racionalidade instrumental) por um lado; e, por outro, a perspectiva de uma formação integral – humana, social, política, enfim, respeitando-se o 'projeto de vida' dos estudantes, isto é, uma formação mais próxima da racionalidade comunicativa.

[45] Cf. matéria publicada no jornal "O Estado de São Paulo" (http:/www.estradao.com.br/. Comunicado 601, de 28/03/2012. Ver também Comunicado 604, de 2/4/2012 e Comunicado 607, de 5/04/2012.

Nesse cenário de polêmicas e manifestações, um dos movimentos mais influentes e importantes no debate sobre os problemas da educação brasileira é o Movimento Todos Pela Educação[46]. Esse movimento que surgiu em 2006, um pouco antes do lançamento do PDE em 2007, tem apresentado críticas sobre a qualidade da educação brasileira em geral e estabelecido algumas metas a serem atingidas, com particular atenção para a situação do EM, considerado o "nó górdio" da educação brasileira. Além da falta de professores com formação específica para atuar no EM, o Movimento, na expressão de seu presidente, Mozart Neves Ramos, alerta para os índices sofríveis de desempenho dos estudantes dessa etapa da Educação, demonstrados nos resultados da Prova Brasil, aplicada em 2009.

Tais resultados mostravam que apenas metade dos jovens brasileiros com 19 anos de idade haviam concluído o EM, bem como 11% dos alunos do 3º ano do EM detinham conhecimento adequado a seu nível, por exemplo, em matemática e português. Ou seja, apenas um quinto dos alunos que terminam o EM no Brasil dominam conteúdos dessas disciplinas equivalentes a estudantes do 5º ano do Ensino Fundamental. Portanto, segundo o Movimento, há necessidade urgente de se pensar em um novo EM para romper as falhas existentes[47].

Em termos de formação, segundo o Movimento, o EM sofria com um excesso de disciplinas e pouca clareza sobre o que o país efetivamente espera dos estudantes nesse nível. De acordo com o referido Movimento, a escola deveria prepará-los para a vida e para o enfrentamento das desigualdades sociais por meio de oportunidades educacionais, culturais e profissionais.

Outro movimento que visa a melhoria da educação é a Campanha Estadual pelo Direito à Educação cujo seu coordenador, Maurício Fabião, baseado em dados do IBGE e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2009), aponta que somente 50,9% dos adolescentes entre 15 e 17 anos cursam o EM no Brasil. Assim, considera que, embora a educação, em termos gerais, tenha avançado, o EM é um gargalo em termos de ensino no país, sobretudo em função dos atrasos dos jovens na conclusão do Ensino Fundamental. A queda desse número para os estudantes do EM, mostra que boa parte dos estudantes ainda não consegue seguir adiante ao fim do Ensino Fundamental.

[46] Comunicado 232, de 13/09/2010.

[47] Comunicado 339, de 01/03/2011.

Ainda segundo o Movimento, há uma falta de priorização dos governantes em relação ao EM que durante muito tempo não teve financiamento próprio, o que só veio a ocorrer com o FUNDEB, embora ainda insuficiente para garantir uma educação média de qualidade, como mostra o IDEB desse nível de ensino que subiu apenas 0,1 ponto – de 3,5 em 2007 para 3,6 em 2009, ou seja, em dois anos[48].

O currículo do EM também deve ser reformulado, conforme Marcos Magalhães, presidente do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Para ele, só deveriam ser obrigatórias as disciplinas de Português e Língua Estrangeira, além de Matemática, Física, Química e Biologia. As demais disciplinas seriam eletivas. Desse modo, por exemplo, "o aluno que irá prestar vestibular em engenharia, "não perde tempo" estudando disciplinas como filosofia, sociologia, etc." O Instituto em questão justifica tal assertiva asseverando que o EM é o grande desafio mundial quando se fala em educação básica. Nesse sentido, a formação necessária deve preparar o jovem para as demandas do mercado.

O Instituto Alfa e Beto, segundo pesquisa coordenada por João Baptista Araújo e Oliveira, conclui que o EM está em busca de solução. Portanto, o MEC e o CNE falharam na concepção da política de EM[49], pois, de acordo com o Instituto, o setor produtivo, que poderia se articular para propor políticas alternativas, não tem enfrentado o desafio à altura das necessidades. O instituto, chama a atenção de que nas nações desenvolvidas "a Educação acadêmica e a profissional servem à variedade de condições e interesses dos alunos e da economia, e não às ideologias, burocracias e corporações"[50].

O Instituto apresenta, em sua pesquisa, a distribuição das oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho e sua evolução entre 1990 e 2009, na qual os empregos de nível médio aumentaram 6,6 milhões, 70% desses em áreas técnicas. Conclui-se, assim, que para quem completa o EM técnico os benefícios são maiores em comparação àqueles cuja formação média é acadêmica.

O Instituto critica também a estrutura de avaliação do ENEM, o currículo do EM atrelado ao exame em questão e o conceito vago de "educação geral", que estimulam a ideia de que se deve dar importância ao acesso ao ensino superior, quando o mercado de

[48] Comunicado 249, de 07/10/2010. O diretor do Todos pela Educação considerava também que a chamada "aprovação automática" no Ensino Fundamental tinha grande responsabilidade no despreparo dos jovens ao ingressarem no Ensino Médio.
[49] Cf. Comunicado 433, de 19/07/2011.

[50] Cf. Comunicado 458, de 23/08/2011.

trabalho não é predominantemente constituído de jovens formados nas universidades. Como exemplo, citou os EUA, onde cerca de 50% dos postos de trabalho foram ocupados, em 2009, por trabalhadores formados no nível médio.

Entidades ligadas ao setor privado tem contratado instituições de pesquisa para avaliar o impacto da educação profissional obtida no EM na qualificação dos jovens, tendo em vista o acesso desses ao mercado de trabalho. Temos como exemplo, a pesquisa "Educação Profissional e Você no Mercado de Trabalho", realizada pelo Centro de Estudos de Políticas Sociais da Fundação Getúlio Vargas, em parceria com o Instituto Votorantim. A pesquisa coletou dados juntamente a estudantes de curso profissionalizante, EM técnico e graduação tecnológica, constatou que "a chance de um sujeito com curso profissionalizante concluído estar ocupado é 48,2% maior daquele que conclui diretamente o EM. A possibilidade de emprego com carteira assinada chega a 38% e o salário pode ser até 13% maior"[51].

Indo além da empregabilidade, a pesquisa "Juventude e Mercado de Trabalho", recém divulgada pelo Centro Ruth Cardoso, com apoio da Instituto Unibanco e Fundação Itaú, avaliou as relações entre as ações de Educação profissional, as expectativas dos jovens e as demandas do mercado, ouvindo 880 jovens de 16 a 24 anos, além de educadores, empregadores e gestores de programas na região metropolitana de São Paulo.Segundo a supervisora do estudo, a socióloga Edneia Gonçalves, as conclusões confirmaram muitas hipóteses levantadas. A principal é que a oferta de Educação profissional não é suficiente nem eficiente.

Já no que se tange à evasão dos estudantes do EM, segundo dados do IBGE, de 2010, um em cada dez alunos de 15 a 17 anos deixa de estudar nessa fase. Quais são os principais motivos?

> Pesquisas mostram que 40% dos alunos que abandonam a escola no ensino médio simplesmente não têm interesse, o que pode ser desdobrado em outros fatores: falta de condição acadêmica para continuar os estudos, pois 85% dos alunos que chegam ao ensino médio têm desempenho de 5ª série; problemas financeiros; desinteresse pelo currículo ou mesmo falta de perspectiva futura.

A partir dos dados acima expostos, o Instituto Unibanco desenvolve o Projeto Jovem de Futuro, cujo objetivo é aumentar o desempenho escolar dos alunos e diminuir

[51] Comunicado 463, de 30/08/2011.

os índices de evasão. O programa foi testado no período de 2008 a 2010 nas redes estaduais de Minas Gerais e Rio Grande do Sul e ganhou status de política pública. O instituto assinou, em parceria com o MEC, um termo de cooperação com seis estados, com o intuito é ampliar o Projeto Jovem de Futuro, que passa a integrar o programa Ensino Médio Inovador, do governo federal. As escolas públicas que aderirem ao projeto vão receber apoio técnico para a elaboração de um plano estratégico, assistência técnica para uma gestão para resultados e R$ 100,00 por aluno do EM ao ano, para a implantação desse plano. A meta é que os estados acelerem, em cinco anos, sua aproximação ao IDEB.

Pesquisadores e acadêmicos brasileiros também têm participado do debate para a melhoria do EM no país e o desempenho dos jovens revelados pelo IDEB, que é um indicador da desestruturação do EM[52].

O pesquisador Carlos Augusto de Medeiros, da Faculdade de Educação da UnB, explica que as chances de ingresso dos jovens nas universidades públicas estão diretamente ligadas à formação recebida no EM. "O boom das faculdades particulares, que reforçam a lógica da educação como mercadoria, é um reflexo de problemas na educação de adolescentes"[53]. Para fundamentar tal assertiva, ele apresenta dados do MEC que revelam que, de cada 100 universitários brasileiros, apenas 20 estão matriculados em universidades federais.

Sandra Zité, doutora em Educação na mesma faculdade e responsável pela gestão do EM no Distrito Federal, aponta três problemas básicos do EM brasileiro: 1) a má formação de professores; 2) um currículo que não atende às necessidades dos alunos e 3) uma forma de avaliação equivocada. Em sua tese de doutorado na FE a autora realizou uma pesquisa etnográfica da principal escola pública de EM do Guará, no entorno de Brasília[54].

Isaac Roitman, coordenador do Grupo de Trabalho sobre Educação e Sociedade**,** da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, afirma que os sistemas educacionais estão passando por uma revisão, havendo a expectativa de que preparem os jovens para o trabalho. Para Roitman, o dilema dos jovens nessa fase está entre

---

[52] Comunicado 192, de 08/07/2010. Ressaltamos que nos estudos sobre o desempenho acadêmico, os especialistas mostraram que 16 estados brasileiros estão abaixo da média nacional que é de 3.6 no IDEB.

[53]Comunicado 192, de 08/07/2010.

[54] Vale salientar que Guará está entre as "cidades-satélites" de Brasília, cuja administração reivindicou junto à UNESCO o título de "municípios educadores". Comunicado 363, de 06/4/2011.

conquistar vaga na universidade ou no mercado de trabalho, o que se torna difícil porque o EM é constituído por uma "overdose" de disciplinas e se baseia na figura central do professor. Com base em um relatório recente do CNE, o pesquisador alerta para uma ameaça que paira sobre o EM: "a possibilidade de um "apagão" de professores, com um déficit de 245 mil profissionais, especialmente das disciplinas de química, física, matemática e biologia"[55].

Para agravar essa conjuntura, dados do Censo Escolar mostram que dos 461.542 professores do EM somente 228.625 (49,5%) ministram uma só disciplina. Mesmo com a articulação entre o EM e a formação técnica, nenhum sucesso será alcançado se o professor não for valorizado, o que implica em uma formação inicial de qualidade, uma formação continuada, salário digno, valorização da carreira e condições de trabalho.

Ericka Fernandes Vieira Barbosa, mestre em Educação, realizou estudos sobre a estrutura curricular do EM vigente desde 1998. Constatou, assim, a existência de dois ideais políticos para essa etapa da Educação Básica: um, dominado pela exigência da "economia mundial e outro,humanista, defensor de uma Educação comprometida com as dimensões formativas básicas do ser humano e necessárias a uma vida socialmente ativa"[56]; e dois, a história do mundo aponta que exigência econômica e o humanismo nunca conseguiram se harmonizar: a primeira situação (economia) deveria constituir-se a partir do crescimento da segunda (ser humano), entretanto a economia sempre esteve acima dos ideais humanos.

Em sua dissertação, afirma que após 12 anos de existência dos parâmetros curriculares para o EM, surge a possibilidade de superação de um dos ideais políticos presentes, o da dominação econômica. Ela considera positiva a manutenção de alguns fundamentos pedagógicos e axiológicos dos parâmetros curriculares de 1998, excluindo a dimensão do poder da economia nos referidos parâmetros e manifesta preocupação com a proposta do MEC, em estudos no CNE, para as novas diretrizes curriculares do EM. A pesquisadora considera que é válido destacar que manter ideais políticos criados por outros governos pode dar indícios de um possível crescimento da visão gerencial dos gestores públicos do Brasil: uma diretriz para o currículo do EM, inicialmente criada com uma intenção partidária e governista, é aproveitada por outra equipe naquilo que possui de bom e se transforma em algo melhor, que abre caminhos para um projeto

[55] Comunicado 229, de 09/09/2010.

[56] Comunicado 245, de 01/10/2010.

coletivo de nação. Contudo, a pesquisadora afirma que não poderia deixar de registrar sua decepção parcial sobre o novo texto legal (as novas diretrizes curriculares do EM), pois

> [...] vislumbrou nos textos preliminares maior garantia de flexibilização e diversificação curricular, possibilitando ao aluno o direito optar por disciplinas ou atividades formativas diferentes daquelas tradicionalmente existentes. Aquilo que poderia ser considerado ousadia e compromisso político se transformou em timidez, afirma a pesquisadora. (COMUNICADO 245, de 01/10/2010).

