



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MARIA ELISIAN DE CARVALHO

O TRABALHO COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA

FORTALEZA

2015

MARIA ELISIAN DE CARVALHO

O TRABALHO COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Marxismo e Luta de Classes.

Orientador: Prof. Dr. Valdemarin Coelho
Gomes

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

C322p Carvalho, Maria Elisian de.

O trabalho como fundamento para a formação no ensino médio: uma análise onto-histórica / Maria Elisian de Carvalho. – 2015.

104 f. :il. color., enc. ; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.

Área de Concentração: Educação, Marxismo e Luta de Classes.

Orientação: Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes

1. Educação e Trabalho. 2. Ontologia. 3. Emancipação social. 4. Ensino Médio – Brasil. 5. Política Educacional – Brasil. 6. Ensino Médio – Legislação. 7. Cidadania e Educação. I. Título.

CDD:373.81

MARIA ELISIAN DE CARVALHO

O TRABALHO COMO FUNDAMENTO PARA A FORMAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO: UMA ANÁLISE ONTO-HISTÓRICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Educação, Marxismo e Luta de Classes.

Aprovada em ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Josefa Jackline Rabelo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Aos sobrinhos:

João Pedro que muito alegrou a minha vida com o seu nascimento.

Melca Ravena que me ensina a ter determinação e coragem para lutar pelos meus ideais.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe, que me ajudou a concretizar este projeto de realização dos meus sonhos.

À minha irmã Paulina, que me incentivou a suportar com serenidade as dificuldades encontradas durante o tempo de estudo.

Ao amigo Frei Robério, que foi uma presença marcante nos momentos difíceis desta trajetória acadêmica.

Ao Colégio Antônio Sales, que me incentivou à dedicação exclusiva ao estudo e a pesquisa.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Valdemarin Coelho Gomes, pela sua bondade e dedicação no acompanhamento ao estudo da pesquisa e das produções.

Aos colegas da Linha Marxismo, Educação e Luta de Classes, pelos momentos alegres e felizes de convivência.

À Professora Ms. Priscila Notthingan, que analisou e orientou o projeto de dissertação para o processo seletivo.

RESUMO

A educação para o trabalho no Ensino Médio da educação básica é analisada a partir da categoria trabalho como complexo fundante do ser social. Trata-se de uma análise onto-histórica que aborda a compreensão do ser por meio da teleologia e seguindo o princípio do materialismo histórico, a análise do objeto é situada no seu contexto histórico para compreender o caminho trilhado pela educação geral para o trabalho no Ensino Médio, desde suas origens até o momento atual. É uma pesquisa teórico-bibliográfica e documental, na qual são considerados os fundamentos marxistas da teoria lukacsiana e os comentários de autores que estudam o complexo da educação na perspectiva ontológica marxiana-lukacsiana. O texto analisa as políticas que fundamentam a legislação educacional brasileira e faz referência aos seguintes documentos: Diretrizes elaboradas na Declaração sobre Educação para Todos, as Diretrizes do Banco Mundial, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.9394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, sobre as quais foram alicerçadas as diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Considerando que o objeto deste estudo é a educação para o trabalho no nível médio da educação básica, a categoria trabalho faz-se presente no desenvolvimento da totalidade do texto, como elemento mediador da formação para a emancipação humana.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho. Educação. Ontologia. Ensino Médio. Emancipação Humana.

ABSTRACT

Educación para el trabajo em el nivel médio de la escuela secundaria de educación básica se analiza desde el categoría trabajo como fundamento seres sociales complejos. Este es um análisis histórico em que se ocupa de la comprensión del ser por teleología y siguiendo el principio del materialismo histórico, e lanálisis del objeto se encuentra em su contexto histórico para comprender el camino recorrido por la educación general para el trabajo em la escuela secundaria, desde sus orígenes hasta la actualidad. Es una investigación bibliográfica y documental-teórica, em la cual se consideran los fundamentos de la teoría marxista lukacsiano y los comentarios de los autores que estudian el complejo de la educación em la perspectiva marxista ontológica-lukacsiana. El texto analiza las políticas que subyacen a la legislación educativa brasileña y hace referencia a los siguientes documentos: las Directrices elaboradas em la Declaración sobre la Educación para Todos, las Directrices del Banco Mundial, las Directrices y Bases para la Educación Nacional n. 9394/96, las Directrices Curriculares Nacionales General, em la que se basa lineamientos curriculares para la Educación Secundaria. Considerando que el objeto de este estudio es la educación para el trabajo em el nivel médio de la educación básica, la categoría trabajo está presente em el desarrollo de todo el texto como elemento de la formación para la mediación de la emancipación humana.

PALAVRA CHAVE: Trabajo; Educación. Ontología. Educación Secundaria. Emancipación Humana.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	09
2 FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO.....	12
2.1 Trabalho: concepção ontológica	12
2.2 Educação: fundamentos onto-históricos	25
3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL	39
3.1 Contexto histórico do Ensino Médio no Brasil	39
3.2 A Concepção de Trabalho para o Ensino Médio	46
3.3 A formação para o trabalho no Ensino Médio	57
4 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ENSINO MÉDIO: DA PROPOSTA DO CAPITAL À MATERIALIZAÇÃO LEGAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA.....	70
4.1 O Ensino Médio a partir da década de 1990	70
4.2 Impactos da política educacional do Capital sobre o Ensino Médio	85
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97
REFERÊNCIAS	100

1 INTRODUÇÃO

A história humana tem origem no processo de desenvolvimento do ser por meio de saltos ontológicos que se manifestam na efetivação do momento predominante em cada esfera do ser. Estas esferas são particularidades que expressam a totalidade, embora distintas, conservam a unidade na continuidade e permanência do ser diante do rompimento das barreiras naturais. Historicamente o desenvolvimento destas esferas que se relacionam entre si, se origina na esfera inorgânica que numa processualidade histórica, desta esfera surge a esfera orgânica e desta última, o ser social. A esfera do ser social tem no trabalho o complexo fundante da sociabilidade humana que dá origem a outros complexos, entre eles a educação.

A educação está intrinsecamente relacionada com o trabalho, mas mantém com ele uma relativa autonomia, pois seu desenvolvimento é consequência da necessidade de comunicação nas relações sociais. Entre a educação e a linguagem existe uma proximidade, pois é pela linguagem que se articula a relação entre os indivíduos e processo teleológico de efetivação do trabalho se constroem a si mesmos.

A educação para o trabalho na formação do aluno de nível médio da educação básica constitui-se no objeto que deu origem a esta pesquisa e brotou das inquietações vividas pela pesquisadora no cotidiano da relação ensino-aprendizagem. Ao constatar a desmotivação do aluno de Ensino Médio para querer aprender, buscou na pesquisa a resposta para as diversas perguntas sobre a educação do aluno de Ensino Médio na rede pública de ensino. Insatisfeita com as justificativas da docência para explicar as causas da falta de motivação do aluno, na maioria das vezes assumem o posição conformista atribuindo ao aluno a responsabilidade pela falta de motivação na aprendizagem.

No decorrer da pesquisa outras perguntas foram surgindo para compreender a dualidade da educação para o trabalho no Ensino Médio. Ao analisar historicamente a finalidade da educação neste nível de ensino, percebe-se que há necessidade de uma formação para o trabalho que seja inclusivo na sua totalidade e nesta perspectiva o desenvolvimento da pesquisa tomou como ponto de partida a formação ontológica do trabalho como complexo fundante do ser social.

A base teórica para o desenvolvimento do objeto buscou em Lukács e nos fundamentos do marxismo os elementos necessários para fundamentar a compreensão da categoria trabalho, especificamente o materialismo histórico, como suporte para analisar a

formação para o trabalho no Ensino Médio. Para subsidiar a compreensão dos autores citados, outras fontes foram consultadas, destacando-se Tonet, Saviani, Kuenzer, Lessa, Manacorda, Sousa Júnior e outros.

A centralidade do objeto é a análise da educação geral para o trabalho no Ensino Médio, procurando compreender a concepção de trabalho presente neste nível de ensino. No desenvolvimento do objeto procurou-se apreender os fundamentos políticos- filosóficos e técnicos da formação para o trabalho, desmistificando a concepção pseudo-crítica e reprodutivista, compreender a formação dualista para o trabalho no Ensino Médio, e analisar a formação para o trabalho na legislação educacional a partir da década de 1990 do século XX.

A pesquisa é de natureza teórico-bibliográfica e documental, baseada nos fundamentos ontológicos do marxismo, contextualiza historicamente a categoria trabalho para fundamentar o desenvolvimento do objeto e relaciona os fundamentos teóricos com a práxis da formação para o trabalho no Ensino Médio.

O capítulo I faz uma leitura onto-histórica do trabalho considerado elemento indispensável para o desenvolvimento do objeto de estudo que analisa a educação geral para o trabalho no Ensino Médio na dimensão ontológica. O texto situa historicamente aspectos relevantes da teleologia que deu origem ao ser social e analisa o processo de aprendizagem construído ao longo da história com as mutações decorrentes da divisão da sociedade em classes, objetivadas nas relações de produção em épocas diferentes. Trata-se do escravismo, do servilismo e do trabalho assalariado. Aborda também a concepção de educação na perspectiva ontológica e analisa as contradições históricas do desenvolvimento do ser social e sua relação com a educação. O texto traz presente a categoria do “devir” como processo de autorrealização humana, explicitando teoricamente o uso desta categoria em Lukács e sua distinção com a filosofia moral kantiana.