Acadêmicos, cientistas, pesquisadores discutiram a reforma curricular do EM em estudos do CNE, a pedido do MEC, em manifestação publicada em um jornal científico, solicitaram cautela na unificação das 13 disciplinas do EM público nacional em quatro grandes áreas do conhecimento, integrando as disciplinas nas áreas de ciências humanas, ciências da natureza, linguagem e ciências exatas[57]. Os especialistas criticam a proposta do ministério por ser "precipitada" e sugerem a criação de um debate na sociedade a fim de aperfeiçoar o projeto e apresentar solução para os problemas crônicos do EM nacional. Eles entendem que a integração das disciplinas não seria a solução para melhorar "a péssima" qualidade da educação básica do País.

Reiterando tal perspectiva, o vice-presidente da Sociedade Brasileira de Física (SBF), Ronald Shellard, considera a proposta do MEC um desastre para o país, alertando que países desenvolvidos, como a Inglaterra, experimentaram unificar as disciplinas do EM sem sucesso e que tiveram que reverter o processo rapidamente.

Na avaliação do presidente da Sociedade Brasileira de Química (SBQ) e professor da Universidade Federal Fluminense, Vitor Francisco Ferreira, presidente da SBPC na época em que o MEC propunha alterações na estrutura curricular do EM, afirmou que a proposta do MEC de integração das disciplinas do EM sinaliza para uma outra intencionalidade que é uma tentativa de "resolver a falta de profissionais" no país. Conforme o presidente do órgão, “o governo deveria implementar a unificação das disciplinas, apenas, a partir do momento em que for realizado um estudo metodológico capaz de mostrar que esse modelo seria melhor do que o atual.”

Jailson Bitencourt de Andrade, professor titular do Instituto de Química da UFBA, relata ser "temerário" mudar primeiro o currículo para ajustá-lo posteriormente.

[57]Comunicado 764, de 28/11/2012.

"Sou favorável à inovação e às novas iniciativas, mas essa decisão, no mínimo, é precipitada.[58]" Em defesa da valorização do magistério, Andrade enalteceu o programa do governo dos Estados Unidos, "o qual apoia o ensino fundamental em uma tentativa de recuperar a perda de competitividade dos estudantes norte-americanos em relação aos asiáticos."

Em relação à produção e distribuição de livros didáticos, em função da nova proposta curricular, também são medidas consideradas prematuras, segundo a professora Elisabeth Kaiserlian Cordani, conselheira da SBPC, para quem seria impossível atingir as metas do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, as quais preveem a distribuição de livros e material didáticos articulados com outras áreas do conhecimento. "A referida professora argumenta que o Brasil não tem escritores para escrever esses livros dentro da proposta de áreas e articulação de conhecimentos, além da exigência de se contemplar a interdisciplinaridade de textos para o ensino básico[59]."

Frente às preocupações manifestadas pelos pesquisadores quanto à reforma curricular do EM, expostas anteriormente, ocorreram também manifestações favoráveis, como, por exemplo, a de César Callegari, na época (2009), secretário de Educação Básica do MEC. "O secretário discorda dos conceitos de pesquisadores e acadêmicos de que o objetivo do MEC seja eliminar ou integrar qualquer disciplina do EM e defende que cada disciplina tem sua base epistemológica e linguagem peculiares, e isto está garantido na nova proposta curricular." O que está em curso, "é a criação de ambientes para viabilizar a "articulação entre as diferentes disciplinas", medida que representa um avanço por constituir uma boa orientação para os sistemas estaduais de ensinos"[60].

Callegari discorda também de que as propostas do MEC tenham sido elaboradas sem a realização de um debate. Ao contrário, as novas diretrizes representavam a síntese de um longo e profundo debate nacional conduzido pelo CNE durante o processo de elaboração. Além de membros do CNE, participaram das discussões os secretários estaduais de educação, conselhos estaduais de educação e representantes de universidade. O então secretário da SEB/MEC sublinha que a chamada "articulação entre as diferentes disciplinas" viria acompanhada de um conjunto de ações, dentre as quais a produção de livros e de materiais didáticos articulados, ampliação do Programa

[58] Comunicado 764, de 28/11/2012.

[59]Comunicado 764, de 28/11/2013.

[60] Comunicado 607, de 05/04/2012.

Ensino Médio Inovador (Proemi) e ampliação das linhas para formação continuada de professores que resultarão em modernização do currículo do EM.

Isaac Roitman, professor da UnB e coordenador do Grupo de Trabalho sobre Educação da SBPC −que comparou o atual modelo de EM nacional a uma "tragédia" − considera prioridade identificar os objetivos da educação básica no geral, tanto do EM como o do fundamental. Para ele, é importante traçar os passos dos estudantes após a conclusão de cada grau de escolaridade. "Atualmente, o indivíduo que conclui o EM não está habilitado a nada, sendo apenas um generalista não preparado para o mercado de trabalho.", afirmou[61].

Por outro lado, "a relação entre a proposta curricular do EM e o ENEM foi considerada positiva, uma vez que o ENEM já pode ser comparado às provas adotadas por países desenvolvidos para ingresso em universidades", segundo o professor da UnB, Remi Castioni, o Brasil deve colher os mesmos resultados educacionais das grandes economias e precisa repensar a estrutura oferecida no EM[62]. Além disso, Castioni, também afirma que é preciso definir de fato qual a função precípua do EM e a relação entre esse nível de ensino e o ingresso na universidade, leia-se formação. É impossível, segundo ele, a configuração que o EM assumiu, com 23 componentes curriculares, tornando-o pouco atraente e uma espécie de passagem forçada para chegar à universidade. Ademais, advoga que

> os jovens não conseguem entender o motivo de muitos desses conteúdos serem cobrados sem que tenham relação com as competências e habilidades que se pretende desenvolver e que estão nas diretrizes curriculares da educação nacional. (...) A articulação do EM com o ENEM e outras formas de avaliação do ensino é bastante positiva, ajudam a alimentar o sistema educacional de informações que possam levar a reformulações acertadas. (COMUNICADO, 751).

Identificamos, na relação de instituições de pesquisa, pesquisadores, professores e especialistas, uma manifestação que nos parece a mais crítica com relação ao EM. Trata-se da professora livre-docente do Departamento de Ciência Política da USP, Elisabeth Balbachevsky.

O EM, como está, é algo inútil na vida da maioria dos jovens, afirma a professora, para quem é um desperdício que a maioria das escolas dessa etapa do ensino esteja voltada quase que unicamente para o vestibular e o acesso ao ensino superior.

[61] Comunicado 764, de 28/11/2012.
[62] Comunicado 751, de 07/11/2012.

"Para quem não está na perspectiva de entrar na faculdade, a sala de aula não tem nada a oferecer. O ensino brasileiro tem uma carga muito forte, toda preparatória para o acesso à universidade e não para a vida ou o curso superior em si", afirma a professora[63]. Balbachevsky faz uma referência aos chamados "Tigres Asiáticos", em que em um livro de matemática no último ano do ensino fundamental tem menos de 20 tópicos a serem ensinados, no Brasil, um livro da mesma série, tem 46 tópicos.

> Na escola de ensino médio, os conteúdos que todos deveriam aprender são aqueles que são indispensáveis para que o aluno possa aprender todo e qualquer conteúdo. Uma pessoa, na escola e após passar por ela, precisa, além de gostar de conhecer, ter os instrumentos necessários para que possa aprender conteúdos em qualquer área do conhecimento. Este deveria ser o papel assumido pelo ensino médio. Como hoje os conteúdos são infinitos, mesmo se a escola quiser, ela não consegue ensinar todos os conteúdos. Mas, se a escola preparar o aluno para aprender conteúdos na hora que ele quiser – e/ou precisar – para gostar de conhecer, para aprender a fazer, ser e conviver, terá formado cidadãos capazes de obter sucesso no ensino superior, na vida profissional e nas relações sociais. Acontece que a escola, no Brasil, não está disposta a ensinar apenas os conteúdos básicos e depois educar para que o aluno aprenda a conhecer, a fazer, a ser e a conviver. Nossa escola gosta mesmo é do mais puro conteúdo. E quanto mais sem sentido, melhor. (COMUNICADO 337, 2011).

Em um seminário promovido pela Universidade Federal Fluminense, denominado "Os Jovens e o Ensino Médio", especialistas avaliaram a situação desse nível de ensino e o dilema entre propiciar uma formação geral ou buscar a profissionalização dos jovens, além de propor medidas para melhorar a qualidade da aprendizagem nas escolas de nível médio que, em sua maioria, são públicas e estaduais[64]. Um dado importante divulgado no referido seminário, é o número de matrículas no EM é maior do que o de concluintes do nível fundamental, segundo o professor, do Centro Federal de Educação Tecnológica, Celso Suckow da Fonseca (Cefet-RJ). Essa perspectiva é explicada pela "latente necessidade de mão de obra qualificada exigida pelo mercado de trabalho nacional, que, de certa forma, obriga os indivíduos a voltaram a frequentar as escolas para finalizar o nível médio para manter a empregabilidade." Tal qual revelam os documentos – PROEMI e NDCNEM – o

[63] Comunicado 337, de 25/02/2011.

[64] Comunicado 503, de 27/10/2011.

crescimento do número de matrículas nesse segmento educacional não foi acompanhado pela modernização das escolas e, principalmente, do projeto pedagógico. Escassez de novas ideias e propostas deixam o modelo obsoleto, segundo Carlos Artexes, ex-diretor do MEC, que destaca:

> A nossa visão é que o jovem tem tido uma desmotivação com a proposta pedagógica que está sendo oferecida a ele. Há um grupo que faz um esforço extraordinário, mas há uma resistência e um sinal de que a escola precisa ser repensada. Não basta ter dinheiro e as condições favoráveis se não tivermos uma proposição que dialogue com os sujeitos que ali estão. E esses indivíduos têm características, singularidades, que precisamos cada vez mais compreender. (COMUNICADO 503, 2011).

Professor da Faculdade de Educação da UFMG, Geraldo Leão acredita que haja falta de interesse dos jovens com o EM. Esse descaso está diretamente relacionado "à incompatibilidade das experiências vividas por eles fora do ambiente escolar e o aprendizado ministrado nas salas de aulas, havendo uma dificuldade muito grande de os alunos se constituírem como alunos." Os jovens chegam hoje com uma série de experiências que extrapolam o mundo da escola, muito mais interessantes do que a instituição apresenta, avalia o docente. Geraldo Leão acrescenta, ainda, que grande parte dos jovens ingressa no mercado de trabalho muito cedo e a gama de informações adquirida possibilita construir mais laços e relações, pessoais e profissionais[65].

Posto isto, para Carlos Artexes, diretor de concepções e orientações curriculares do MEC que também participava do seminário, o desafio é ensinar menos e com maior qualidade. O currículo proposto para o nível médio é extenso, com pelo menos oito disciplinas obrigatórias. Nos últimos anos, foi incorporado ao EM Filosofia e Sociologia. "Essas disciplinas são importantes, segundo o ex-diretor, mas o problema é o método de aprendizagem." Afirma:

> O Brasil poderia ensinar menos com mais qualidade, e o aluno sairia muito melhor preparado. Menos não no sentido de menor formação. Ele seria melhor formado, porém não podemos querer exigir uma quantidade extraordinária de conteúdos, que podem ser dados com métodos diferentes e organização do espaço e tempo na escola. Hoje, há uma briga de espaço de carga horária. O Brasil tem que superar isso. É preciso delimitar que o conteúdo fundamental a ser adquirido está ligado a um processo de formação mais amplo, nessa faixa etária e para essa etapa da educação básica. (COMUNICADO 503, 2011).

[65] Comunicado 503, de 27/10/2011.

Segundo Geraldo Leão, a extensão do currículo interfere negativamente no aprendizado dos jovens, principalmente daqueles que não tem condições de lidar com a extensa quantidade de conteúdos obrigatórios.

> À medida em que caminhamos em um nível de ensino, ele vai se tornando cada vez mais distante das experiências concretas que as pessoas vivenciam e passa a se diversificar e se fragmentar muito mais. Para o jovem que tem uma série de limitações e dificuldades na vida, isso se torna muito difícil, pois ele não tem tempo de lidar com tudo isso. Muito mais do que somente a quantidade e a diversificação, é o tipo de abordagem. É o modo com o qual nos relacionamos e a perspectiva de conhecimento que trabalhamos. Utilizamos uma lógica transmissiva, de decoreba, que não permite que esse jovem se aproprie dessa proposta curricular. (COMUNICADO 503, 2011).

Carlos Artexes enfatiza também que o ensino profissionalizante não pode ser a solução para o EM brasileiro. Segundo ele, independente de profissionalizar, ou não, é fundamental que se crie condições para que esse jovem não precise trabalhar cedo e possa garantir seus estudos.

> É um período fundamental para que o trabalho tenha relevância. Eles precisam conhecer o mundo do trabalho, a tecnologia, que não são conhecimentos subjetivos. Há uma objetivação no conhecimento central, hoje, para esses jovens, que precisa ser garantido no ensino médio, independente da profissionalização, que é uma exigência de uma desigualdade social extraordinária, na qual as pessoas precisam trabalhar para sobreviver. Mas isso não será para sempre. É preciso construir uma sociedade que não ache necessidade de os jovens se profissionalizarem cedo [COMUNICADO 503, 2011].

Geraldo Leão defende a tese de que é preciso que a escola de EM ofereça possibilidades para uma sociedade e que também disponibilize a esse jovem múltiplas possibilidades de escolha. “Nesse sentido, o nível técnico e profissional é uma alternativa, mas não pode ser a panacéia para salvar o ensino médio"[66], avalia.

O MEC apresentou os pontos básicos da reforma curricular do EM em um documento preliminar, em 2010, encaminhado ao CNE que, ao ser divulgado, gerou as manifestações registradas nesta seção. Justificando os pontos principais do documento,

[66] Comunicado 503, de 27/10/2011.

o diretor de concepções e orientações curriculares para a Educação Básica do MEC, Carlos Artexes, admitia que o EM era um grande desafio nacional[67].

Nos últimos 20 anos, o número de estudantes atendidos passou de 3,5 milhões para 10 milhões. Ele observa que a escola precisa ter significado para os jovens e também "[...] dar centralidade à questão curricular e às metodologias de ensino que favoreçam a capacidade de aquisição da aprendizagem e do conhecimento".

Na avaliação do diretor do MEC e do CNE, o currículo do EM deveria englobar três pontos: trabalho, ciência e cultura. E, com base na experiência de países desenvolvidos, criar programas vocacionais e programas de estudo que orientem os jovens nas escolhas profissionais, o que implicará em aspectos do mundo do trabalho – produtividade, valorização salarial, etc.

O CNE, pela manifestação do relator do documento, Jorge Fernandes de Lima, estaria recebendo a contribuição de toda a sociedade na elaboração das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o EM, com a previsão de serem aprovadas e homologadas até o fim do ano pelo MEC. Dessa forma, o documento ainda era um texto em construção, já tendo ouvido a opinião de especialistas e coordenadores estaduais do EM[68].

Além de novos conteúdos que deveriam integrar a organização curricular por meio de uma resolução previamente elaborada pelo CNE, o documento trazia ainda o reforço de que o EM devia ter o foco não apenas na continuidade dos estudos — com o ensino de conteúdos previstos para serem cobrados nos vestibulares —, como também na preparação básica para o trabalho, na formação ética dos estudantes e na relação dos fundamentos científico-tecnológicos com a prática.

Mas, antes de concluir o documento, o CNE afirmava a sua expectativa de que a sociedade em geral deveria opinar e contribuir com as novas diretrizes, uma vez que as últimas diretrizes curriculares para essa etapa da Educação foram firmadas em 1998. A distância temporal do documento é uma das justificativas para a elaboração das novas diretrizes curriculares. Segundo o relator, desde as últimas orientações curriculares (referindo-se às orientações de 1999), a legislação relativa à Educação mudou significativamente. A mudança nuclear tornou a oferta do EM obrigatória, e outras

[67] Documento divulgado durante o Seminário Internacional sobre as Melhores Práticas do EM onde foram apresentadas experiências do Brasil, Alemanha, Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Alemanha.

[68] Comunicado 245, de 01/10/2010.

incluíram disciplinas que se tornaram obrigatórias no currículo. Desse modo, houve ainclusão de novos conteúdos. O documento serviu de base para que o CNE elaborasse as novas bases curriculares do EM, em 2012[69].

A UNICEF destaca-se dentre as instituições internacionais que focam na situação do EM na América Latina e no Brasil. Ela considera um desafio a ser enfrentado, entretanto, para a instituição, fazer com que os jovens ingressem e concluam o EM é um desafio mundial, sobretudo nos países em desenvolvimento e menos desenvolvidos[70].

Um dos principais problemas da adolescência no Brasil é a grande distorção entre a idade e a série em que o estudante deveria estar. Nesse sentido, dentre os jovens de 14 a 17 anos que estão na escola, mais da metade encontra-se fora do EM − etapa que deveriam estar cursando. Além disso, esse grupo tem média de anos de estudos de 7,4, enquanto o ideal seria de 12 anos. Ou seja, o adolescente que deveria estar concluindo o EM sequer chegou a terminar o ensino fundamental.

Diferente do cenário mundial, a maior dificuldade em cursar essa etapa está entre os meninos. Na educação secundária, o número de meninas matriculadas é de 85 em cada 100 e a taxa de frequência líquida é de 80%. Já entre os meninos, os números caem para 78% e 74%, respectivamente.

Trabalho e gravidez estão entre os principais motivos do abandono escolar. Em 2009, 14,2% dos adolescentes entre 12 e 17 anos estudavam e trabalhavam, e a maioria deles era do sexo masculino. Acerca das meninas que abandonaram a escola, 28% evadiram devido à gravidez. O coordenador do programa da UNICEF denominado "Cidadania dos Adolescentes" Mário Volpi, afirma

> O Brasil não se preparou para a demanda atual de estudantes no EM, pois nunca houve um investimento tão denso, profundo e sistemático no ensino médio como houve no fundamental; não só financeiro, mas

[69] O documento que embasaria as novas diretrizes curriculares previa o ensino da língua portuguesa e da matemática, os conhecimentos do mundo físico e natural e conhecimentos da realidade social, política e cultural, especialmente do Brasil (esta, através das disciplinas filosofia, sociologia, história). Além disto, previa no currículo uma língua estrangeira moderna em caráter obrigatório e uma segunda língua como opção, facultativa. Como conteúdos obrigatórios, mas não exclusivos, previa-se o ensino de artes e educação ambiental. Às dimensões ciência, trabalho e cultura, acrescentou-se a educação tecnológica básica (BRASIL, 2011).

[70] Comunicado 343, de 09/03/2011. O órgão em questão destaca que o Brasil investiu bastante em educação, com a Emenda 59, que torna obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos.

> no capital humano. Agora, o país precisará se preparar com os alunos dentro da sala de aula. (COMUNICADO 339, 2011).

Para a UNESCO, avaliando, juntamente com o MEC, o cenário do EM no Brasil, por meio da coordenadora da área de Educação Média e Educação Profissional, Marilza Regattieri, os resultados nas avaliações nacionais e internacionais desse nível de ensino são fracos, os índices de reprovação e evasão são altos, há queda no número de matrículas e faltam professores especialistas. Segundo a LDB, essa etapa de conclusão da Educação Básica tem de "garantir as aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos e atitudes e práticas sociais e de trabalho." Isso significa que o jovem, ao se formar, poderá ingressar na vida adulta de forma digna, seja qual for o caminho que escolha seguir.

A UNESCO propõe, então, o que foram denominados "protótipos" do EM com dois modelos de currículos – um de formação geral e outro, integrado com a necessária integração curricular entre EM e Educação Profissional com três anos de duração e carga horária de 800 horas anual[71].

O protótipo de EM de formação geral, seguiria o modelo-padrão das escolas públicas brasileiras: três anos de duração e carga horária anual de 800 horas. O diferencial, porém, é que o currículo tem um núcleo de preparação básica para o trabalho mediante a interdisciplinaridade.

O EM Integrado, por sua vez, equivaleria ao curso de formação geral, seguindo a mesma organização curricular, isto é, também é composto do Núcleo de preparação para o trabalho, as áreas de conhecimento, os projetos e as dimensões articuladoras. Porém, há algumas diferenças entre a duração dos cursos, sendo que o primeiro seria de quatro anos, e os dois últimos priorizariam a Educação Profissional. Nesse período, as atividades de pesquisa e trabalho do Núcleo passam a ocupar 50% do currículo e voltam-se, principalmente, para o desenvolvimento de aprendizagens vinculadas à habilitação técnica escolhida.

O tipo de formação esperada pela UNESCO para esses modelos de currículo teria como objetivo contribuir para que os sistemas de ensino cumpram o que a lei estabelece como finalidades para esse nível educacional. Segundo Regattieri, as vantagens dos dois são os protótipos que podem trazer aos jovens os seus anseios e possibilitaria mais espaço para participar do processo de ensino e aprendizagem, esses estudantes passam a ter outra relação com a escola, despertando mais interesse.

[71] Comunicado 500, de 24/10/2011.

Quanto à viabilidade de implantação dessas propostas, um dos pontos de acordo entre a UNESCO e o MEC seria identificar “elementos no currículo que mudassem o mínimo possível as escolas − de um lado, cumprindo o que prevê a LDB e, de outro, viabilizando ações dentro das condições das unidades de ensino no Brasil”, o que requer outra lógica de funcionamento dos órgãos de ensino com relação ao EM e também com relação à formação docente. Quanto a isto, tanto a UNESCO quanto o MEC consideram que a maior parte das escolas, infelizmente, não tem reservado um tempo para que os professores planejem as aulas e que contemple os horários de estudo coletivo.

Ambas as instituições ressaltaram a importância do Projeto Pedagógico das escolas de Ensino Médio para a implementação de um dos dois protótipos do EM, pois as escolas precisam ter clareza sobre a formação que querem propiciar a seus estudantes. Muitas vezes, o PP não é feito pela escola ou trata apenas de cumprir um protocolo, sem revelar uma concepção viva e dinâmica dos anseios daquela comunidade. O que chega ao estudante, logo, é uma colcha de retalhos. Porém, o jovem é sonhador, mas também é muito imediatista e quer resultados concretos. "Por que estudo isso?" é uma pergunta que ele faz com frequência. Exigindo que a escola tenha uma proposta pedagógica baseada no conhecimento de seu entorno, dos dados socioeconômicos e da diversidade da juventude.

Com os dois modelos, a UNESCO e o MEC pretendem, assim, enfrentar o histórico dualismo entre formação acadêmica e formação profissional no EM, oferecendo aos jovens a oportunidade de cursar uma escola que esteja adequada ou mais próxima possível de sua realidade e de seu perfil, bem como proporcionando formação integral que facilite suas escolhas profissionais futuras.

A análise das manifestações de atores e sujeitos nessa seção, demonstra a diversidade de compreensão sobre as finalidades e a organização disciplinar e curricular do Ensino Médio e os raros momentos em que se pode perceber algum consenso no que tange à formação propiciada aos estudantes do EM.

Embora não haja consenso entre os pesquisadores, sobretudo acerca da principal causa dos problemas enfrentados pelo EM – organização curricular, da formação de professores ou a função deste nível de ensino – ainda assim verificamos mediante uma leitura habermasiana que, sobretudo entre os pesquisadores, existem em suas preocupações e proposições, no que se refere ao currículo do EM, que, além da formação profissional, atentar para uma organização curricular que dê espaço para uma formação sociocultural política que defendemos nessa tese – propiciar aos jovens uma

formação voltada para a coletividade e o fortalecimento da democracia −e que procuram manter autonomia dos condicionantes econômicos ou de mercado e, portanto, da racionalidade instrumental.

Entretanto, no setor privado, apesar de externarem preocupação com a formação integral dos jovens do Ensino Médio, demonstram uma nítida preferência para a formação técnica ou para a empregabilidade, diante da carência do país em termos de qualificação profissional, portanto, formar os jovens para se inserirem no "mundo sistêmico" em oposição ao "mundo da vida", ambos denominados por Habermas (1987, 2002).

Nota-se a influência de instituições como a UNESCO na organização curricular do Ensino Médio e em seus objetivos formativos, parece-nos bastante clara segundo as posições de alguns de seus representantes, principalmente com relação aos eixos estruturantes que foram inseridos pelo MEC nas Diretrizes Curriculares de 2011.

No que se refere à organização curricular do EM segundo deputados e senadores, verificamos em projetos de lei e análise de comissões especiais intencionalidades em promover mudanças nesse nível de ensino.

A principal iniciativa foi a constituição da CENSI ou Comissão Especial da Reformulação do Ensino Médio que organizou, em parceria com os estados e com apoio da ANPED e da UNDIME, uma série de seminários com o objetivo de debater com educadores, especialistas, secretários de educação, pesquisadores nacionais e estrangeiros e universidades propostas para mudar a legislação educacional brasileira sobre o EM. A Comissão foi instalada em 23/maio/2012, um ano após o MEC divulgar as novas Diretrizes Nacionais do EM e conseguiu o apoio de 24 deputados de 13 partidos[72].

O documento da referida Comissão foi criado para orientar e dar unidade ao debate acerca do EM nos distintos Estados brasileiros, o texto se inicia ressaltando que

[72] Antes da formação da Comissão, senadores e deputados já apresentavam projetos de lei para mudar a legislação sobre o Ensino Médio. Em 2000, o deputado Paes Landim (PTB-PI) apresentou o projeto de lei 1.399/2000 defendendo a inserção de uma disciplina de formação ética no currículo do EM. Em 2006, o senador Pedro Simon (PMDB-RS), apresentou projeto alterando a LDB, para incluir nos cursos de formação de professores, componente curricular relativo ao desenvolvimento dos valores éticos e da cidadania. Em 2008, o deputado Humberto Souto, apresentou o projeto 3.993/2008 com o mesmo teor do projeto do deputado Paes Landim. Mas a iniciativa até então mais importante, foi da Associação Brasil Legal que conseguiu da Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) do Senado Federal, a apresentação do projeto de lei 7113/2010 que inseria no currículo do Ensino Médio a disciplina ´Ética e Cidadania". A disciplina teria por objetivos: ensinar para os alunos as leis básicas do Estado Democrática de Direito; as leis que estabelecem os direitos e deveres dos cidadãos e dos governos; as leis que disciplinam a administração pública. Este projeto foi aprovado e acatado pelo CNE e pelo MEC e a disciplina passou a integrar o currículo do EM como disciplina "eletiva" mas não obrigatória.

o EM é, atualmente, o grande desafio da Educação básica a ser enfrentado. Mas desafio em que sentido? Em termos de formação:

> Segundo o relatório do Unicef, apesar de a educação secundária ter um impacto significativo sobre os rendimentos de cada indivíduo e sobre o crescimento econômico da sociedade, contribuindo para o rompimento dos ciclos intergeracionais de pobreza e iniquidade, no mundo, um em cada cinco adolescentes está fora da escola, sendo que, no Brasil, a proporção é de um para sete. Os desafios que se interpõem aos jovens no Brasil vão desde a falta de oportunidades de inserção na vida social e produtiva até a violência, o desemprego, a degradação ambiental e a globalização. É preciso oferecer aos nossos jovens as habilidades e os conhecimentos necessários para que eles possam enfrentar a realidade contemporânea. (CEENSI, p.4).