O capítulo II começa analisando historicamente a realidade do Ensino Médio na educação brasileira e introduz o desenvolvimento do estudo do objeto tendo como pressuposto básico os fundamentos teóricos analisados no capítulo precedente. A categoria trabalho que perpassa todo o desenvolvimento do texto passa a ser abordada na perspectiva de aproximação com a realidade do Ensino Médio e fundamenta os objetivos da pesquisa que consiste em analisar teoricamente a educação para o trabalho como princípio educativo para o Ensino Médio a fim de compreender as razões da existência dual da formação para o trabalho neste nível de ensino. Partindo desta concepção analisa-se a educação para o trabalho na sociedade burguesa em contraposição ao princípio ontológico do trabalho na filosofia

lukacsiana. O texto faz ainda uma referência ao ensino politécnico na perspectiva marxista e introduz o estudo da legislação educacional brasileira, buscando sempre a relação entre trabalho e educação.

O terceiro capítulo volta-se para as mudanças ocorridas no cenário educacional brasileiro a partir da década de 1990 do século XX. O ponto de partida é a Conferência de Jomtien que serviu de inspiração para as reformas na educação, consolidadas na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96. A partir daí segue também a análise da intervenção econômica nas questões estatais e sua visibilidade nas políticas educacionais.

A política econômica do pós-guerra denominada neoliberalismo constituiu-se como uma bússola no direcionamento das reformas educacionais impulsionadas pelas políticas do Banco Mundial e do programa “Educação para Todos”. Estas políticas visam o fortalecimento da doutrina econômica e interfere nas políticas educacionais dos estados emergentes com a finalidade de garantir a manutenção da sociedade do capital diante das crises cíclicas da economia. A necessidade de recursos dos países emergentes contribui para a subserviência aos ditames da política educacional dos organismos internacionais.

O estudo direciona também a sua atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais e o subsídio do parecer que fundamentou a sua aprovação; considerando que cada nível de ensino tem também as suas diretrizes, faz-se referência às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ressaltando sempre o enfoque da educação para o trabalho na perspectiva da ontologia do ser social e o processo de emancipação humana.

2 FUNDAMENTOS ONTO-HISTÓRICOS DO TRABALHO E DA EDUCAÇÃO

2.1 Trabalho: concepção ontológica

A ontologia do trabalho propõe compreender a existência humana desde as origens até a organização da sociabilidade em seu desenvolvimento histórico. Este processo de formação do ser social se organiza em esferas distintas e interligadas entre si; são esferas da natureza inorgânica, orgânica e social. A esfera inorgânica se caracteriza pela transformação da natureza num movimento de retorno a si mesma, enquanto que na esfera orgânica o ser se reproduz tal como ele se manifesta e nesta esfera, encontra-se na natureza a vida biológica, que se reproduz dando continuidade a existência da espécie. Na esfera do ser social encontra-se o homem que rompe com as barreiras das esferas: inorgânica e orgânica e se relaciona com a natureza para transformá-la na produção de algo novo. É importante ressaltar que entre uma esfera e outra existe uma relação de interdependência, entretanto, cada uma delas conserva uma relativa autonomia. (LUKÁCS, 2013).

A história do ser social na perspectiva da ontologia marxiana-lukacsiana, não tem um marco cronológico, o que existe são manifestações da predominância de um momento sobre o outro, fazendo chegar à conclusão de que na passagem de uma esfera para a outra, houve um processo de continuidade que as interliga por meio de um salto ontológico. Situando a existência humana dentro desse processo, constata-se que na esfera orgânica a vida está voltada para a preservação de si e a reprodução da espécie e nesta esfera existe um momento marcante na sociabilidade humana que impulsiona o salto ontológico e faz do homem um ser social e este momento é o trabalho (idem).

Pelo trabalho o ser humano transforma o meio em que vive em uma nova causalidade, buscando proporcionar a satisfação de suas necessidades e de outros indivíduos por meio da transformação da natureza.

Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 1988, p. 142).

A emergência da vida biológica foi o momento predominante de superação da natureza orgânica sobre a inorgânica, mas foi com a presença do ser social que a história humana deu início ao processo de sociabilidade, constituindo outro momento do salto ontológico que ocasionou profundas mudanças no conjunto das esferas ontológicas. Entretanto, a existência do ser social imediata e mediada por meio do salto ontológico tem suas raízes na natureza e dela não se desconecta por completo.

No final da era do gelo houve uma modificação na relação do homem com o ambiente. A adaptação à natureza não foi somente uma adequação do ser biológico às novas condições do clima, foi uma mudança determinada por novas relações sociais, mediante uma ruptura com a cultura existente, por exemplo: as pinturas rupestres, a coleta e a caça, deram lugar ao surgimento de novas culturas que modificaram as formas de convivência social. Lukács(2013) menciona “a passagem do período da coleta para o da agricultura, da pecuária e de tudo o mais que ocorre dessa virada”, como o momento predominante das novas relações sociais.

Na esfera biológica a reprodução humana não apresenta características significativas, por meio das quais, o homem possa se identificar como um ser diferente dos demais seres da espécie animal. Somente quando começa a transformar a natureza, é que

o homem liberta-se de sua condição puramente natural, que acontece por meio do trabalho e torna-se um ser social que produz sua própria existência. Nesse processo, o homem é sujeito, senhor de vontade, ser ético que faz do mundo seu objeto. (SCAFF, 2006: p. 36).

O trabalho é, portanto, o elemento decisivo que marca a superação do homem da esfera natural para a esfera do ser social. Pelo trabalho o ser humano constrói-se a si mesmo e transforma o meio em que vive, mas é preciso destacar a especificidade do trabalho humano, para diferenciá-lo de outros tipos de trabalho da natureza biológica. O que distingue o trabalho humano da atividade dos animais é a finalidade para a qual está direcionado e o desenvolvimento da aprendizagem que o homem adquire por meio da ação teleológica do processo de produção da causalidade posta.

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu um favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. (MARX, 1988: p.142).

O animal transforma a natureza por um ato mecânico que brota da sua própria essência; é uma ação que caracteriza o jeito de ser do animal, que faz com que entre ele e a

natureza exista uma perfeita unidade. Para o homem a relação com a natureza é uma ação consciente, ele não se confunde com ela e quando começa a relação de troca, esta relação é baseada num plano de ação voluntária, porque não está vinculada a nenhuma esfera do ser e tem como ponto de partida a vontade livre e determinada pela consciência.¹

O trabalho humano emerge a partir das necessidades imediatas do homem, que tem a possibilidade de produzir mais que o necessário para a sobrevivência da espécie e posteriormente, do gênero humano. O desenvolvimento do trabalho acontece mediante um processo que tem seu momento inicial no contato com a causalidade dada e por uma espécie de planejamento, o homem faz na sua mente a prévia ideação do resultado final do objeto. É importante ressaltar que este momento não é mera abstração, é parte do processo de objetivação da causalidade posta.² Como categoria que constroi o nascimento de uma nova objetividade, o trabalho tem suas raízes nos processos causais e na dimensão da sociabilidade humana; o alcance da finalidade do objeto é resultado de um processo determinado pela consciência, que conduz esse objeto desde o instante da prévia-ideação, até o momento de sua objetivação, efetivada pela ação do pôr teleológico. Na prévia-ideação o homem se confronta com passado, presente e futuro simultaneamente e pelo pôr teleológico o trabalho se objetiva na práxis social.

A objetivação do pôr teleológico é pensada antes da ação. Mas se entre teleologia e causalidade houver dualismo causado pelo confronto das bases materiais com as bases sociais, as determinações do ser permanecem, mas o processo de objetivação pode sofrer mutação, pela descontinuidade dos nexos causais e impossibilitar a exteriorização da coisa, dificultando a existência de uma resposta concreta às necessidades postas pelo ser social. Se a causalidade dada não se objetiva no tempo por ausência da prévia-ideação, o pôr teleológico está sujeito ao fracasso. Sem planejamento, o objeto da causalidade pensado na consciência, poderá se perder no emaranhado heterogêneo do conjunto das possibilidades, prejudicando a objetivação da causalidade posta. A consciência faz a sistematização da ideia inicial e depois determina os nexos causais que podem ser utilizados para o resultado do produto final e neste sentido, o papel da consciência é extremamente relevante para pensar o

¹ O homem, em poucas palavras, em seu trabalho, que é uma troca com a natureza, age voluntária e conscientemente, com base num plano e, sobretudo, não ligado a qualquer esfera particular, vive universalmente da natureza inorgânica: a universalidade do homem se manifesta praticamente na universalidade pela qual toda a natureza se torna seu corpo *inorgânico*. (MANACORDA, 1991).

² O momento da prévia-ideação é abstrato, mas isso não significa que não tenha existência real, material, isto é, que não exerça força material na determinação dos atos sociais. (LESSA, 2012: p. 37).

devir humano; embora esteja presa às determinações do real, a consciência é universal e só se deixa conhecer pela razão. Contudo, é preciso ressaltar que não basta a ação da consciência para a construção do ser social. Entre consciência e ser social, existe um elemento mediador que faz a interação entre ambos e este elemento é o trabalho.

No processo de exteriorização do trabalho, os meios utilizados para objetivá-lo são buscados na natureza, mas a transformação do mundo real é determinada pelas necessidades do ser social e daí se conclui que a essência do trabalho humano é a transformação da natureza como finalidade posta para o ser social, o fim posto pela causalidade dada, se distancia lentamente da determinação natural por intermédio dos objetos feitos pelo homem. O primeiro instrumento de pedra era muito próximo da sua forma real na natureza inorgânica. Com o aprimoramento das ferramentas os instrumentos foram se modificando e embora polidos, os novos objetos eram inspirados em elementos da própria natureza. Diante deste dado, pode-se concluir que historicamente a forma fica mais bem elaborada, mas a finalidade social permanece.