Assim, sublinha que:

> [...] é imprescindível ressignificar o Ensino Médio e intervir de forma radical para torná-lo atrativo para os jovens dos nossos estados e país, em consonância com as novas exigências das diretrizes curriculares nacionais e em sintonia com as mudanças da sociedade contemporânea. Para tanto, serão sempre oportunos o assessoramento e a avaliação técnica do MEC no desenvolvimento das metas relacionadas à política de Ensino Médio nos Estados, garantida a continuidade das ações, com acompanhamento e capacitação. (CEENSI, p.12).

Nesse sentido, a Comissão, por meio de estudos e propostas, visa contribuir apresentando possibilidades formativas para que os jovens aprendam no EM a resolução dos problemas acima apresentados. Leia-se: inserção no mundo produtivo e problemas socioculturais e políticos, dentre esses últimos, por exemplo, o combate à degradação ambiental e à violência. Participaram do referido debate membros do Poder Executivo, representantes de entidades sindicais, da iniciativa privada, pesquisadores e entre outros. Em suma, o objetivo é encontrar caminhos para "formar os jovens brasileiros para a vida cidadã e produtiva." (CEENSI, p.4).

Segundo o documento orientador, os principais entraves que o EM enfrenta atualmente são: a) universalização de acesso a esse nível de ensino; b) a consolidação da identidade e a organização curricular dessa etapa educacional, uma vez que a estrutura curricular é fragmentada, conteudista, academicista e enciclopédica precisa ser substituída por novas ferramentas tecnológicas (*tablets*, *notebooks*, etc), a introdução de novos componentes curriculares que devem ser abordados de modo interdisciplinar e

extensão da carga horária; c) Sanar a carência de estrutura física; d) Formação continuada e valorização do trabalho docente, tendo em vista que os professores propiciem educação de qualidade frente às exigências sociais; e) Melhor qualificação aos gestores; f) Ausência de unidades escolares, o que implica em salas de aula com número excessivo de alunos; g) O EM noturno enfrenta graves problemas peculiares; h) Falta transporte; i) Descontinuidade entre o Ensino Fundamental e o EM.

São problemas que provocam evasão, baixo estímulo por parte dos jovens em concluírem o EM, segundo o documento. De maneira geral, para solucioná-los propõe-se a educação de tempo integral ao EM. Para tanto, o PAR teria um financiamento específico voltado ao EM. O documento aponta caminhos importantes para tratarmos dos problemas do EM expostos acima, apresenta distintos projetos, ações desenvolvidas no Distrito Federal e em cada Estado da Federação, como o número de estudantes atendidos pelos Estados. Por exemplo, no Estado do Pará, o número total de estudantes do EM e EJA de EM é de 318.015 (EM) + 49.870 (EJA). O percentual de oferta de EM + EJA EM pela rede estadual é de 89%. O número de estudantes em programas de educação técnica e profissional organizados e coordenados pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) é 9.893.

O documento ressalta que, em 2014, toda a rede de ensino estará universalizada. Acerca de outras ações referentes ao EM e o número de alunos beneficiados em cada ação, há 4 Escolas de Tempo Integral em funcionamento. As matrículas efetuadas nas Escolas de Tempo Integral de Ensino Médio Regular, nos anos de 2012 e 2013, contabilizaram a formação de 31 turmas e a matrícula de 867 alunos. (CEENSI, 2013, p.50).

O documento apresenta esses dados em cada Estado e no Distrito Federal, isto é, número de estudantes matriculados no EM regular, no EJA EM, além de expor o percentual de oferta, quais os principais programas, ações oferecidas pelas SEE, o número de matrículas e turmas formadas nas Escolas de Tempo Integral. Por meio da análise desses dados, verificamos que há insistência na necessidade de integrar melhor o currículo com as relações de trabalho, incluindo a formação pré-profissionalizante para garantir a empregabilidade, o empreendedorismo e a inovação. No mesmo documento, defende-se a inclusão das disciplinas, tais como Educação Financeira e a integração do EM com a Rede Federal de Ensino Profissional e Tecnológico, o Sistema S e o PRONATEC.

Nota-se, portanto, a ênfase no ‘trabalho’ como elemento nuclear da formação, não como processo ou como um dos elementos, como advoga a perspectiva habermasiana com os preceitos de trabalho, interação e linguagem. Portanto, nessa proposta, também predomina a racionalidade instrumental enquanto fundamento da formação oferecida aos estudantes do EM.

Projetos de lei, aqui analisados, em tramitação que pretendem reformular o EM constituem uma regressão em relação aos parâmetros e às diretrizes vigentes, visto que reforçam a formação fundamentada na racionalidade instrumental e, igualmente, relegam a formação sociocultural e política e, portanto, negam a possibilidade de ao menos caminharmos rumo à racionalidade comunicativa. São eles, o PL 5115/2013, PL 6003/2013 e o PL 6840/2013.

O PL 5115/2013, cujo relator é o deputado Celso Jacob, do PMDB/RJ, propõe o currículo do EM com três anos de duração, divididos em duas partes: nos dois primeiros anos trabalhar-se-à o currículo comum, isto é, que abrange as três grandes áreas do conhecimento. Já o estudante do terceiro ano do EM poderá escolher cursar entre uma das três vertentes distintas – Humanística, Tecnológica e Biomédica.

O PL 6003/2013, do deputado Federal Izalci PSDB/DF, propõe que o ENEM seja implementado como avaliação seriada, em três etapas, isto é, ao final de cada ano do EM. Desse modo, segundo o deputado, o desempenho dos estudantes será avaliado gradativamente, além disso, Izalci propõe que as disciplinas Filosofia e Sociologia deixem de ser obrigatórias. De acordo com o projeto em questão, os conteúdos das duas disciplinas poderão ser diluídos em outras disciplinas do currículo.

A proposta, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9.394/96), também prevê que o EM terá, pelo menos, três mil horas de aulas, ao longo de, no mínimo, três anos. Segundo o deputado, dessa forma, será possível tornar como regra geral a jornada escolar diária de cinco horas. Essa duração, de acordo com o congressista “é indispensável para o desenvolvimento adequado das propostas pedagógicas dessa etapa escolar”.

Essa proposta tramita em caráter conclusivo, e será analisada pelas comissões de Educação, de Constituição e Justiça e de Cidadania. Se aprovado, alterará os artigos. 9, 35 e 36 da LDB n.9.394, de 20 de dezembro de 1996.O Congresso Nacional decreta:

> Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 9º - X – aplicar, no processo de avaliação do rendimento escolar do ensino médio, o Exame Nacional

> do Ensino Médio – ENEM, deforma seriada, em cada um de três anos dessa etapa da educação básica, com os objetivos de: a) avaliar o desempenho do estudante durante os dois primeiros anos do ensino médio, por meio de prova única, possibilitando ajustes no processo pedagógico escolar; b) avaliar o desempenho do estudante no último ano do ensino médio, por meio de prova específica que contemple a sua aptidão vocacional; c) utilizar o desempenho do estudante no exame como critério de seleção para ingresso na educação superior, a partir da média dos resultados por ele obtidos em, no mínimo, duas das aplicações realizadas durante o seu percurso no ensino médio; d) democratizar as oportunidades de acesso às vagas oferecidas pelas instituições federais de educação superior e por programas de apoio da União ao acesso e permanência nesse nível de ensino; e) favorecer a permanente atualização dos currículos do ensino médio e, respeitando a autonomia das universidades, utilizar os resultados do ENEM como critério de acesso ao ensino superior, como única fase de seleção ou combinada com os processos seletivos próprios adotados pelas instituições.

Os três principais objetivos do projeto em questão são:

> O primeiro objetivo do presente projeto de lei é o de institucionalizar, em norma jurídica geral, o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Isto é feito, porém, com uma inovação: a sua aplicação seriada, ao longo dessa etapa da educação básica, de modo que o desempenho do estudante seja gradativamente avaliado e as oportunidades de progresso, decorrentes dessa avaliação, efetivamente aproveitadas ainda ao longo do processo de escolarização. (2013, p.2).

> A outra medida proposta estabelece a carga horária total mínima do ensino médio, fixando-a em três mil horas, cumpridas em pelo menos três anos. Desse modo, será possível tornar geral a prática de oferta de jornada escolar diária de cinco horas, indispensável para o desenvolvimento adequado das propostas pedagógicas dessa etapa escolar. (2013, p.3).

> A última alteração se refere à oferta dos conteúdos de Filosofia e Sociologia. Como alternativa à obrigatoriedade de sua presença como disciplinas em cada um dos anos do ensino médio, cuja implementação tem sido difícil e questionada, adota-se uma norma ampla que mantém o objetivo de que os princípios dessas disciplinas permeiem todo o currículo escolar. Entretanto, retira-se a imposição de que sejam abordados na forma de aulas estanques, muitas vezes, como hoje ocorre, com carga horária insuficiente para o adequado desenvolvimento de seus conteúdos. (2013, p.3).

Segundo Lima,

> [...] a introdução da filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio, deu-se há pouco tempo; no entanto somos frequentemente ameaçados com a diminuição de sua carga horária, que já é mínima ou, o que é pior, com a sua extinção como circula neste momento nas redes sociais: "O Deputado Izalci - PSDB/DF está com projeto de lei tramitando na Câmara para ser aprovada querendo retirar o ensino de sociologia e filosofia das escolas públicas e alterar a LDB - Lei de Diretrizes Básicas da Educação". O que fazer? (LIMA, 2014, p.87).

Vale salientar que o PL em questão provocou manifestações contrárias nas redes sociais. Por exemplo, há um Grupo criado no facebook, cujo título é Abaixo a Ditadura 2.0, que critica o projeto:

> O deputado federal Izalci (PSDB-DF), da Câmara dos Deputados, criou a PL 6003/2013 que, entre outras palavras, põe fim a obrigatoriedade das matérias de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio e, com isso, muda-se o sistema de carga horária total nas instituições de ensino e altera o código do Ministério da Educação (MEC) quanto ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A justificativa mais ABSURDA para a elaboração deste projeto de lei, que já está em trâmite na Comissão de Educação (CE), é de que as aulas dessas disciplinas são estanques e a carga horária não compensa para o aprendizado dos alunos. Vejamos que essa é uma manobra política para que a população só tenha acesso ao básico de Sociologia e Filosofia no Ensino Superior e, com isso, fomente cada vez mais a alienação e o despreparo de um povo que desde de criança é levado para o caminho da ignorância e da passividade. Lembrem-se: entender a estrutura de uma sociedade e a forma como as pessoas contribuem para o desenvolvimento sócio, político e econômico do Estado é o básico para se entender como pessoa e como ser formador de opinião e sua relação com o coletivo. A busca se faz necessária SIM desde o Ensino Médio (e até antes, mas com práticas adequadas à idade) para que o indivíduo possa, inclusive, ser mais maduro e capaz para entrar no mercado de trabalho. Esse projeto de lei, assim como a maioria, só acaba cada vez mais com a educação no país. Seria uma surpresa, infelizmente, que algum deputado ou senador fizesse uma PL que de fato representasse o seu povo, ou em outras palavras, que ajudasse de fato na melhoria do Brasil. Ah, sim. É bem mais prático gastar tempo com banalidades para a destruição de uma nação carente dos serviços básicos que deveriam ser prestados, ao invés de se gastar esse PRECIOSÍSSIMO tempo com o que realmente importa: saúde, educação, segurança, emprego, investimentos, CPIs e a promoção de debates elucidativos sobre as questões sócio-política-econômicas. DIGA NÃO À MAIS ESSE ABSURDO! COMPARTILHEM! (JANEIRO DE 2014). [Grifos do autor].

Para o deputado, o currículo programático do EM precisa ser revisto para oferecer oportunidades de ênfases distintas ao estudante conforme seus interesses vocacionais. Além disso, ele propõe que o ensino técnico tenha currículo independente,

porém equivalente ao EM. Não há, no PL, sequer indícios de impor barreiras à racionalidade instrumental.

De acordo com o projeto, a educação técnica se destinará aos alunos que completam o ensino fundamental e terá duração mínima de 1.200 horas com currículo próprio e equivalente ao EM, permitindo que o estudante prossiga os estudos em nível superior. Em tramitação, o projeto também será avaliado pelas comissões de Educação, de Constituição e Justiça e de Cidadania.

O último projeto aqui investigado é o PL 6840/2013. Ele é o único que menciona a importância da participação política democrática já no âmbito do EM, tal qual podemos verificar nos temas transversais enfatizados:

> I – prevenção ao uso de drogas e álcool; II – educação ambiental;III – educação para o trânsito;IV – educação sexual;V – cultura da paz;VI – empreendedorismo;VII – noções básicas da Constituição Federal;VIII – noções básicas do Código de Defesa do Consumidor; IX – importância do exercício da cidadania; X – ética na política; e XI – participação política e democracia. (parágrafo terceiro, p. 2-3).