Para Lukács (2013), há uma mediação entre o fim e o meio do trabalho. Essa mediação é o espelhamento da realidade pelo qual há um distanciamento entre o objeto e a consciência. Por meio do espelhamento o real se comunica com a consciência e impõe à subjetividade o distanciamento do objeto e ele mesmo, o espelhamento, se dirige inteiramente ao objeto independente da consciência, ou seja, o espelhamento é uma antevisão do objeto que será transformado para responder às necessidades do ser social. A transformação do objeto em uma nova objetivação, antecipadamente prevista na consciência por meio do reflexo, é um processo realizado pelo pôr teleológico. Portanto, não existe trabalho sem o papel da consciência e o objeto espelhado ao ser transformado em objetividade, coloca o ser social diante de um dualismo subdividido em dois momentos heterogêneos: o ser e o seu espelhamento na consciência.

[...] o ato de reflexão do real pela consciência dá origem a uma “nova objetividade” que confere um “caráter dual” ao mundo dos homens. As categorias pensadas compõem “uma ‘realidade’ própria da consciência”. Esta “realidade” é uma “nova forma de objetividade, mas não uma realidade”, pois, em “sentido ontológico”, “não é possível que a reprodução seja homogênea àquilo que ela reproduz, tanto menos idêntica a ela”. (LESSA, 2012: p. 86).

O reflexo determinado pelo objeto, ao ser espelhado na consciência, se configura como um fim, ou seja, o reflexo é o movimento que impulsiona a consciência a buscar os meios do processo de objetivação. Não é submissão do sujeito ao objeto, é uma busca para encontrar as determinações do ser presentes no objeto, que mesmo transformado em ser social

conserva a sua identidade. As determinações do ser social que se relacionam com a consciência, são possibilidades que podem se objetivar, como também podem permanecer na consciência somente como potencial. A decisão de transformar a potência em ato³ é uma questão de escolha, é uma determinação da consciência que pode optar em ficar com a ideia do objeto e não encaminhá-lo para o processo de objetivação, ou decidir pela transformação da natureza, dando-lhe uma utilidade com uma nova forma e pela ação do trabalho fazer a transição do natural para o social.

As escolhas são de responsabilidade da consciência e cabe a ela fazer a escolha mais apropriada, no sentido de não permitir que o objeto volte ao seu estado natural sem cumprir a sua função social. Mas, se entre as alternativas apresentadas pela consciência, não houver nenhuma possibilidade de correção, as escolhas poderão dificultar as condições do pôr teleológico para viabilizar o resultado final do trabalho. A possibilidade do erro depende do pôr teleológico e o mesmo se diz para as correções.

[...] sem dúvida as causalidades naturais são submetidas as causalidades postas de acordo com o trabalho, mas, uma vez que cada objeto natural tem em si uma infinidade intensiva de propriedades como possibilidades, estas jamais deixam inteiramente de operar. (LUKÁCS, 2013, p. 73)

As alternativas mudam conforme as necessidades e possibilidades do homem em seu tempo histórico e estas necessidades/possibilidades determinam a complexidade do trabalho. Se as possibilidades determinam as escolhas do sujeito individual, o referencial da tomada de decisão é o ser social e a alternativa é uma escolha que serve para orientar a transformação da causalidade dada em causalidade posta. Na possibilidade de poder fazer escolhas encontra-se o princípio ontológico da liberdade que está vinculado ao trabalho e repousa aí o caráter emancipador do trabalho.

Ademais, o trabalho tem um aspecto esclarecedor. É por ele que os erros e os acertos elaborados na consciência demonstram a sua veracidade. Ele não permite pensar a práxis sem uma estreita vinculação com a natureza e a teoria fica destituída de sentido se não reflete a práxis na consciência. Deste modo, todo complexo do ser social tem como ponto de apoio a categoria trabalho e diante da multiplicidade de complexos, o referencial ontológico

³Aristóteles considera que potência e acto (v.) são noções que se aplicam principalmente à compreensão da *passagem* de entidades menos formadas a entidades mais formadas, pelo que se sublinham nesses conceitos elementos “dinâmicos”, ao contrário do aspecto “estático” assumido pelas noções de matéria e forma (v.). São vários os significados de “potência”, mas, antes de mais, há dois: 1) a potência é o poder que uma coisa tem de provocar uma mudança noutra coisa; 2) a potência é a potencialidade existente numa coisa de passar a outro estado. Esta última significação é aquela que Aristóteles considera mais importante para a sua metafísica. Sem a noção de potência, não poderíamos dar conta do movimento enquanto passagem de um estado a outro estado. (MORA, 1982: p. 318).

para se fazer uma crítica à sociedade, tem como pressuposto a totalidade dos complexos sociais com suas diferenças e articulações.

Conforme Lukács (2013), a práxis é caracterizada pelo dever-ser, isto é, o real elevado ao nível da consciência e pensado como fim. A função da causalidade é fazer a interrelação entre o pôr teleológico e o real que se objetiva no futuro por meio de cadeias causais que são postas em movimento até concretizar o fim idealizado no início do processo.

O conhecimento correto da causalidade e seu pôr correto só podem ser concebidos de modo definido a partir do fim; (...) Naturalmente, o espelhamento correto da realidade é a condição inevitável para que um dever-ser funcione de maneira correta; no entanto, esse espelhamento correto só se torna efetivo quando conduz realmente à realização daquilo que deve-ser. Portanto, aqui não se trata simplesmente de um espelhamento correto da realidade em geral, de reagir a ela de um modo geral adequado; ao contrário, a correção ou a falsidade, portanto, qualquer decisão que se refere a uma alternativa do processo de trabalho, pode exclusivamente ser avaliada a partir do fim, de sua realização. (LUKÁCS, 2013: p.99).

Quando se trata de dever-ser é importante não confundir o dever-ser luckacsiano com o dever-ser kantiano. Kant investiga a práxis humana na perspectiva da ética com uma forte conotação moral; a ação ética é a passagem de uma vontade particular para uma vontade universal e para Kant o universal é o reinado da razão que é a fonte da liberdade humana. O homem é livre quando é movido pelas determinações da própria razão e a moralidade é o retorno da razão a si mesma. No encontro do homem consigo mesmo, há uma abertura para a universalidade, ou seja, para o encontro das liberdades que têm um princípio ético fundamentado em normas e para o cumprimento dessas normas é preciso compreender a distinção entre “máximas”, princípio subjetivo das ações individuais e as “leis práticas”, que são válidas para todos os sujeitos e têm uma dimensão universal.

Para Kant existem dois tipos de leis: as leis da natureza que dizem o que a coisa é pela empiria e as leis da liberdade que dizem o que a coisa deve ser como princípio ético. Portanto, as ações do homem não podem se fundamentar na natureza, porque esta não faz mais do que colocar em ordem os dados provenientes da sensibilidade por meio do entendimento⁴. Nas leis da natureza a razão depende da sensibilidade para conhecer e a razão só retorna a si mesma por meio da práxis, das leis da liberdade, por uma determinação da vontade independente da sensibilidade. “Buscar na natureza as normas para a ação significaria

⁴O entendimento é uma “faculdade das regras”. Mediante ela, pensa-se sinteticamente a diversidade da experiência. A sensibilidade ocupa-se de intuições; o entendimento de conceitos. (...) “O entendimento não pode intuir nada; os sentidos não podem pensar nada.” Em suma, o entendimento pensa o objeto da intuição sensível, de tal modo que a faculdade do entendimento e a da sensibilidade não podem “trocar as suas funções”: só quando se unem se obtém conhecimento. (MORA, 1982, p. 124).

submeter o homem a poderes estranhos à sua própria vontade. A ação livre é aquela em que o homem não depende das determinações do mundo sensível, mas das determinações de sua própria razão.” (OLIVEIRA, 1993).

Para Kant a fonte do conhecimento é a razão, o que vem da sensibilidade é uma força estranha e o conhecimento não vem de fora, está na intimidade do homem. Não é a empiria que determina a racionalidade humana, ao contrário, o homem se autodetermina pela determinação da razão. Na autodeterminação da razão encontra-se o princípio da emancipação humana, ou seja, a moralidade, o retorno da razão a si mesma, que é um princípio do mundo inteligível e está para além de qualquer determinação causal-temporal. (OLIVEIRA, 1993).

Na ontologia do ser social, o dever-ser é um princípio da subjetividade que determina o processo de objetivação. Todavia na concretização do objeto, a subjetividade assume apenas uma postura auxiliar do processo de objetivação. A gênese do dever-ser é a subjetividade que pela ação do pôr teleológico, é transformada concomitante ao objeto. A objetividade é, portanto, a fonte reguladora do comportamento humano, que não é determinado pelas leis da natureza, mas pelo ser social (indivíduo-gênero) e o dever-ser é a interrelação entre subjetividade e objetividade.

Não podemos nunca perder de vista que todo ato humano é sempre um compósito de subjetividade e objetividade, e que o fato de a objetividade ser o momento determinante não diminui, em nada, a natureza ontológica do momento subjetivo. (TONET, 2005, p. 219).

Ao concretizar a ideia posta na consciência, o dever-ser faz da objetividade o produto final do processo de objetivação. Esse produto não é resultado de ideias desconexas, mas efetivação de um processo que se conclui com a produção de uma nova objetividade determinada pelas necessidades do ser social. Porém, não é o fato de produzir e ver o resultado final do trabalho que deixa o trabalhador realizado, o que realiza o ser social é a possibilidade de fazer escolhas, de criar e de inventar algo que possa satisfazer as necessidades humanas. Diante das alternativas que o processo de trabalho proporciona ao ser humano, encontra-se a categoria da liberdade como decisão de poder fazer escolhas dentro de um leque alternativo de possibilidades. Esta é, entre outras, a riqueza do trabalho e de sua dimensão emancipadora, como já afirmáramos.

A gênese do ser social é constituída por um processo de superação da natureza, que necessita da ação da consciência para dar um novo sentido à maneira de se relacionar com a esfera orgânica. Entretanto, a consciência sozinha não constroi o ser social, somente pelo trabalho é que surgem novas objetividades e à medida que estas objetividades se ampliam, dão

origem aos complexos sociais, a exemplo da ciência, que atua como resposta a uma necessidade de fazer o trabalho chegar a formas mais elevadas de socialização.

Assim posto, a continuidade do ser social tem origem na consciência e nela se desenvolve continuamente. A consciência preserva o que já foi alcançado para servir de base à abertura de novos caminhos que garantam o crescimento do ser social. A consciência preserva o vínculo entre o passado e o futuro e neste sentido é um elemento ineliminável na continuidade do ser social.

A conservação de fatos passados na memória social influencia ininterruptamente todo acontecimento posterior. Isso de modo algum abole a legalidade objetiva do processo, mas certamente a modifica, às vezes até decisivamente. (LUKÁCS, 2013: p. 211).

O trabalho é o marco decisivo da passagem do homem do estado de natureza para a vida em sociedade; é o meio pelo qual o homem começa a construir história. Pelo conhecimento da história humana é possível compreender que o momento predominante das relações sociais é marcado pelo trabalho⁵. Para Marx a história está associada ao modo de produção da vida humana e tem uma base antropológica porque considera a existência humana, a partir do momento em que o indivíduo assumiu a condição biológica e começou a se relacionar com a natureza.⁶ Embora o ser humano permaneça vinculado à esfera biológica, a relação do homem com a natureza foi transformada por meio de um processo em que houve uma dupla transformação: do homem com a natureza e do homem consigo mesmo. Na esfera do ser social, quando o homem se relaciona com outros homens, a reprodução deixa de ser

⁵ Foi necessário, seguramente, que transcorressem centenas de milhares de anos – que na história da Terra têm uma importância menor que um segundo na vida de um homem antes que a sociedade humana surgisse daquelas manadas de macacos que trepavam pelas árvores. Mas, afinal surgiu. E que voltamos a encontrar como sinal distintivo entre a manada de macacos e a sociedade humana? Outra vez, o trabalho. A manada de macacos contentava-se em devorar os alimentos de uma área que as condições geográficas ou a resistência das manadas vizinhas determinavam. Transportava-se de um lugar para outro e travava lutas com outras manadas para conquistar novas zonas de alimentação; mas era incapaz (*sic*) de extrair dessas zonas mais do que aquilo que a natureza generosamente lhe oferecia, se excetuarmos a ação Inconsciente (*sic*) da manada ao adubar o solo com seus excrementos. [...] O trabalho começa com a elaboração de instrumentos. E que representam os instrumentos mais antigos, a julgar pelos restos que nos chegaram dos homens pré-históricos, pelo gênero de vida dos povos mais antigos registrados pela história, assim como pelo dos selvagens atuais mais primitivos? São instrumentos de caça e de pesca, sendo os primeiros utilizados também como armas. Mas a caça e a pesca pressupõem a passagem da alimentação exclusivamente vegetal à alimentação mista, o que significa um novo passo de sua (*sic*) importância na transformação do macaco em homem. (ENGELS, disponível em: <http://www.psb40.org.br/bib/b15.pdf>).

⁶ A maneira pela qual os homens produzem seus meios de subsistência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios concretos de que dispõem e têm de reproduzir. Este modo de produção não deve ser considerado como mera reprodução da existência física dos indivíduos. É, antes, uma forma definida de atividade desses indivíduos, uma forma definida de expressarem sua vida, um *modo de vida* definido de parte deles. Como os indivíduos exprimem sua vida, assim eles o fazem. O que ele (*sic*) são, portanto coincide com a produção deles, tanto com o que produzem quanto com o *como* produzem. A natureza dos indivíduos depende, assim, das condições materiais determinantes de sua produção. (MARX, *apud* FROMM, 1983: p. 21).

uma dádiva da natureza para ser uma ação da práxis social humana, dando início ao processo de afastamento da barreira natural. Para compreender melhor este afastamento é preciso recorrer à forma de vida humana na comunidade primitiva.

No estágio primitivo da convivência humana não havia concorrência, ainda não tinha surgido a propriedade privada e o produto do trabalho não era considerado mercadoria. A produção era para o autoconsumo, repartida entre todos e não havia produção de excedentes destinados à troca. A comunidade vivia numa terra comum e as pessoas se agrupavam por laços de sangue. Este modo de vida é atribuído à precariedade dos instrumentos de produção, que eram bem rudimentares e só permitiam a produção para o consumo diário. (PONCE, 2005). O homem retirava da natureza o seu sustento e o trabalho era o instrumento que possibilitava a transformação da natureza em objeto de valor de uso social.

Foram os instrumentos fornecidos pela natureza e transformados pelo trabalho que possibilitaram a produção de alimentos. A economia básica das comunidades primitivas foi inicialmente a caça e a pesca seguida depois pela produção agrícola, que formaram o princípio gerador da nova forma de organização social - a vida em comunidade. Com os meios oferecidos pela natureza, o homem realizou novas descobertas e ao produto de cada nova invenção deu uma finalidade social. Houve, portanto, uma resposta da singularidade às necessidades da totalidade, de tal modo que ficou evidente a relação intrínseca entre trabalho e sociabilidade humana.

Pelo trabalho, as necessidades do ser social se tornam comuns e o ser humano se descobre como essência humana, isto é, um ser de mútuas relações. O fazer teleológico transforma a individualidade numa coletividade e as necessidades do indivíduo são também necessidades da comunidade, que expressam a razão de ser do trabalho. É desde já oportuno, afirmar que nesta perspectiva ontológica o trabalho é uma categoria diferente daquela que é empregada no modo de produção capitalista, que coisifica o homem e transforma-o em mercadoria.

No movimento teleológico de transformação do real, existe uma humanização da natureza pelo homem e as necessidades humanas determinam a objetivação do real em função da totalidade, mas sem esquecer que a particularidade tem uma dimensão social dotada de valor. Entretanto, o valor como expressão do ser social, pressupõe uma escolha entre o que é necessário e o que não satisfaz as necessidades humanas. Deste modo, sob o ponto de vista da ontologia, só se concebe o valor como uma necessidade verdadeiramente humana, ou seja, como valor de uso.

Na gênese ontológica do valor, devemos partir, pois, de que no trabalho como produção de valores de uso (bens) a alternativa do que é útil ou inútil para a satisfação das necessidades está posta como problema de utilidade, como elemento ativo do ser social. (LUKÁCS, 2013: p. 111).

O valor é uma categoria abstrata e arbitrária aplicada a produções diversas, que se estrutura na relação metabólica da sociedade com a natureza. Deste modo se compreende que a esfera orgânica tem uma prioridade ontológica sobre o ser social e num estágio superior de desenvolvimento do trabalho, o valor de uso possui prioridade ontológica sobre o valor de troca, e se a natureza orgânica tem prioridade sobre o ser social, o trabalho tem prioridade sobre todos os outros complexos da reprodução social porque dá origem a outros complexos. (LUKÁCS, 2013).

O trabalho expressa a relação do homem com a natureza e transfere para os bens produzidos um valor equivalente ao tempo de trabalho empregado na produção. Estes produtos inicialmente têm uma dimensão de valor de uso, mas quando ultrapassam os limites desta relação, podem ser transformados em valor de troca e a originalidade do valor, ou seja, o tempo de trabalho se transforma em mercadoria. O tempo de trabalho socialmente necessário surge como categoria social com o desenvolvimento de produção e o intercâmbio de coisas. O valor de uso determinava as necessidades da troca e o tempo que se gastava para a produção não tinha tanta importância, pois a relação do homem com a natureza era apenas para produzir o necessário que o valor de uso determinava. Assim sendo, compreende-se que a relação entre valor de uso e valor de troca tem a mesma objetividade, isto é, satisfazer as necessidades do ser social.

Valor de uso e valor de troca são, com efeito, formas objetivas heterogêneas uma em relação à outra, mas a socialidade da produção justamente executada entre eles um processo permanente de conversão recíproca. (LUKÁCS, 2013: p. 167).

A diferenciação ocorrida na categoria valor implica numa concepção diferenciada de trabalho. No valor de uso, o trabalho é diretamente o produto da relação do homem com a natureza e no valor de troca a relação do homem com a natureza é mediada pelo tempo de trabalho empregado para a produção do objeto que deve ter o máximo possível de aproveitamento. Essa relação de troca quando deixa de ser uma necessidade natural para a autossustentação e se eleva até adquirir uma característica puramente social, transforma-se na forma dominante de reprodução social. A relação entre valor de uso e valor de troca quando se faz presente na relação entre patrão e empregado, transforma a força de trabalho em valor de uso para o trabalhador, que simultaneamente faz desta força um valor de troca, transformando-a em mercadoria.