Entretanto, valoriza também a formação profissional desvinculada do saber político, ou seja, a profissionalização orientada estritamente pela racionalidade instrumental: "A opção formativa do aluno do ensino médio matriculado na educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada ou subsequente, deverá estar em consonância com a habilitação profissional escolhida." (parágrafo 8, p.3). Também advoga pelo aumento da permanência do aluno na escola, além de defender a avaliação por meio do ENEM.

Pode-se afirmar que nenhum projeto de lei investigado neste estudo aponta caminhos no sentido de contribuir para inversão de racionalidades em termos de propostas ao currículo do EM.

O ensino técnico é uma estrada a ser alargada e estendida por todo o Brasil: esse é o consenso entre os especialistas. Mas a modalidade também precisa de mudanças, ou melhor, de atualização. Hoje, caso opte por essa modalidade, o estudante tem de cumprir toda a carga horária do EM regular, além da mínima obrigatória da carreira escolhida. Na prática, significa que ele ficará ao menos um ano a mais na escola, o que causa um desestímulo, em particular, para os jovens e para a economia, em geral.

Em suma, desde os PCNEM (1998) podemos afirmar que há predominância da racionalidade instrumental nas proposições curriculares do MEC analisadas neste

estudo. Desse modo, direta e indiretamente, não há espaço para a formação que fomente a participação política na esfera pública. Tal questão é urgente, pois a negligência para a formação sociocultural e política constitui um 'perigo político' como nos alerta um dos maiores ensaístas do século XX:

> [...] em nossa insistência na rendição da vontade pessoal ("autodirigida") em favor de uma concepção da raça humana como uma espécie de bactérias pululantes no curso do tempo, que os feitos individuais não afetam, ficamos não apenas vulneráveis ao tédio, àquela sensação de ausência de sentido que, mais do que qualquer outra coisa, caracteriza nosso tempo, mas também vulneráveis ao primeiro messias que ofereça aos jovens e aos entediados alguma perspectiva maravilhosa [...] Esse é o perigo político, um perigo real. [VIDAL, 1987, p.314].

Em outras palavras, Gore Vidal assevera que à medida que os jovens não vislumbram que são sujeitos históricos, enquanto não tiverem consciência do papel que devem exercer para além do individualismo, correm seriamente o risco de entregar o poder de ação política que possuem a qualquer representante capaz de ameaçar a democracia. Por isso insistimos na importância da racionalidade comunicativa, neste caso para que o EM constitua um espaço propício para que o jovem entreveja sentido na vida por meio da atuação política e, por conseguinte, para que possa e saiba participar da esfera política e da esfera pública em prol da coletividade.

Dessa forma, Vidal estaria em consonância com o artigo 22 da LDB/1996, cuja primeira finalidade da Educação Básica é a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, o que leva o educador a não ignorar a condição extra-escolar do educando. Todavia, verificamos que nas Novas Diretrizes de 2011/2012, tenta-se conciliar o caráter do EM enquanto última etapa de educação básica com a formação instrumental, ao se definir os princípios pedagógicos da Educação Média: tecnologia, cultura, trabalho e cidadania, atendendo ao caráter que se pretende atualmente dar ao EM: "formação para a vida, qualificação para a cidadania e capacitação para o aprendizado, ou seja, para o 'aprender a aprender' numa outra etapa de estudos ou no mundo do trabalho".

Assim, ainda predomina no EM, na questão da formação para o trabalho, a concepção de formação para o mundo sistêmico, dentro de relações instrumentais de

força de trabalho, inclusive, considerando a venda de força de trabalho, como um fator "natural" do mundo produtivo, em um sistema capitalista (CNE/SEB, 1998, p.34).

Na concepção de J. Habermas, essa dimensão instrumental não contribui para que a formação ética, cultural, oferecida no EM, seja suficiente para levar os jovens a participarem da vida pública e da vida política que ainda são tratadas como separadas do mundo técnico e produtivo. A concepção de cidadania ainda é aquela pautada nos direitos e deveres dentro de uma certa ordem social e a de participação política, aquela limitada aos espaços legalmente definidos para tal na democracia liberal, isto é, distante da participação democrática proposta por Habermas.

Portanto, uma leitura crítica dos documentos norteadores do currículo do EM permitem-nos ainda vislumbrar que a concepção nuclear de formação ao EM no referido documento é o inserção dos egressos no sistema produtivo. Pois, conforme o parecer – Resolução n. 03/1998/CNE (BRASIL, 1999, p.23),

> A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

Atentemo-nos a essa questão, cabe analisar sob a ótica habermasiana, a noção de 'inserção social no mundo do trabalho' destacada nos PCNEM significa, sobretudo, compreender a racionalidade que orienta tal concepção, ou seja, verificar as proposições de formação (racionalidade) via educação escolarizada. Em outros termos, pretende-se de fato propiciar ao estudante uma formação sociocultural e política, que contemple o ensino/aprendizagem à participação democrática em prol da coletividade, formar mão de obra para o mundo produtivo ou ambos?

Verifica-se que a relação entre trabalho e formação humana é enfatizada em tais documentos. Entretanto, segundo o pensamento filosófico habermasiano, o 'trabalho' não é o elemento nuclear na formação humana. Ao retomar ideias hegelianas, Habermas afirma enfaticamente que o processo formativo ocorre mediante interações objetivadas em três espaços sociais: trabalho, família e linguagem. Dito de outro modo, a constituição da humanização dos sujeitos advém das interações vivenciadas por meio

das ferramentas de trabalho, do afeto familiar e dos símbolos linguísticos, conforme Habermas em Técnica e Ciência como Ideologia:

> Hegel chama trabalho à forma específica da satisfação das necessidades, que distingue da natureza o espírito existente. Assim como a linguagem infringe a imposição da intuição e ordena o caos das múltiplas sensações em coisas identificáveis, assim o trabalho infringe a imposição do desejo imediato e suspende, por assim dizer, o processo de satisfação das necessidades. E assim como o meio era, além, constituído pelos símbolos lingüísticos, aqui, é o mesmo constituído pelos instrumentos, nos quais se sedimentam as experiências generalizadas dos que trabalham com os seus objetos. O nome é o permanente frente ao momento fugaz das percepções. Igualmente, o instrumento é o universal frente aos momentos evanescentes dos desejos e do gozo. [...] Os símbolos permitem o reconhecimento do mesmo. Aos instrumentos fixam as regras segundo as quais se pode repetir, sempre que se quiser, a sujeição dos processos naturais [...] (HABERMAS, 1997, p.25).

E mais, o "trabalho" é passível de realização porque há linguagem, bem como a linguagem é enriquecida pelo trabalho:

> [...] Abstraindo do trabalho social, já o ato solitário do uso de um instrumento está referido à utilização de símbolos, pois a imediaticidade da satisfação animal dos impulsos não é interrompida sem um distanciamento da consciência que dá nomes, relativamente aos objetos identificáveis. Por tudo isso, a ação instrumental é também sempre, enquanto solitária, uma ação monológica. (HABERMAS, 1997, p.31).

Portanto, o "trabalho", por si só, não proporciona a interação humana formativa. Por isso, elegê-lo como eixo nuclear educativo é um equívoco, na perspectiva da formação sociocultural e política. Nesse sentido, Moehlecke (2012, p.49), também afirma que a maioria das pesquisas, cujo tema são nossas fontes, criticaram a posição dos PCNEM (1998) em formar para o mundo produtivo:

> [...] Dentro de um contexto de reforma do Estado, cujas políticas pretendiam torná-lo mais enxuto em termos de suas responsabilidades sociais e mais permeável às parcerias com a iniciativa privada, o que se observou foram mudanças propostas para a área da educação que acabaram por subordinar esta à lógica econômica e às demandas do mercado de trabalho. Particularmente no caso do ensino médio e das diretrizes propostas para esse nível de ensino, isso pode ser percebido no discurso que enfatiza a necessidade de um currículo cada vez mais flexível, para se adequar a um mundo produtivo em constante transformação e cada vez mais instável, que agora demanda uma

> qualificação para a "vida": "[...] preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo" [...].

Embora os documentos mencionem enfaticamente a formação geral do estudante e a preparação profissional desse, é possível afirmar que a categoria cerne da concepção de formação proposta nos PCNEM é a categoria 'trabalho' meramente orientada pela racionalidade instrumental, sobretudo no tópico Formação geral e preparação básica para o trabalho:

> Sobre esse aspecto é preciso destacar que a letra e o espírito da lei não identificam a preparação para o trabalho ou a habilitação profissional com a parte diversificada do currículo. Em outras palavras, não existe nenhuma relação biunívoca que faça sentido, nem pela lei nem pela doutrina curricular que ela adota, identificando a Base Nacional Comum com a formação geral do educando e a parte diversificada com a preparação geral para o trabalho ou, facultativamente, com a habilitação profissional. [...] Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária, a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, e isso vale tanto para a Base Nacional Comum como para aparte diversificada do currículo e é por essa razão que se dá ênfase neste parecerão tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho.(BRASIL, 1999, p.99).

Logo, afirmar que preparar para o trabalho é preparar para a vida social não implica em possibilidades de uma formação que contemple a racionalidade comunicativa. Eleger a 'contextualização do trabalho' como eixo central na organização curricular do EM é limitar a formação cultural e política dos educandos, imprescindíveis à compreensão da vida social, em detrimento da racionalidade instrumental. Segundo Lopes,

> Nos parâmetros, uma afirmativa consagrada no campo educacional – "educar é para a vida" –, relacionada em seu contexto de produção a uma gama de sentidos progressivistas, é apropriada e refocalizada. Como pretendo demonstrar pela análise do conceito de contextualização, a educação para a vida nos PCNEM associa-se a princípios dos eficientistas: a vida assume uma dimensão especialmente produtiva do ponto de vista econômico, em detrimento de sua dimensão cultural mais ampla. (LOPES, 2002, p.390).

O ‘trabalho’ não implica necessariamente na formação sociocultural e política. Logo, enquanto eixo central na organização curricular do EM não poderá orientar a formação sociocultural e política necessária aos educandos do EM.

> Basta um rápido olhar pela história da educação brasileira para ver que a Filosofia nunca teve uma presença contínua nos currículos escolares. Em contrapartida, os documentos educacionais dificilmente conseguiram deixá-la fora de cena. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), lemos: Na Resolução CEB 3/98, que institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em seu Artigo 10, § 2º, também podemos ler: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (OLIVEIRA, 2006, p.689-690).

Logo, nos dois documentos, a noção de formação política, ética, cultural parece-nos não ultrapassar ainda a mesma noção da pedagogia iluminista, liberal, moderna. Ao contrário, essa última caracteriza os documentos/fontes em questão. Noção, vale sublinhar, que não aponta para uma verdadeira emancipação por meio da educação escolarizada e, assim, reforça a aceitação da ideologia produtivista, eficientista hegemônica na sociedade industrial, tecnológica e capitalista – e a educação como subsistema sociocultural –, inclusive, pela concepção alienante da ciência e suas aplicações.

Além do que o próprio MEC tem constatado, segundo Moehlecke (2012), pesquisas sobre o EM reconhecem que a formação proposta nos PCNEM e nas DCNEM pouco modificou malgrado os avanços curriculares, avanços que sequer são considerados pelas escolas de EM no Brasil, principalmente pelas escolas públicas em que está a maioria dos estudantes provenientes das classes média e trabalhadora. Assim, a dicotomia que se pretende superar entre formação profissional ou formação geral, apesar de não ser mais permitida legalmente, continuou existindo no cotidiano escolar, ou seja, a nosso juízo, nessas duas primeiras fontes analisadas predominaram, ainda, a racionalidade instrumental.

Na Resolução dos PCNEM (1998), faz-se inicialmente uma crítica ao EM tradicional (explicitado na terceira seção desse estudo), como vimos marcado pela

histórica indefinição entre seu caráter propedêutico (pré-universitário) e profissionalizante. Com a Resolução, pretende-se que o EM tenha apenas um objetivo: ser a última etapa conclusiva da Educação Básica, sob a justificativa de que deve propiciar aos educandos a "democratização social e cultural mais efetiva e resposta aos desafios impostos pelos processos globais, onde se exige maior e constante qualificação". Ou seja, verificamos que o documento se atém à superação da dimensão meramente profissionalizante "onde se exige apenas saberes práticos para as atividades produtivas e de serviços ou a aquisição de uma especialidade laboral".

Embora mencione a formação democrática cultural e geral voltada para a vida pessoal e cultural do estudante, promove-se também neste caso, competências específicas dissociadas dessa, que é imprescindível a esse nível de ensino. Cabe destacar que os estudantes, professores e gestores escolares notam a indefinição do caráter do EM e se sentem desmotivados com esse fato, como nos aponta Carrano (2011, p.144):

> A resposta que ainda parece animar os espíritos vem a ser a de que o que é ensinado na escola de ensino médio é aquilo que será verificado nos exames e vestibulares que regulam o acesso ao ensino superior. Essa lógica de se lançar para o futuro os sentidos da aprendizagem e da presença na escola parece-nos ser, em grande medida, a causa das insatisfações dos jovens diante da escola e, consequentemente, o tormento de professores e administradores que precisam conferir sentido à presença cotidiana dos estudantes nos estabelecimentos escolares. É possível dizer que faltam ferramentas para o diálogo entre professores e alunos no tempo presente dessa *instituição futurista* e pouco sintonizada com as demandas do presente que chamamos de escola. [Grifos do autor].