A relação de troca inicialmente era uma relação entre comunidades e não era feita pelos membros da comunidade isoladamente. Começava com um processo de produção de excedentes para serem trocados entre as comunidades, que davam aos produtos adquiridos um valor de uso. Era uma relação interativa que fazia com que uma comunidade precisasse da outra, pois se uma comunidade sabia que tinha outra produzindo um determinado produto para ser trocado, essa comunidade iria se ocupar com a produção de outra coisa que seria trocada com outra comunidade que necessitasse daquele produto, mas que não tinha feito a produção. Deste modo a especialização do trabalho e o intercâmbio de mercadorias começam dentro das relações comunitárias, inicialmente como complementação do suprimento próprio e depois essa relação cresce, até atingir um nível puramente social transcendendo os limites da necessidade natural.

A divisão do trabalho segundo Lukács (2013), historicamente começa ainda no comunismo primitivo nos povoados do Oriente e representou um grande avanço econômico e técnico para a época. Mas a necessidade fundamental da divisão do trabalho era o suprimento das carências vitais do indivíduo, para que ele não precisasse se ocupar com a totalidade da produção dessas carências. A partir daí veio a manufatura, processo inicial da divisão do trabalho, que evoluiu até atingir um nível de desenvolvimento tecnológico que teve seu ponto alto com a chegada da máquina, quando a divisão do trabalho alcançou um alto nível de desenvolvimento.

As raízes do capitalismo estão alicerçadas no surgimento da agricultura, que foi um estágio economicamente mais rico da civilização humana, superior à sociedade da caça, seguida pelo pastoreio. A civilização agrícola deu impulso ao surgimento do comércio, inicialmente com a venda de manufaturas, que era um sistema de produção voltado basicamente para os objetos de uso doméstico.

E é neste estágio que tem lugar a apropriação privada da terra e a acumulação pessoal de capital, que ganharão impulso com o surgimento da sociedade comercial, último estágio de evolução social. (TEIXEIRA, 1990: p. 27).

A partir do momento em que alguém se apropriou de uma parte do que é comum e essa parte deixou de pertencer ao coletivo, o indivíduo retirou o seu trabalho da atividade comum e se isolou dos demais fixando sobre a natureza uma relação de posse individual. Esta relação de posse com exclusividade sobre a natureza deu origem à propriedade privada como consequência do domínio e cultivo da terra por alguém que deixou de socializar com a comunidade os bens produzidos. Houve uma ruptura com o processo coletivo de sociabilidade e o valor da propriedade se tornou um bem particular. Neste sentido, pode-se dizer que:

A entrada em cena da propriedade privada e, com ela, das classes sociais, da exploração do homem pelo homem, da divisão social do trabalho e da alienação, teve consequências enormes para a humanidade. A própria natureza do ser social sofreu profundas mudanças. A sociedade deixou de ser uma comunidade, no sentido forte do termo, para converter-se em uma realidade social cindida, no seu interior, em grupos sociais antagônicos. A divisão social do trabalho separou os homens entre aqueles que produzem a riqueza e aqueles que dela se apropriam privadamente. (TONET, 2009, p. 11).

O ser humano é um ser insatisfeito que está sempre em busca de algo que possa melhorar sua condição humana e em função do bem-estar individual, encontra-se a origem da divisão do trabalho. Nesta forma de organização social a pessoa não produz apenas para si, mas para a totalidade social e para que o resultado da produção seja convertido em gozo individual, a relação entre os homens é mediatizada pela troca. Sendo a troca uma inclinação natural, a divisão do trabalho foi o marco inicial do processo histórico de formação da sociedade do capital. (TEIXEIRA, 1990). Além disso, a divisão do trabalho deu origem a outro tipo de determinação do ser social, a comunicação entre os homens.

Quando os homens se encontram para realizar uma determinada atividade, existe entre eles uma forma de comunicação que foi chamada de linguagem, que não está vinculada apenas à fala, mas aos gestos e outras formas de comunicabilidade. A linguagem se tornou mais rica à medida que surgiram novas relações e outras necessidades que precisavam ser comunicadas. Entretanto só existe comunicação quando o próprio ato de comunicar é compreendido pelos seres sociais. (LUKÁCS, 2013).

A linguagem se tornou uma expressão da vida cotidiana que dava significado às palavras, generalizando-as e possibilitava a criação de novos signos usados no cotidiano que se tornaram comuns até se universalizarem. A linguagem confere ao homem a possibilidade de se tornar um ser de relações e na relação do homem com a natureza e dos homens entre si, surge um tipo de relacionamento que teve como característica a negociação. Ela tem um papel importante no processo de reprodução do ser social, pois é portadora da continuidade da aprendizagem através da tradição oral e por ela acontece a mediação entre o homem e a natureza e entre o homem e a sociedade. Tem um caráter universal, mas não é exclusividade de um grupo humano, é um patrimônio de toda a sociedade e possibilita a análise de outros complexos sociais e por meio dela surge a educação. (LUKÁCS, 2013).

A linguagem é subsidiária do trabalho no processo de objetivação da realidade, pois é ela quem envia para a consciência as alternativas possíveis de fazer escolhas e exerce poder sobre o indivíduo, mas as objetivações são genéricas e neste sentido a linguagem expressa a relação do indivíduo com o gênero. A reprodução da linguagem é tarefa de todos

os membros da comunidade, é uma necessidade da sociabilidade e por meio dela o trabalho alcança a dimensão de uma ação coletiva. Assim sendo, a linguagem é um complexo universal que surge concomitante ao trabalho, mas como não transforma a natureza, considera-se que o trabalho é a categoria fundante de todos os complexos sociais.

A decadência da produção coletiva fez com que a propriedade privada modificasse a relação do ser social com a natureza. Enquanto uns consomem para satisfazer as necessidades individuais, outros procuram encontrar sua satisfação criando uma força estranha sobre outros indivíduos, gerando novas necessidades para mantê-los numa relação de dependência e este tipo de relação entre os homens pode conduzir a essência humana a um estado de pobreza, como também pode despertar para o retorno à liberdade da existência humana e social. Sendo portador de uma individualidade, o ser humano é também um ser genérico e em cada indivíduo a espécie humana se faz presente. Deste modo, toda e qualquer atividade produzida pelo homem para a valorização da essência humana tem uma dimensão social.

Em qualquer forma de civilização e sob todos os possíveis modos de produção, a natureza é para o homem o meio pelo qual ele realiza a satisfação de suas necessidades. Nesta relação o homem trava uma luta contra a natureza, no sentido de que precisa extrair dela as condições materiais de subsistência, embora ela continue sendo para ele o “reino da necessidade” com a qual mantém uma relação de dependência, pois precisa dela para tirar o seu sustento. O trabalho que transforma a natureza para satisfazer as necessidades do ser social, é a mediação para o reino da liberdade. Entretanto, é importante ressaltar que o trabalho só é mediação para o reino da liberdade, quando deixa de ser uma realidade externa ao trabalhador e possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas como fim em si mesmo. (MANACORDA, 1991).

No modo de produção capitalista, o tempo de trabalho necessário para a sobrevivência do trabalhador é consumido pela produção da mais-valia, que nega o tempo livre ao trabalhador. A intenção do capitalista é fazer com que o trabalhador tenha o menor tempo livre possível para o descanso e viva em função do trabalho, associando-se às máquinas, numa forma de trabalho que embrutece, uma vez que não dispõe de tempo livre para si. (idem).

No reino da liberdade, a acumulação não tem por finalidade o enriquecimento com a exploração do outro, pelo contrário, proporciona a condição de viver com mais dignidade e a finalidade do excesso de produção visa proporcionar o ócio para que o

trabalhador tenha condições de viver momentos de lazer, de convivência, e fazer outras atividades que só são possíveis quando se tem a liberdade de escolha. É importante considerar que a ausência de trabalho nos momentos de tempo livre, não causa prejuízo para o ser social, porque o excedente de produção continua existindo para suprir as carências do tempo livre de trabalho.

2.2 Educação: fundamentos onto-históricos

Desde suas origens a educação é uma atividade realizada no seio da vida familiar e na comunidade primitiva a educação era feita pela comunidade à qual o indivíduo pertencia. A criança aprendia na convivência com os membros da comunidade e todos os membros do grupo eram responsáveis pela educação da criança que aprendia na convivência com os outros membros da comunidade.

Quando surgiu a instituição da família, a responsabilidade de educar a criança passou a ser tarefa dos mais velhos, mas quando surge a propriedade privada as relações entre os membros da comunidade também se modificaram, interferindo no jeito de conviver na comunidade. A educação que antes era assumida por todos, passa por transformações para se adaptar ao modo de vida da nova forma de sociabilidade (PONCE, 2005).

À medida que a população cresce, surgem novas necessidades que promoverão o desenvolvimento de técnicas para acelerar o crescimento civilizatório. A organização para produzir os meios de subsistência foi determinante para compreender o processo histórico-social da atividade humana e dos seus complexos. Tratando-se especificamente do complexo da educação é oportuno compreender como aconteceu o seu desenvolvimento diante das mudanças nas relações de produção. É importante ressaltar que a primeira mudança foi a passagem da sociedade comunal para a sociedade escravista e o percurso que ora traçamos tem como base principal as elaborações de Ponce (2005) e Manacorda (1991).

O trabalho escravo surgiu com as guerras tribais e não se sabe a origem da disputa entre as tribos, mas no início destas guerras as técnicas produtivas eram bem rudimentares e o crescimento populacional era algo indesejável de modo que as tribos vencidas eram condenadas ao extermínio. Foi com o desenvolvimento tecnológico e o aumento dos rebanhos que esta realidade mudou e as guerras tribais foram mediações para o suprimento de mão-de-obra, elemento necessário para o aumento da produção. O trabalho escravo fortaleceu o ócio dos produtores que se tornaram administradores e com o passar do tempo esta função se

tornou hereditária. Com relação à comunidade, a escravidão rompeu com os laços de sangue e facilitou a exploração do homem pelo homem.⁷ Esta mudança trouxe modificações para a educação, pois o processo educativo da comunidade que era unitário se divide em dois tipos de educação: uma para os organizadores e outra para os trabalhadores explorados. (PONCE, 2005).