O excerto, acima, corrobora a necessidade de uma formação fundamentada na racionalidade comunicativa. Pois, tal formação proporcionaria uma identidade ao EM – os professores ensinariam os educandos que são sujeitos históricos capazes de fortalecer a democracia. Neste caso, a proposta central dos PCNEM seria, de fato, a formação democrática.

A nosso juízo, com relação ao PROEMI, saudado pelo MEC como um programa inovador e revolucionário para a implantação do novo EM, ao enfatizar o trabalho pedagógico desenvolvido por meio da abordagem de conteúdos curriculares distribuídos em distintas temáticas no sentido de proporcionar maior integração entre as diferentes disciplinas, a concepção de formação em macro campos constitui um avanço em direção à formação sociocultural e política.

Todavia, há duas lacunas para que possamos de fato vislumbrar a formação habermasiana. Primeiramente, o documento não elege a competência comunicativa como eixo educativo. O eixo educativo é a junção trabalho-ciência-tecnologia-cultura, que segundo o mesmo, levará à "formação humana integral, gerando a reflexão crítica e a autonomia dos estudantes." (BRASIL, 2013, p.15).

Em segundo lugar, na descrição de cada macrocampo o aprendizado da dimensão política, leia-se valorização/organização/participação em prol da democracia, não existe. Exceto no macrocampo intitulado Participação Estudantil. Nos demais – *Acompanhamento Pedagógico*; *Iniciação Cientifica e Pesquisa*; *Cultura Corporal*; *Cultura e Artes*; *Comunicação e uso de Mídias*; *Cultura Digital e Leitura e Letramento* – é evidente uma proposta de formação voltada meramente à aquisição de conhecimentos técnicos. Ou seja, o documento começa bem, mas termina mal. Há lacunas acerca da real proposta de concepção formativa. Todo o esforço para organizar um currículo de formação geral, ao fim e a cabo, não define prioridades capazes de incentivar a inversão de racionalidades.

Esta assertiva fica clara, por exemplo, quando analisamos o sentido do aprendizado de 'comunicação' no macro campo *Línguas Estrangeiras*. Trata-se de aprender a linguagem de modo técnico, não sociocultural e político, não com a ênfase e o potencial que a linguagem realmente tem:

> As atividades deverão compreender a construção da linguagem na língua adicional/estrangeira em suas multi modalidades, contemplando as habilidades de compreensão oral; a prática da comunicação oral em situações de uso da língua; a interpretação/construção de sentidos na leitura, na comunicação e na prática escrita de textos por meio de atividades diversificadas; o estudo e a prática da língua em situações formais e informais; introdução a textos literários e outras manifestações culturais, em ambientação própria para a utilização de metodologia e materiais diferenciados que potencializem os processos de aprendizagem. (BRASIL, 2013, p.18).

Também, no momento em que é apresentada a concepção central do macro campo *Cultura Corporal*: "a compreensão da relação entre o corpo e as emoções e, entre o indivíduo, o outro e o mundo, abordando a importância de atitudes saudáveis e sustentáveis como formas de ampliar a compreensão do sujeito sobre si mesmo e de seu lugar no mundo." (BRASIL, 2013, p.18).

Nota-se, a nosso ver, na descrição acima, uma incompletude em tal concepção, uma vez que a dimensão política não está presente. Pois, para que o sujeito amplie sua compreensão sobre si mesmo e de seu lugar no mundo, faz-se mister reconhecer-se enquanto sujeito participante da esfera pública via comunicação. Assim como faz-se necessário reconhecer a importância do embate de ideias nos processos de aprendizagem (HABERMAS, 1987, 2002) concepção inexistente no documento em questão. Tal inexistência se faz presente sucessivamente com os demais macrocampos. Exceto em *Participação Estudantil*, reiteramos:

> Este macrocampo envolve ações de incentivo à atuação e organização juvenil nos seus processos de desenvolvimento pessoal, social e de vivência política. As atividades deverão utilizar metodologias que oportunizem a ampliação das condições que assegurem a pluralidade e a liberdade de manifestações dos jovens estudantes, apresentando alternativas estruturadas de organização, representação e participação estudantil no contexto escolar e social (Constituir e/ou fortalecer a Com-Vida: Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida na Escola; Construir a Agenda 21 na Escola, Grêmio Estudantil, dentre outros). (BRASIL, 2013, p.20).

Contudo, observe que, apesar de incentivar o aprendizado da vivência política, não há menção à palavra 'democracia'.

Há necessidade de se discutir também e submeter à crítica, a questão da contextualização, da interdisciplinaridade e das competências/habilidades que constituem nos objetivos a serem atingidos pelo EM e qual a(s) racionalidade(s) implícitas na sua definição[73].

"Competência" foi uma palavra que chegou à área educacional vinda do mundo do trabalho, portanto, com um forte sentido instrumental, ou seja, o trabalho submetido às imposições da economia e do mundo produtivo. Por outro lado, o significado de "competência" nos PCNEM, está muito mais ligado às estruturas mentais ou operações

[73]A discussão dos novos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio, a partir da promulgação da LDB/1996 e questão da contextualização, competências e interdisciplinaridade, foi realizada, primeiramente, por uma comissão formada pelo Ministério da Educação, constituída de especialistas e de professores das diversas disciplinas, com o objetivo de se chegar a uma proposta a ser encaminhada aos estados que deveriam discuti-las com as escolas de ensino médio e principalmente, chegar às universidades para que fosse discutida nos cursos de formação inicial. Utilizamos nesta tese a pesquisa realizada sobre o trabalho desta comissão com professores da área de Ciências, mas que, no seu enfoque, procurou dar conta das demais áreas do conhecimento. Os pesquisadores concluíram que este processo não ocorreu de forma eficaz, acabando por resultar em uma proposta dos novos Parâmetros, se tornou pouco conhecida nas escolas, pouco discutida nos cursos formação inicial e pouco compreendida pela maioria dos professores (RICARDO; ZYLBERSZTAJN, 2007).

mentais cognitivas,de construção e mobilização de conhecimentos para se resolver problemas e enfrentar situações reais, mas que, na perspectiva de Habermas (1987), são situações do mundo sistêmico e não do mundo da vida.

Já "habilidades" que acompanha a "competências" como objetivos do EM, estão ligadas mais ao "saber fazer" da esfera procedimental, sendo que, para a maioria dos professores, a diferença entre os termos se torna obscura e imprecisa. Um dos motivos dessa obscuridade é porque não há, nos PCNEM, diferença significativa entre "buscar ou procurar informações" e "utilizá-las para resolver problemas". Não havendo precisão, torna-se difícil para que os professores nas escolas possam colocá-las em seus currículos e em suas práticas educativas[74].

A "contextualização" e a "interdisciplinaridade", eixos estruturadores do EM, adquirem sentido orientadas pelas competências e habilidades que se esperam que os alunos adquiram ao final do curso. Não são as disciplinas isoladamente e seus conteúdos que tornarão possível as "competências" e "habilidades", mas essas é que orientam os conteúdos e as práticas educativas de cada disciplina e de todas as disciplinas de uma área do conhecimento.

Entretanto, a contextualização refere-se a "contextos" nos quais os conteúdos disciplinares devem se referir e estes são entendidos não em sentido macro, mas sim à realidade imediata dos alunos (cidade, comunidade, família, trabalho, etc.). Considera-se a contextualização simplificada, ou seja, relacionada com o cotidiano próprio dos estudantes e não na sua dimensão histórico-social. Em outras palavras, é transpor para a escola, situações vividas, reais, próprias dos estudantes, pensando mesmo na perspectiva do trabalho, o que acaba reduzindo o significado à sua dimensão instrumental. Ou seja, uma contextualização que tem a função de moldar indivíduos para o mundo trabalho fora da escola, com todas as suas incertezas e complexidades (RICARDO; ZYLBERZTAJN, 2007).

Tal dimensão é enfatizada nas PCNEM (1998) quando define os objetivos da parte diversificada do currículo: "desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas de forma contextualizada, referindo-se às atividades das práticas sociais e produtivas". O mesmo modo ocorre coma concepção de contextualização eficientista e de vinculação estreita com uma formação para as atividades produtivas, assim, da mesma forma que o

[74] Um excelente estudo sobre as competências no campo da gestão das organizações privadas de ensino e do campo empresarial foi realizado por Roberto Louzada, em sua tese de doutorado denominada O Conceito de Competência e o Ensino de Administração: um estudo multicasos (LOUZADA, 2010).

discurso das competências/habilidades e o discurso da contextualização acabam sendo instrumentalizados do mundo do trabalho para o mundo da educação em termos da formação geral no EM[75].

O problema para os professores é encontrar os pontos comuns que permitam a interdisciplinaridade, pois, sozinhos, não darão conta da contextualização. No PCNEM (Orientações Complementares) esclarece-se que há uma diferença entre a ciência dos cientistas e a ciência ensinada na escola, mas contraditoriamente, se espera que os estudantes contextualizem os conhecimentos sobre os fatos sociais, políticos, históricos, sociais e científicos (*sic*) de forma científica e que isso dependa do desenvolvimento de competências para buscar os conhecimentos e as informações de forma autônoma.

Não queremos com essa crítica, dizer que a contextualização e a interdisciplinaridade não significaram um avanço em relação ao currículo tal como estava organizado tradicionalmente, completamente em contradição com as exigências da sociedade contemporânea, com os avanços científicos, com as mudanças no mundo trabalho, etc. Mas consideramos importante insistir que o entendimento de ambos os eixos estruturadores, está simplificado, ignorando, ou não levando devidamente em conta, o verdadeiro contexto histórico-social no qual estão inseridos os sistemas educacionais e distante da realidade das salas de aula, e mais ainda, dos modelos de formação de professores. E, mesmo assim, aceitando-se os limites de ambos os eixos, em que ocorreram experiências de organização curricular dentro das dimensões dos PCNEM, ocorreu apenas uma justaposição de disciplinas ou transposição de temas de umas para outras, não garantindo a contextualização e a interdisciplinaridade, tal como está definida nos Parâmetros, mas sim uma multidisciplinaridade.

A definição, nos +PCNEM, dos conceitos estruturadores foi uma tentativa de esclarecer e ajudar os professores a desenvolverem práticas interdisciplinares e contextualizadas. A significação que se dá para cada grupo de competências, traduz-se nos conceitos de forma sintética, com alto nível de abstração, o que significa que vários conceitos estruturadores devem ser utilizados para se alcançar as várias competências[76].

---

[75] Nas Orientações Complementares (+ PCNEM), tenta-se superar essa contradição voltando-se á concepção original tal como está na LDB/1996, mas o atrelamento do Ensino Médio ao ENEM e os critérios de avaliação do SAEB, acabam por exigir dos professores a buscar a contextualização no seu sentido simplificado.

[76] Lembrando os conceitos estruturadores: identidade, relações sociais, cultura, dominação, poder, ética, trabalho.

Há uma preocupação, no quadro das competências, de que todas as disciplinas e conteúdos curriculares, utilizando os conceitos estruturadores, façam com que os estudantes se sintam sujeitos sociais construtores da história. A riqueza teórica dos conceitos e a preocupação com a historicidade – da ciência, do conhecimento, da sociedade, das instituições, da cultura etc. – vai depender, para a sua eficácia, a nosso ver, em termos habermasianos, da capacidade que os professores possuem de criar ambientes interativos, dialogais, questionadores, enfim, trazer para a sala de aula (e para todo o ambiente escolar) o que se refere ao mundo da vida como instrumento para compreender criticamente o mundo sistêmico no qual os alunos irão se inserir.

A competência comunicativa, assim, é de extrema importância, mas no referido quadro das competências, aparece apenas como "processar e comunicar de forma ampla, informações e conhecimentos, entendendo que não há saber sem aplicação", distancia-se da racionalidade e do agir comunicativo de que fala Habermas. Na verdade, é o oposto da racionalidade comunicativa que, por sua vez, valoriza o processo, como explicitado anteriormente.

Se considerarmos o atual contexto político-educacional real no qual se encontra o EM no Brasil, principalmente a partir do (PDE) e das preocupações com avaliação da qualidade do ensino, bem como com as políticas de acesso ao ensino superior, podemos perceber a pressão e a força desse contexto, presentes nas Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), em que a preocupação é com o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas, visando preparar os estudantes para as provas de avaliação e para se submeterem ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)[77].

Juntamente com a preocupação nas DCNEM com "as condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento saudável" e que isso "supõe o desenvolvimento da capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se às novas formas de organização do trabalho" (DCNEM, 1999, p.78), a preocupação atual de estreitar os vínculos do EM ao ENEM e ao SAEB fica evidente a ênfase na racionalidade instrumental e a secundarização da racionalidade comunicativa, o que não contribui para uma efetiva formação sociocultural e política. Mesmo a forma pela qual a Tecnologia ou as mudanças tecnológicas são tratadas, parece algo inevitável, incontrolável, externo às

[77] Ver Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (1999).

escolas, aos estudantes, aos professores, não cabendo questionamentos. As tecnologias estão situadas em uma posição muito superior na organização curricular em relação às disciplinas "não-tecnológicas" como são os da área das Ciências Humanas.

A atual estrutura curricular do EM, teoricamente, oferece espaços de discussão e debate sobre as realidades históricas, sociais, políticas, isso é, acerca de questões filosóficas, sociológicas, éticas e culturais de forma sistematizada, com as disciplinas obrigatórias Filosofia, História, Sociologia e Geografia e, mais recentemente, a introdução da disciplina Ética e Cidadania. Nessas disciplinas, é onde se deveria buscar o desenvolvimento da capacidade dos estudantes de atuarem politicamente na esfera pública, de forma crítica, a partir de uma compreensão crítica da racionalidade instrumental e técnica que rege a sociedade industrial e tecnológica, dotada de poderosos mecanismos culturais e ideológicos que fortalecem o individualismo e a competição, justamente em uma etapa em que ocorrem as primeiras experiências de trabalho dos jovens e o início de sua participação na vida social e política[78].

Todavia, esses espaços são utilizados – quando são – por iniciativa isolada dos professores e não de forma interdisciplinar e contextualizada como está na estrutura curricular proposta pelos PCNEM e pelas DCNEM. Ao mesmo tempo, a nosso juízo, falta, em toda a teorização sobre os princípios pedagógicos que devem reger o EM, analisar essa etapa formativa na perspectiva da racionalidade que rege a sociedade contemporânea (técnica instrumental) e as possibilidades de uma nova racionalidade (comunicativa) para, de fato, estabelecer o 'processo formativo integral' a esse nível de ensino, leia-se formação sociocultural e política, o que se constitui na proposição dessa tese, reiteramos.

Sublinhamos que a experiência formativa que propomos, fundamentação dessa análise, confronta de certa forma, com o avanço ocorrido ultimamente, que consiste em considerar o EM e o Ensino Fundamental integrantes da "Educação Básica", portanto, com a natureza de terminalidade. Por outro lado, a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo para fortalecer a área das ciências humanas, reduzidas às disciplinas de História e Geografia (BRASIL, 2006), precisamente Resolução n.º4, de 16 de agosto de 2006, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, é um fato que não deve ser subestimado, pois ampliam os espaços onde se

[78] Sublinhamos novamente que nossa concepção de formação sociocultural e política diverge dos projetos de lei em tramitação na Câmara dos Deputados que defendem a ideia de que este nível de ensino deve 'formar para o mercado de trabalho'.

pode resgatar do EM a preocupação com uma formação geral (científica, humana, política, ética, etc.) e não uma profissionalização precipitada e forçada dos estudantes nessa etapa de sua vida escolar.

6. Considerações Finais

Com esta pesquisa efetuamos uma leitura de distintas propostas direcionadas ao currículo do EM, apresentadas no período compreendido entre 1998 a 2013, especialmente sob o conceito de formação sociocultural e política, fundamentado a partir da perspectiva do filósofo alemão Jürgen Habermas. Portanto, esse recorte teórico possibilitou-nos apresentar o conceito de formação sociocultural e política 'o que é', 'para quê' e 'como' tal conceito pode dar sentido político aos educandos da última etapa da Educação Básica, a saber o EM.

O principal caráter da formação sociocultural e política é, em suma, propiciar sentido aos estudantes, a fim de subsidiá-los, por meio da apreensão da competência comunicativa, em termos de inserção social no mundo sistêmico, de modo que a ação deles seja orientada conforme a racionalidade comunicativa, portanto, serem motivados a lutar, consciente e solidariamente, uma vez no mundo sistêmico, pela sua emancipação individual e social.

Convém que façamos, nestas Considerações Finais, uma revisão das seções que compõem esta tese e demonstrar os resultados dos objetivos propostos. Assim, na Introdução, julgamos importante colocar as principais motivações que nos levaram ao estudo do EM, destacando uma delas: o nosso incômodo com a deficiente formação sociopolítica dos estudantes desse nível de Ensino. Parecia-nos, no primeiro momento, que os jovens em geral, estão envolvidos por outros ideais que tem a ver mais com a 'busca de um lugar ao sol' em uma sociedade marcada pelo consumo e pelo individualismo. Isso em contraste com outros momentos históricos em que os jovens, principalmente os universitários, estiveram a frente dos grandes movimentos sociais e políticos. Já nessa seção, fazemos uma primeira aproximação com a atuação dos filósofos da Escola de Frankfurt e suas discussões com os estudantes na década de 1960 e já naquela época, a tendência do movimento estudantil ao radicalismo e o dogmatismo.

Nosso incômodo transformou-se em uma pergunta: seria possível uma formação sociocultural e política mediante a educação escolarizada? E, no caso dos jovens prestes a entrarem na universidade, seria possível que esta formação já ocorresse no Ensino Médio? Ou, como assevera Claus Offe, o EM sendo um subsistema educacional que, entre seus objetivos, como o de formar para o trabalho produtivo, está o de

conformar comportamentos e consciências e, portanto, estaria muito limitado para a referida formação.

Na segunda seção, efetuamos a revisão do histórico do surgimento da Escola de Frankfurt, as preocupações de seus integrantes e a formulação da Teoria Crítica. Nosso objetivo seria, mais uma vez, mostrar que a Teoria Crítica surge em um contexto de mudança, de conflitos, de transformações que inspiraram a produção dos filósofos da Escola a entenderem essas mudanças e conflitos, primeiramente tendo a classe trabalhadora como protagonista e, posteriormente, os estudantes. Além disso, destacamos na segunda seção a como a Teoria Crítica se distancia do marxismo ortodoxo, tentando entender as mudanças estruturais do capitalismo e/ou das sociedades industriais urbanas, focamos no modo como a Teoria Crítica atribuiu demasiada importância à cultura e à educação como dimensões do mundo da vida, do mundo sociocultural e suas possibilidades de provocar a crítica do capitalismo e da sociedade industrial. Essa seção reforçou nossa intenção de olhar de forma crítica para o sistema educacional. Concluímos essa seção com a recepção da Teoria Crítica e a potencialidade desta para entendermos algumas das questões da educação brasileira e, inclusive, de fundamentar propostas curriculares.

Na seção 3, expomos a fundamentação teórica, propriamente dita, onde trouxemos algumas das principais reflexões e conceitos da Teoria Crítica habermasiana. Exploramos, à luz do pensamento de Habermas, o conceito principal que orientou nossa análise das propostas curriculares para o EM, isto é, a formação sociocultural e política e a construção do sujeito a partir da esfera educativa, da cultura e das competências comunicativas (linguagem). Encontramos nessa concepção o recurso teórico para identificarmos as racionalidades dos pressupostos curriculares e dos objetivos formativos do EM. A partir de uma contribuição da banca de qualificação, ampliamos nossa compreensão da competência comunicativa e da linguagem que poderia, pelos 'atos de fala', contribuir para a construção de uma proposta curricular voltada para a formação sociocultural e política buscada no EM.

Na seção 4, percorremos as mudanças do EM no Brasil e seus objetivos formativos, identificando a tensão entre o ensino humanista e o ensino técnico-científico, o ensino das elites e o ensino das classes médias e trabalhadoras. Pretendíamos buscar as raízes, os motivos, as justificativas para o rompimento com o EM (secundário) e a busca de um novo EM dentro do contexto de mudanças políticas, sociais, econômicas, desde a década de 1960, passando pelo período militar e até os

anos de 1980, com o surgimento das demandas democráticas que iriam atingir a educação brasileira.

É neste contexto que surge a proposta da Educação e do Trabalho como princípio pedagógico e como base do EM como escola unitária e da politecnia que irão influenciar as propostas para a educação no período democrático. Consideramos importante revisitarmos as teorias que estiveram na raiz dessa proposta − destacando a importância de Antonio Gramsci nessa discussão − e como permaneceram até recentemente nas reformulações curriculares e só interrompidas com as reformas educacionais dos anos de 1990, quando então a racionalidade instrumental encontra maior espaço nas reformas curriculares do EM, em contraposição com o que se idealizava até então.

O que tínhamos em vista era identificar como a categoria 'trabalho' aparece como princípio pedagógico, numa dimensão fortemente instrumental - saber técnico, estratégico, segundo Habermas, (1982) - com referência ao mundo sistêmico produtivo. Essa seção, a 4, nos possibilitou o preparo necessário para então analisarmos nosso objeto de estudo, suas mudanças e sua (s) racionalidade (s). De posse da fundamentação, tentamos nas seções seguintes já utilizar o referencial teórico da tese apontando para o que seriam "propostas" com base na racionalidade comunicativa de Habermas.

Foi possível identificar que nas propostas curriculares para o EM ainda há predominância da racionalidade instrumental: formar o jovem para o mundo produtivo, para a aquisição de competências cognitivas, base da ciência aplicada e pouco para o saber prático, comunicativo, moral (interação, mundo da vida). Os documentos-fontes foram organizados em uma sequência coerente com os contextos em que foram produzidos. Por isso, optamos em limitar nossa análise aos pressupostos curriculares ou aos fundamentos teóricos do currículo do EM, pressupostos esses que orientam todas as áreas de conhecimento, mas principalmente, a área das Ciências Humanas. Isso porque nosso entendimento era de que esta área estava mais habilitada e tinha mais potencial para proporcionar aos estudantes uma formação sociocultural e política.

Enfim, apesar dos avanços ocorridos na formulação/reformulação do currículo do EM, a racionalidade instrumental predomina na raiz das reformas educacionais voltadas a esse nível de ensino e, ainda, nas propostas ao currículo do EM formuladas e apresentadas no período investigado (1998 a 2013).

Verificamos, assim, que se o objetivo do EM é proporcionar aos jovens estudantes uma formação integral (para a vida, para uma profissão, para a sociedade) e integrada à formação para o trabalho, conforme está explícito na LDB/1996, e trazer para a organização curricular e fundamentar seus pressupostos com o conceito de formação (sociocultural e político), poderia representar um avanço significativo em direção à formação desejada.

Entretanto, as propostas de reformulação curricular do EM, sejam da sociedade civil (esfera pública), sejam as propostas dos representantes políticos através dos vários projetos de lei que tramitaram no Congresso, sejam de instituições e organizações que tem participado do debate sobre a educação no Brasil, encontram-se sob influência do condicionamento do mundo sistêmico, da racionalidade instrumental, já que, direta ou indiretamente não levam em conta que a efetiva formação integral e política dos sujeitos se dá por meio da interação (mundo da vida) e não apenas do trabalho como inserido no mundo sistêmico.

Verificamos que o 'trabalho', enquanto categoria do mundo sistêmico, está presente nos pressupostos curriculares em diferentes momentos. Na definição dos eixos estruturantes, revela sua posição hegemônica em relação aos eixos ciência e cultura. Sua problematização ainda se encontra limitada a uma concepção de inserção do jovem no mundo produtivo, como força produtiva.

No caso da ciência, apesar das teorizações que procuram defini-la como resultado da construção de conceitos a partir do esforço de conhecimento das realidades naturais e sociais, a ênfase do currículo também é constituí-la como instrumento de conhecimento e transformação da natureza em função das necessidades humanas. Numa leitura habermasiana, verificamos que a aplicação da ciência parece ter uma posição (ou um *status*) superior nos pressupostos curriculares, caracterizando-a como um passo inicial para a sua aplicação ou transformação em tecnologia, uma concepção utilitária, pragmática, como demonstração do domínio ou a superioridade humana sobre a natureza, reforçando a racionalidade instrumental nas relações seres humanos/mundo natural.

Apesar da insistência, percebida nos conceitos estruturadores, sobretudo da área de Ciências Humanas, de se formar sujeitos de forma independente e autônoma em relação a todos os determinismos (no caso, sociais, econômicos), no momento em que são definidos eixos Ciência, Trabalho, Cultura e Tecnologia, a ênfase continua sendo na prioridade dada ao 'trabalho' nas suas dimensões ontológica e histórica e essas,

referenciadas a forças produtivas, relações sociais delas resultantes ou como mediação entre o que foi projetado na mente humana e o que se foi (ou será) realizado para satisfazer necessidades de sobrevivência.

Entendemos com Habermas (1982, 1990) que a ênfase dada ao Trabalho como princípio pedagógico e como eixo estruturante da formação, apesar do esforço dos elaboradores do currículo em ampliar sua compreensão superando a noção de "força de trabalho", ainda se pode perceber a permanência implícita (e muitas vezes, explícita), da perspectiva da escola unitária, na qual o EM, além da formação geral e profissional, cria espaço para que os jovens compreendam as variadas determinações da vida social e produtiva.

Procuramos, em última análise, entender nessa tese qual o sujeito ou qual subjetividade se pretende formar no EM, segundo propostas curriculares. A nosso ver, a Teoria Crítica possibilitou a análise da educação nas condições do capitalismo contemporâneo ou, das sociedades industriais e seus poderosos recursos para manter a sociedade dominada pela alienação, utilizando os sistemas e subsistemas sociopolíticos, econômicos e socioculturais, entre esses, o subsistema educacional.

Além disso, Habermas estabelece, ao nosso juízo, uma base teórica para compreendermos de forma crítica os novos conceitos nas propostas de reformulação curricular que pretenderam romper com o currículo e as práticas educativas tradicionais, principalmente, os conceitos de 'trabalho' ou de 'formação para o trabalho' e de 'formação social e política' e 'formação para a vida', bem como operacionalizar um currículo fundamentado nas capacidades comunicativas e na linguagem interativa, ou seja, estruturar e operacionalizar, na prática, um currículo que busque a competência comunicativa e suas consequências no plano da ação permeada por valores que podem ser democráticos ou autoritários, portanto, contribuírem para a alienação e a obediência passividade (como nos currículos e nas práticas educativas tradicionais) ou para a emancipação, a discussão, o diálogo, o respeito ou reconhecimento mútuo entre professores e estudantes.