Numa sociedade com diferença de classes o conhecimento deixa de ser um patrimônio coletivo e torna-se privilégio de quem se apropria do domínio cultural com a intenção de manter a relação de superioridade sobre os menos esclarecidos. Quando a comunidade se estrutura numa relação de classes, os organizadores decidem sozinhos e desprezam a participação do grupo. O ofício de dirigente precisa ser mais bem preparado para o exercício da função e isso exige mais conhecimento. Encontra-se aí o valor do mago, do sacerdote e do sábio que na pequena comunidade se torna o dono do saber. Para a maioria dos integrantes da comunidade o saber é ensinado através dos mitos e tradições que tem um significado oculto e somente os dirigentes conhecem. Para os demais membros da comunidade, a crença nos mitos e tradições foi apresentada como elemento que causava medo e castigo e se transformou em superstição. (idem). A educação que era ensinada na simplicidade das coisas práticas do dia-a-dia, sem reprimendas e sem castigos, agora se submete a uma hierarquia. Os adultos têm prioridade sobre as crianças, que para eles são consideradas seres inferiores e exercem sobre elas uma relação autoritária, forçando-as à submissão ainda que para isso tenham que fazer uso de medidas repressoras. O meio ambiente deixa de ser o espaço propício para a educação das crianças e o novo modelo de educação já não se preocupa tanto com a formação do hábito, mas modela a criança para conviver com a nova organização social.

Na Grécia, quando a nobreza ateniense assume a condição de classe social superior em relação às demais classes existentes, cria uma instituição educativa a qual foi confiada a educação dos seus filhos. A partir daí, a educação que tinha como essência o ensino pela tradição oral, agora é superada pelo ensino das letras nas escolas elementares, vindo depois o ginásio sob a responsabilidade do Estado que estava a serviço da aristocracia latifundiária. É neste contexto que surge a escola, como o lugar do ócio, entendido como um

⁷ [...] a propriedade comum da tribo – terras e rebanhos – passou a ser propriedade privada das famílias que a administravam e defendiam. *Donas dos produtos*, a partir desse momento as famílias dirigentes passaram também a ser *donas dos homens*. (ENGELS *Apud* PONCE, 2005: p. 25).

espaço de encontro dos que tinham tempo livre disponível. Desde modo, a escola sendo criada pela aristocracia, expressa claramente a divisão de classes e a finalidade de sua existência.

Desenvolveu-se a partir daí, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 155).

A propriedade privada trouxe profundas mudanças para a vida social. Além da modificação na educação das crianças, a mulher que mantinha uma relação igualitária com o homem, perde a sua função de matriarca submetendo-se ao domínio do marido e torna-se submissa a ele, que reduz o seu papel à tarefa de ser mãe e cuidar dos afazeres domésticos. Assim sendo, a propriedade privada confere um papel importante ao homem e a mulher representa o conformismo dos que estão subordinados aos donos do poder (PONCE, 2005).

A história da sociedade espartana é um registro da transição do modo de vida comunal das aldeias primitivas para uma sociedade baseada na propriedade privada. Para expandir a propriedade e defender o direito de posse do patrimônio, o cidadão espartano das classes superiores necessitava de guerreiros e nesta perspectiva a educação voltava-se para a formação de cidadãos comprometidos com a defesa do estado que por ser um estado guerreiro tinha características de acampamento militar.

Os filhos defeituosos e os débeis eram imolados, porque os interesses da classe proprietária ficariam comprometidos se um lote passasse às mãos de um herdeiro incapaz para o manejo das armas. (PONCE, 2005: p. 40)

Se em Esparta a educação era rígida, com rigor disciplinar e exercício físico indispensável para formar o homem guerreiro, em Atenas a disciplina era menos rígida, mas em outros aspectos havia semelhança. Além de educar para a guerra, a educação ateniense tinha como referencial os ideais da aristocracia dominante. Os filhos dos aristocratas eram formados nas discussões em praça pública, no teatro e nas conversas em banquetes. Além de aprender o manejo das armas, a educação ateniense tinha que ensinar o jovem a conhecer os deveres de um cidadão.

Os governantes gregos tratavam com desprezo os que estavam sob seu domínio, demonstrando assim que o privilégio de classes tinha seu ponto alto nas estruturas de poder e o trabalho era considerado uma atividade desprezível porque era exercido pelos escravos e pessoas pobres. Por esta razão as classes superiores se davam direito ao ócio e a educação dos filhos da aristocracia se caracterizava pelo desprezo ao trabalho.

Conforme Ponce (2005), “fundada como se crê por volta do ano 600 a. C., a escola elementar vinha desempenhar uma função que não podia ser desempenhada satisfatoriamente pela tradição oral, nem pela simples imitação dos adultos”. A educação primária era a primeira etapa de formação dos alunos que iniciavam os estudos em torno dos sete anos de idade. Nesta fase o aluno deveria aprender a ler, escrever e contar. Os alunos aprendiam a decifrar as letras do alfabeto, formar sílabas, depois as palavras e escrever seus nomes. “A primeira experiência de leitura do estudante geralmente envolvia estudar cuidadosamente provérbios e breves passagens poéticas.” (SAMPLEY, 2008). Na educação secundária o aluno estudava textos mais complexos porque nessa fase era introduzido o ensino da gramática que compreendia além da decodificação das palavras, a declinação dos nomes e conjugação dos verbos. O objetivo do ensino secundário era ensinar a interpretar a poesia. Nesta etapa os alunos liam longas obras literárias, destacando-se *Ilíada* de Homero.

Segundo Sampley⁸ (2008), na passagem de uma etapa para a outra diminuía o número de alunos, de tal modo que a educação terciária era praticamente para os filhos dos aristocratas. O aluno estudava ou com um filósofo ou com um orador. Nessa terceira etapa dava-se muita ênfase ao ensino da retórica e os alunos eram orientados a desenvolver o gênero com todas as propriedades que são características deste gênero, tais como: clareza, brevidade e plausibilidade, para depois escrever seus discursos que eram declamados.

Numa sociedade em que os proprietários viviam do ócio, uma novidade surge com o crescimento do comércio, - a classe dos artesãos. Formada por homens do trabalho que acumulam riquezas, os artesãos constituíam uma classe social economicamente forte e com poder para influenciar a educação. Dessa classe vieram os sofistas que defendiam a ideia de que a educação devia ser prática e não ter influência da religião⁹ e propuseram um tipo de educação com uma dimensão mais humana, para que as crianças e os jovens se sentissem mais livres, em contraposição ao modelo de educação que era baseada no rigor da disciplina. Essa proposta de educação foi causa de conflito entre as duas classes: comerciantes e aristocratas. A partir daí o Estado passou a exercer um excessivo controle sobre o ensino das escolas, para assegurar o poder da aristocracia sobre a educação. Platão e Aristóteles

⁸Teórico da área de Teologia que faz uma abordagem histórica da educação grega na antiguidade, para fundamentar a formação intelectual do apóstolo Paulo.

⁹O saber não seduzia os jovens do século V, e Sócrates compartilhava de tal modo essa opinião que os aconselhava a volver as costas aos problemas difíceis da Geometria e dos corpos celestes, “porque não via nesses estudos nenhuma utilidade.” (PONCE, 2005: p.55).

concebiam a educação com a função de preparar os guardiões do Estado. Este dado é importante para a história da educação, porque a filosofia de Platão e Aristóteles exerceu uma forte influência sobre a educação no mundo ocidental.

A crise do império romano e o advento das relações servis de produção instauraram um novo regime econômico no ocidente, o sistema feudal. Contribuiu para a estruturação deste novo modelo social, o fim das guerras de conquista, o fim da escravidão e a nova religião vinda da Palestina: o cristianismo, que encontrou entre os despossuídos de Roma espaço propício para seu desenvolvimento. Com o passar do tempo esta religião que apesar de ter sido duramente perseguida pelas autoridades romanas, tornou-se a religião oficial do império romano. A partir daí, esta religião passou a ter influência sobre a organização econômica da sociedade e os mosteiros com vastas extensões territoriais apresentaram-se como modelo, no modo de desenvolver a estrutura econômica da sociedade. A supremacia do poder econômico da Igreja sobre a sociedade deu-lhe respaldo para interferir na organização social, inclusive na educação. Extintas as escolas pagãs, os mosteiros assumiram a educação do homem medieval e as escolas que eram destinadas à educação das massas não tinha por finalidade introduzir o ensino das letras, mas a instrução cristã.

Em uma época em que a agricultura era rudimentar, em que a técnica se mostrava atrasada, e a segurança da vida se havia tornado pouco menos do que impossível, os mosteiros se converteram, por causa das suas riquezas, em instituições de empréstimo e em poderosos centros de crédito rural. A cada instante, péssimas colheitas ameaçavam matar de fome o camponês. Para atravessar esses maus períodos, ele precisava recorrer a alguém. Quem, melhor do que o mosteiro poderia proporcionar-lhe essa ajuda, ainda que ela implicasse naturalmente numa hipoteca? Ajuda excelente, que algumas vezes, salvou o camponês, mas que na maior parte das vezes “obrigou” o mosteiro a ficar com as terras do camponês. [...] *Emprestando dinheiro a reis e a príncipes*, os mosteiros garantiram mediante convênios pecuniários, a relativa segurança em que viviam, e enquanto, por um lado, continham o poder arbitrário dos senhores, absorviam, pelo outro, as parcelas dos camponeses. (PONCE, 2005: p. 90).