Assim sendo, apresentar possibilidades de relações dialógicas em que, de fato, haja o respeito mútuo implica em uma nova socialização que pode ser propiciada pela escolarização. Neste sentido, o estudante aprenderia simultaneamente os conteúdos disciplinares, a importância dos mesmos à emancipação e, sobretudo, o meio de concretizá-los na esfera pública – a racionalidade comunicativa. Pautados na concepção de formação sociocultural e política analisamos as possibilidades e limites das propostas

ao currículo do EM fomentarem a socialização dos princípios democráticos por meio da racionalidade comunicativa e pudemos constatar a predominância da racionalidade instrumental em nossas fontes. Ou seja, em termos habermasianos, as propostas curriculares ao EM encontram-se à contramão da emancipação social.

7. Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do Esclarecimento**. Rio de Janeiro, 1985.

ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1995.

BENSAÏD, D. **MARX, O INTEMPESTIVO**: Grandezas e misérias de uma aventura crítica nos séculos XIX e XX. Tradução Luiz Cavalcanti de M. Guerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

BOLZAN, J. **Habermas e educação**: uma contribuição crítica à formação científica / José Bolzan. Porto Alegre, 2010. 185 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre.

BOUFLEUR, J. P. **Pedagogia da ação comunicativa**: uma leitura de Habermas. Ijuí: Inijuí, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 02 jan. 2014.

_____. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p. 7.760.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998b.

_____. Ministério da Educação. Orientações curriculares do ensino médio. Brasília, DF, 2004.

_____. Ministério da Educação. Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador. (o modelo do Plano de Atendimento Global Consolidado, disponíveis no sítio www.fnde.gov.br.) (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15134&Itemid=1071)

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 04/2010, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

_____. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB nº 05/2011, de 05/05/2011 e Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que tratam das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

_____. Projeto de lei PL 6003/2013 Altera os arts. 9º, 35 e 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=585581> Acesso em 16 de fev. de 2014.

CACCIA-BAVA, A. **Jovens da América Latina**: um estudo comparativo sobre o comportamento da juventude latino-americana. Centro Brasileiro da Infância e da Juventudade/USP/Ribeirão Preto. 2010.

CARRANO, P. C. R. **O ensino médio na transição da juventude para a vida adulta.** In: FERREIRA, C. A.; PERES, S. O.; BRAGA, C. N.; CARDOSO, M. L. M. (Org.). Juventude e iniciação científica: políticas públicas para o ensino médio. 1. ed. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2011, p. 34-49.

CASASSUS, J. **Actos del habla.** (notas de conferência, Campinas, 1998).

CASTRO, C. M. **Desenvolvimento Econômico, educação e educabilidade**. Ed. Tempo Brasileiro, 1972.

CUNHA, L. A. **Política Educacional**: contenção e liberação. In.: Educação e Desenvolvimento Social no Brasil . Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1975.

CAVALIÉRI, A. M. V. Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental. PP. 115-130. In.: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **CURRÍCULO: políticas e práticas**. Campinas-SP: Papirus. 10 ed. 2008.

DELUIZ, N. A **Formação do Sujeito em Habermas**. Boletim Técnico do Senai. v. 21, n.01, jan.-abr./1995, pp.03-08.

DEMO, P. **CUIDADO METODOLÓGICO**: signo crucial da qualidade. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v.17, n.2, p.349-373, jul./dez. 2002.

DESCARTES, R. **Discurso do Método**. In: Os Pensadores, 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. São Paulo, Melhoramentos, 1978.
_____. Da divisão do trabalho social. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

FREITAG, B.; ROUANET, S. P. (Org.). **HABERMAS: SOCIOLOGIA**. São Paulo: Ática, 1980.

_____. **A teoria crítica ontem e hoje**. Editora Brasiliense. 1986.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre a educação e estrutura econômico-social capitalista. Cortez Editores/Editora Autores Associados, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Ensino Médio:** ciência, cultura e trabalho. MEC/SENTEC, 2004.

GARAUDY, R. **Capitalismo do Século XX**. Rio de Janeiro: Editora Saga, 1970.

GOMES, L. R. **Educação e consenso em Habermas**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

_____. **EDUCAÇÃO EM HABERMAS**: o entendimento como mecanismo e coordenação pedagógica. In: Cadernos de Educação (33), 231, FAE, Universidade Federal de Pelotas, 2009.

_____. **Teoria Crítica e Formação Política em Habermas**. In: II Reunion Científica: Teoria Crítica, Democracia e Ciudadania, 2010, Tandil - Argentina. Anais da II reunión científica. Tandil: UNICEM, 2010. v.1. p.1-18.

GONÇALVES, M. A. S. TEORIA DA AÇÃO COMUNICATIVA EM HABERMAS: possibilidades de uma ação comunicativa interdisciplinar na escola. In:**Revista Educação & Sociedade**, (20), 66, abr/1999.

GOLDBERG, M. A. A.; FERRETTI, C. J. **Precisa-se de Técnicos**. Ministério da Educação/Fundação padre Anchieta. Editora Pedagógica Universitária/Instituto Nacional do Livro. 1974, Volumes 1, 2 e 3.

GRAMSCI, A. **Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

GHIRALDELLI JR, P**. História da Educação.** 2. Ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

HABERMAS, J. **Conhecimento e interesse**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

_____. **Técnica e Ciência enquanto Ideologia**. São Paulo: Abril Cultural, 1980. Col. Os Pensadores.

_____. **Teoría de la acción comunicativa**, I e II. Versióncastellana de Manuel Jiménez Redondo. Madri: Taurus Humanidades, 1987.

_____. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. **A Idéia da Universidade**: processos de aprendizagem. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 74, p. 111-130, jan./abr. 1993.

_____. **Direito e Democracia**: entre facticidade e validade. v. 1 e 2 Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

_____. **A inclusão do outro**: estudos de teoria política. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

_____. **A ética da discussão e a questão da verdade**. (Org.). SAVIDAN, P. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

HOBSBAWN, E. **História do Marxismo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. Vol 3. 1987.

HOBSBAWN, E. ***A era dos extremos***: o breve século XX. 1941-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HORKHEIMER, M. **Eclipse da razão**. Trad. de Sebastião Uchoa Leite. Rio de Janeiro: Editorial Labor do Brasil, 1976.

JAY, M. **A imaginação dialética**: História da Escola de Frankfurt e do Instituto de Pesquisas Sociais, 1923-1950 [1973]. Rio de Janeiro: Contraponto, 2008.

KONDER, L. **A derrota da dialética** (A recepção das ideias de Marx no Brasil até o começo dos anos trinta). Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1988.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O Ensino Médio no Plano Nacional da Educação 2011-2020**: superando a década perdida? In.: Revista Educação & Sociedade, volume 31, n.112, jul-set., 2010, p. 851-873.

LIMA, L. O. **O impasse na educação**: diagnóstico, crítica, prospectiva. Petrópolis: Vozes, 1968.

_____. **A escola secundária moderna**. São Paulo: Fundo da Cultura, 1976.

LIMA, M. S. **A autoridade e suas relações com o processo educacional em John Dewey.** 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2014.

LOPES, A. C. Os parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade,** São Paulo, v.23, n.80, p.389-403, 2002.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. (Org.). **Currículo:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2002.

LOUZADA, R. **O Conceito de Competência e o Ensino de Administração: um estudo multicasos.** 279f. 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, UNESP, 2010.

LUBENOW, J. A. Despolitização da Esfera Pública em Habermas sob a perspectiva sociopolítica. Revista de Filosofia Problemata (UFPB). v.03, n.01, 2012, pp. 54-95.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LUKÁCS, G. **História e Consciência de Classe**: estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACHADO, L. N. S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Ed. Cortez, Autores Associados, 1989.

MACHADO, M. T. G. **O Ensino Estadual Profissional Paulista dos anos de 1940 a 1970: trajetória na cidade de Orlândia**. 2014. 240f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP, Araraquara, 2014.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**. 1. Ed. Tradução de Willian Lagos. Porto Alegre: Artes médicas, 1990.

MARCUSE, Herbert. **O fim da utopia**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1967.

MATURANA E VARELA. **Autopoiesis ano Cognition**. Ed. Norwell. M. Reidel, 1980.

MATUS, C. **Política, Planejamento e Governo.** IPEA, 1993.

MELO, R. **Emancipação hoje e os desafios da democracia**. Cadernos de Ética e Filosofia Política (USP), v.23, p.05-18, 2013.

MOEHLECKE, S. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais**: entre recorrências e novas inquietações. Revista Brasileira de Educação v.17 n.49 jan.-abr. 2012.

MOREIRA, A. F. Currículo, utopia e pós-modernidade. In.: MOREIRA, A. F. (Org). **Currículo: questões atuais.** São Paulo: Papirus, p. 9-28. 1997.

NOSELLA, P. Ensino Médio na busca de um princípio pedagógico. **Revista Educação & Sociedade**, Volume 32, n.117, out.-dez., 2011, p.1051-1064.

OFFE, C. 1975. **Trabalho e Sociedade:** problemas estruturais e perspectivas para o futuro da "Sociedade do Trabalho" v. 01 e 02. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.

OLIVEIRA, P. R. **Filosofia e arte na educação escolar de crianças**. Congresso Internacional A Indústria Cultural Hoje. p.686-695. 2006.

PARO, V. A. **Escola e Formação Profissional**: um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil. Editora Cultrix/Fundação Carlos Chagas, 1979.

PESTANA, M. I. G. *et. all* **Matrizes Curriculares de Referencia para o SAEB.** Brasília: INEP, 1997.

PONCE, A. **Educação e luta de classe.** Trad. José Severo de Camargo Pereira, 13ª edição. São Paulo: Ed. Cortez, 1994.

PRESTES, N. H. **EDUCAÇÃO E RACIONALIDADE**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

RICARDO, E. C.; ZYLBERSZTAJM, A. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Ciência do Ensino Médio: uma análise a partir da visão de seus elaboradores. **Revista Investigações em Ensino de Ciências**. v.13, n.03, 2008, p.257-274.

SEARLE, J. **Speech Acts. Cambridge Universty Press**, 1969.

RAIMANN, A. **Impedimentos e proposições para a ação docente no ensino superior no caminho de Habermas**. 2008. Tese. (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP, Araraquara, 2008.

REVUNENKOV, V. G. **História dos Tempos Atuais** (1917-1957). Centro do Livro Brasileiro. (Lisboa, Porto), 1980.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. Cortez Editora/Autores Associados, 1987.

RIVERA, F. J. U. **Agir Comunicativo e Planejamento Social**: uma crítica ao enfoque estratégico. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1995.

RODRIGUES, N. **Por uma nova escola**: O transitório e o permanente na educação. 6ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, Autores Associados, 1987.

ROSSI, W. G. **Capitalismo e educação**: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção educação universitária).

SARUP, M. **Marxismo e educação**: abordagem fenomenológica e marxista da educação. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1980.

SAVIANI, D. **Política e educação no Brasil**: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino. 6. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2006.

SCARLATTO, E. C. **O FORMAL E O REAL NA EDUCAÇÃO COMPLEMENTAR DE ARARAQUARA-SP**: o amargo da doce ilusão. 2011. (Mestrado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara – UNESP, Araraquara-SP, 2011.

SCHÄFER, Karl-Hermann; SCHALLER, K. **Ciência Educadora Crítica e Didática Comunicativa**. Rio de Janeiro: Edições Tempo Brasileiro, 1982.

SILVA, T. T. **Teoria cultural e educação**: um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SPOSITO, M. P. & CARRANO, P. C. **Juventude e Políticas Públicas no Brasil**. Rio de Janeiro: 2003. Disponível em <http: www.uff.br/obsjovem>. Acesso em: 15 de junho de 2013.

_____. **Juventude:** crise, identidade e escola. Múltiplos Olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001. p.96 -103.

TOMMASI, L. **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro**: os projetos em fase de implementação. In: TOMMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996. p.195-227.

TÜRCKE, C. A luta pelo logotipo. In: DUARTE, R.; FIGUEIREDO, V. **Mímesis e expressão.** Minas Gerais: UFMG, 2001.

VEIGA, I. P.A. "Escola, currículo e ensino". In: I.P.A. Veiga e M. Helena Cardoso (org.) **Escola fundamental**: Currículo e ensino. Campinas: Papirus, 1991.

VIDAL, G. **De fato e de ficção**: ensaios contra a corrente. São Paulo. Ed. Schwarcz Companhia das Letras,1987.

ZIBAS, D. A função social do Ensino Médio na América Latina: é sempre possível o consenso? **Cadernos de Pesquisa**, n. 85, p. 26-32, mai. 1993.

WEBER; M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Trad. Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa: Editora Universidade de Brasília, 1991.v.1.

_____. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1999.

_____. **Ciência e política**: duas vocações. São Paulo: M. Claret, 2003.

WIGGERSHAUS, R. **A Escola de Frankfurt**. História, desenvolvimento teórico, significação política. Rio de Janeiro: Difel, 2002.