Por volta do século XI, aconteceram mudanças nas relações econômicas que abalaram profundamente a estrutura das relações de produção. A moeda trouxe a facilidade das relações de troca e incentivou o crescimento da produção e os pequenos vilarejos nas proximidades dos feudos formaram o espaço da venda de mercadorias e do desenvolvimento do comércio. Os artesãos que eram subordinados ao senhor feudal organizaram-se em corporações, resgataram a autonomia e começou a surgir outra classe social, a classe dos burgueses, que evidentemente não tinha a mesma importância que tem nos tempos modernos, pois estava ainda na fase inicial de sua existência.

A reviravolta que ocorreu nas relações econômicas provocou mudança na educação, pois as novas relações de produção precisavam desenvolver o conhecimento e as escolas do mosteiro não atendiam às exigências da nova classe social. Para o homem da cidade era preciso uma escola mais próxima de sua realidade e o modelo de escola que vai se adequar a esta exigência são as escolas catedralícias¹⁰ que já existiam há alguns séculos e eram semelhantes às escolas do mosteiro. Estas escolas deram origem a uma corrente pedagógica que fez no campo intelectual a ponte entre a mentalidade feudal em decadência e a burguesia que estava em ascensão. Esta corrente foi chamada de escolástica¹¹.

A burguesia que ascendia economicamente, quando começou a interferir na educação, precisava de uma escola que fosse além do ensino da religião e esta necessidade foi atendida com o surgimento do ensino nas universidades.

No início, as universidades não passaram de reuniões livres de homens que se propuseram o cultivo das ciências. A expansão do comércio, que está na base deste renascimento, [...] havia alargado de tal modo os horizontes da época, que correntes de toda a espécie começaram a revolver a atmosfera da Europa. Ao mesmo tempo que, no mundo cristão, se afirmava ser a terra plana, falava-se vagamente que, no Califado de Córdoba, a Geografia era ensinada com o auxílio de esferas. E a burguesia que, mais do que qualquer outra classe social, percebia a importância vital desses problemas, compreendeu a necessidade de criar uma atmosfera intelectual mais adequada. (PONCE, 2005: p. 100).

As universidades elevavam socialmente a burguesia com o título que era conferido na conclusão dos cursos, especialmente o curso de direito que deixa de ser um privilégio exclusivo do clero e se torna acessível também aos filhos dos burgueses, caracterizando a universidade como uma instituição essencialmente burguesa. E assim surgem os leigos cultos, que aos poucos foram disputando com a igreja, a credibilidade para assumir na sociedade cargos de confiança que antes era exclusividade do clero. A partir de então, trava-se entre a Igreja e a burguesia um conflito silencioso cujo embate repercute fortemente na educação.

Na sociedade moderna houve uma ruptura com os princípios filosóficos e estruturais do pensamento greco-romano do período medieval. No pensamento greco-

¹⁰ [...] as *escolas catedralícias* já existiam há alguns séculos, com uma organização semelhante à das monásticas e, também, divididas em externas, para os leigos, e internas para o clero. O centro das suas preocupações pedagógicas era sem dúvida a teologia. [...] Mas, sob a influência da nova burguesia, que exigia a sua parte na instrução, a escola catedralícia foi, no século XI, o germe da universidade. (PONCE, 2005: p. 99).

¹¹ [...] a **filosofia escolástica**, procurou harmonizar razão e fé, partindo do pressuposto de que o progresso do ser humano dependia não apenas da vontade divina, mas do esforço do próprio homem. [...] O próprio termo **escolástica**, derivado de *officium scholasticus*, nome do indivíduo dedicado a difundir a cultura das sete artes liberais nas escolas monásticas e nas catedrais desde a época de Carlos Magno, denotava a forte preocupação com o conhecimento, tão típico do período. (VICENTINO, 2000: p. 157).

medieval, o mundo era visto como uma ordem hierárquica e imutável e a natureza um dado da realidade exterior ao homem, para a qual ele devia olhar e contemplar procurando a essência das coisas. A centralidade do conhecimento está no objeto, diante do qual o homem se coloca como um sujeito passivo. O ser era imutável, isento de transformações e a realidade estava dada como acabada, impossibilitando ao homem o desenvolvimento cognoscível do mundo real.

No pensamento moderno, o mundo está em movimento e a natureza pode ser transformada pela intervenção humana. Ao resgatar a racionalidade e colocar o homem como centro do universo, a história pode ser construída pela consciência dos homens. A grande preocupação da modernidade é com o conhecimento do real, que para os modernos é empírico e fenomênico. A objetividade do conhecimento é uma construção do sujeito e a grandeza do homem se manifesta quando a razão lhe diz que ele é capaz de transformar e manipular a natureza e ter domínio sobre o universo. Essa capacidade de intervenção no mundo acelera o processo de valorização do conhecimento.

A expansão do comércio fez uma reviravolta na sociedade e trouxe apelos para mudanças na educação. A proposta de educação ofertada pela Igreja, não contribuía para atender as necessidades da nova classe social e era preciso libertar a razão dos princípios do ensino dogmático, que não favoreciam a efetivação das necessidades que a nova sociedade fazia ao universo educacional. A ruptura com o ensino pautado em dogmas foi sem dúvida, um dos grandes desafios que os pensadores dos tempos modernos tiveram que enfrentar. Em contrapartida, surgiu dentro da Igreja Católica, a Companhia de Jesus, ordem religiosa fundada em 1534 por Inácio de Loyola, que a partir do século XVI torna-se o referencial de educação da Igreja. A partir desta época, os Jesuítas, como são chamados os padres da Companhia de Jesus, assumiram a educação como uma frente de trabalho, procurando dar a credibilidade que os novos tempos exigiam, de tal modo que a qualidade do ensino católico oferecida pelos colégios da Companhia de Jesus convencia aos nobres e a elite burguesa de que o ensino católico era o melhor ensino.

Os seus professores, não há dúvida, eram os mais bem preparados, o seu ensino o mais bem dirigido. Desde a soletração, até as representações teatrais que tanto apreciavam, os jesuítas interpretavam as menores exigências da época, para dar aos seus alunos *a melhor educação possível, que fosse compatível com os interesses da Igreja e da sua Ordem*. (PONCE, 2005: p. 121).

Alicerçado na estrutura do antigo regime o homem moderno propõe uma revolução que mude os paradigmas da sociedade. Os princípios e valores econômicos,

políticos, culturais e espirituais, passarão por mudanças significativas para se adequar à nova proposta societária, cujo ápice acontece com a revolução burguesa de 1789. Se antes a centralidade do conhecimento estava na objetividade, na sociedade burguesa há um enaltecimento da subjetividade com a supremacia da razão. Como expressão desse pensamento vem o “*cogito ergo sum*” cartesiano¹² que fundamenta a existência humana na capacidade de pensar; se o homem pensa, é porque é dono de uma racionalidade que possibilita chegar ao conhecimento. Mas a razão tem seus limites e no contexto da empiria, nem todos os fenômenos podem ser explicados e a revolução copernicana atribuída a Kant, teve como base do conhecimento os limites e as possibilidades da razão. O que não pôde ser explicado pela empiria, foi posto como disposição natural da razão e daí chegou-se à conclusão de que só é possível conhecer o fenômeno. Nesta concepção a essência do conhecimento é inacessível ao homem. Destarte, compreende-se que a ciência moderna quanto mais se desenvolve, mais afasta os problemas ontológicos dos seus limites de possibilidade.

A relação do sujeito cognoscente com a empiria, não consegue elevar a dignidade humana à dimensão da autoconstrução do sujeito porque está limitada ao plano do conceito. O resgate da subjetividade pela razão, com certeza contribuiu para as transformações de uma nova forma de organização econômica da sociedade, respaldada por diversas facetas do conhecimento. Entretanto as novas relações econômicas de produção deram estabilidade ao novo sistema social e todas as outras formas de organização da sociedade ficaram numa posição de subserviência à lógica do capital, entre elas a educação.

À medida que a sociedade do capital vai se estruturando em sua nova fase, a educação se encontra diante do desafio de fazer mudanças estruturais que respondam aos anseios da sociedade emergente. No século das luzes, a teoria iluminista voltava sua atenção para o estudo da ciência e o humanismo, fundamentado na escolástica, com forte acento nas ciências humanas entra em crise. Os teóricos do movimento iluminista desafiam o ensino tradicional e prenunciam a aurora de um novo tempo. Fazem críticas contundentes ao modelo tradicional de ensino e apresentam para a educação propostas de ensino adequadas às necessidades da sociedade em expansão. Um exemplo do novo modelo de educação é apresentado por Rousseau em “*O Emílio*”. O autor faz uma crítica mordaz ao ensino da escolástica apresentando um jeito novo de fazer educação, baseado na convivência do homem

¹² DESCARTES, R. Discurso do Método. Col. Os Pensadores. São Paulo, Nova Cultural: 1987. P. 46.

com a natureza, mas não vislumbrava ainda os alicerces de uma nova época em que as determinações sociais seriam regidas pelo capital.

Nos primórdios da estruturação do capitalismo como sociedade emergente, os ideais propostos pela classe que representava este modelo de sociedade tinham um caráter de universalidade, incluindo nesta categoria a educação e a cidadania. A universalidade atribuída a estas categorias deve-se às mudanças que aconteceram na sociedade, como consequência da organização da nova forma de produção da vida material e das novas formas de organização social.

Segundo Manacorda (1989) na sociedade burguesa três categorias embora diferentes, demonstravam que a articulação entre elas era vital para o desenvolvimento da nova ordem social: “o artesão pela mão-de-obra, o acadêmico pelas suas luzes e orientações, o homem rico pelo custeio das maquinarias.” A relação entre as três classes era algo necessário para o crescimento da sociedade, mas, embora independente uma da outra, essa articulação tornava visível a divisão de classes da nova sociedade que começava a se estruturar.

Na organização política ocorreram transformações que marcaram profundamente a vida do homem em sociedade. A formação do Estado moderno e a ciência moderna alteraram a organização do saber escolar e na efervescência dos ideais iluministas, o estado moderno surge como uma instituição laica e como tal, deve ser também as instituições subordinadas ao seu poder. Neste sentido, a educação começa a ser organizada como uma atividade vinculada ao poder soberano, afastando o gerenciamento da Igreja que tem seu ponto decisivo com a expulsão dos jesuítas da península ibérica e demais estados da Europa ocidental. Entretanto foi com o surgimento da fábrica e as revoluções burguesas da Europa e da América que o ensino público se tornou um direito universal.

Seguindo o pensamento de Manacorda (1989) e Ponce (2005), a Revolução Industrial fez uma reviravolta na compreensão de ensino-aprendizagem. Se antes a aprendizagem acontecia nas oficinas das corporações de ofício, agora tudo se volta para a fábrica e várias foram as alternativas de educação criadas para esta nova realidade. Entre as diversas modalidades de ensino que surgiram, destacaram-se as escolas utópicas idealizadas por Owen e Fourier; escolas para o ensino infantil sob a iniciativa de Pestalozzi e outras de caráter filantrópico se difundiram de tal maneira, que abalou o monopólio da Igreja católica sobre o ensino. Mais ameaçadora foi a reforma religiosa, que tendo ocorrido num período concomitante ao surgimento da imprensa, pôde difundir a educação religiosa de um jeito diferente, tornando a Bíblia acessível aos cristãos e para isso era necessário o conhecimento

elementar das letras. Enquanto as dissensões religiosas aconteciam, o novo modo de produção econômico se expandia e crescia e a Igreja Católica que foi a maior expressão do período anterior, nada fez para que o ensino ofertado por ela se levantasse contra a nova forma de exploração que se estabelecia na sociedade moderna.

No decorrer do processo histórico, o capitalismo deu uma importância maior a educação em função da necessidade de integrá-la ao processo de produção. O trabalho mecânico das máquinas demanda mais tecnologia e aos poucos vai ficando cada vez mais complexo, enquanto o trabalho humano fica mais secundarizado. O objeto que antes era feito pelo trabalhador, agora é feito pela máquina e a tarefa do trabalhador é fazer a máquina funcionar. A relação entre o homem e a natureza é substituída pela relação do homem com a máquina e a transformação do produto que vem da natureza não passa pela mediação do homem, mas pela máquina cujo funcionamento é subordinado a atividade do operário.

O assalariado torna-se apenas um complemento da máquina e pode ser facilmente substituído, já que esse processo de produção não requer ampla formação profissional, habilidades específicas ou características físicas diferenciadas. (ASBAHR, 2006: p. 61).

Na organização das corporações de ofício o indivíduo conhecia a totalidade por meio do conhecimento da particularidade e como as totalidades são diversas, a educação se estruturava de forma específica. O desenvolvimento da produção do trabalho manufatureiro impulsionou a chegada da indústria, que trouxe maiores exigências para o trabalhador e daí veio a necessidade de formação para desenvolver as habilidades propostas pelo desenvolvimento científico e tecnológico. Esta realidade interferiu significativamente na educação, entretanto se a educação trabalha com situações específicas, isto não nega a coexistência com a educação em sentido amplo e para melhor explicitar, observe o quadro a seguir, conforme a distinção de educação em sentido lato e sentido estrito feita por Lima (2015).

QUADRO 1 – Educação em sentido lato e sentido estrito

Sentido lato	Sentido estrito
Complexo universal espontaneamente reproduzido	Surge para atender interesses particulares e não universais
Dá origem à educação em sentido estrito, mas continua existindo	Não elimina a existência da educação em sentido lato

Não pressupõe a divisão de classes	Sua reprodução é representada pelos antagonismos de classes
Realiza-se pela síntese de atos de qualquer membro da sociedade	É orientada predominantemente por um grupo particular.

Fonte: LIMA: 2015 (elaborado pela autora).

Conhecimentos, habilidades conteúdo, método, duração, etc., são especificidades da educação em sentido estrito que se manifestam como carências sociais deste modelo de educação. Todavia entre ambas há uma relação de mútua influência e o momento predominante é a totalidade social.

Não resta dúvida de que a educação como complexo oriundo do trabalho ontologicamente depende dele, mas com a autonomia que lhe cabe por sua peculiaridade, permite que tenha a liberdade de realizar funções que são próprias de sua natureza e assim ela se modifica de acordo com o desenvolvimento da sociabilidade.

Com a crescente complexificação social e a divisão do trabalho em profissões, o conjunto de conhecimentos referentes a cada profissão particular passa a ser transmitido mediante práticas educacionais espontâneas. As transformações na divisão do trabalho, indo da corporação à grande indústria, refletem-se significativamente sobre a educação. (LIMA, 2015: p. 15).

O desenvolvimento da produção manufatureira cresceu com a expansão do mercado e fez surgir a necessidade de instrumentos de trabalho mais ágeis para acelerar o processo de produção. Veio então a máquina, como o principal instrumento de trabalho que modifica as forças produtivas. O trabalhador na relação com a máquina é incorporado a um movimento que não é ele, pois a máquina existe independente dele e está a serviço da produção. O trabalhador exerce a função de enviar o comando para a máquina para que ela execute a produção da mercadoria e diante do produto objetivado já não se sabe quem realmente fez a produção, pois no final da objetivação o movimento do trabalhador é o mesmo que foi executado pela máquina, nivelando por iguais forças produtivas empregadas na produção do mesmo objeto.

De acordo com Lessa (2011), “O modo de produção capitalista tem em sua essência uma nova forma de exploração do homem pelo homem: do trabalhador, a burguesia compra apenas a sua força de trabalho.” O que move a sociedade do capital é a relação de troca e tudo é reduzido à condição de mercadoria, inclusive a mão-de-obra do trabalhador que

tem a capacidade de produzir mais do que o valor determinado pelo contrato de compra e venda da força de trabalho. Para que o trabalhador não perceba que o seu trabalho proporciona a riqueza do patrão, afasta-se o trabalhador do objeto produzido. “Essa separação do trabalhador dos meios de produção é o fundamental do que Marx e Engels chamaram “período de acumulação primitiva do capital.”

Separado da produção o que o trabalhador produz não é para suprir suas necessidades vitais, pois a finalidade da produção é gerar excedentes para o mercado. O capitalismo é sinônimo de uma sociedade que se tornou um grande mercado e nela a mercadoria é o valor supremo. “A riqueza das sociedades em que domina o modo de produção capitalista aparece como uma “imensa coleção de mercadorias”, e a mercadoria individual como sua força elementar.” (MARX, 1988).

Considera-se mercadoria o produto que só pode se relacionar com outro na dimensão da troca e sua finalidade é satisfazer as necessidades humanas e não importa se estas necessidades são determinadas pelas condições de sobrevivência, ou se são criadas pelos meios de produção para impulsionar o crescimento do mercado. Contudo o capitalista necessita do trabalho humano, mas para ele, este trabalho só tem importância se for também uma mercadoria, pois na sociedade do capital as relações coletivas são usadas como instrumento para o enriquecimento individual e a distância entre uma classe e outra é tão grande que impossibilita a aproximação com a gênese onto-histórica da humanidade. (LESSA, 2011).

É uma incongruência pensar que um sistema que se estrutura a partir de uma relação de exploração, possa estabelecer com o trabalhador relações sociais que tenha uma dimensão plenamente humanizadora.

Há uma violência inicial que funda a sociedade capitalista: os trabalhadores são expropriados dos meios de produção. Não é mais acessível ao trabalhador a propriedade dos meios de produção e, portanto, dos meios que garantem a produção de sua vida. Resta ao trabalhador vender a sua força de trabalho ao capital. Isso é essencial a tal sistema econômico, pois, do contrário, os trabalhadores não se sujeitariam aos ditames do capital. (ASBAHR, 2006: p. 60).

Na sociedade do capital o trabalhador é considerado livre porque dispõe da sua força de trabalho, pode vendê-la e fazer dela uma mercadoria. Entretanto, não dispõe das ferramentas necessárias para a produção, pois tudo pertence ao empregador, ele assume a condição de trabalhador parcelar, porque no mesmo objeto da produção existe a ação de outros trabalhadores que executam a mesma tarefa. Esta divisão do trabalho dentro do mesmo

processo produtivo é diferente da divisão social do trabalho, na qual os trabalhadores produzem a mercadoria e determinam o processo de produção. Quando o trabalhador não se apropria do processo de produção, ele não produz mercadoria, é apenas um trabalhador coletivo. Portanto, a revolução ocorrida nas relações de produção que deram origem ao capitalismo, está alicerçada na apropriação da força de trabalho pelos donos do capital.

Na ontologia marxiana-lukacsiana a transformação da natureza pelo trabalho, humaniza o homem nas relações de sociabilidade. A criação do mundo humano é também o início da cultura e o ser social é abertura para os demais seres da espécie, pois não produz para si mesmo, produz para a coletividade. A cultura adquirida não lhe pertence, é um patrimônio da sociedade, os saberes são socializados e avançam progressivamente até o desenvolvimento de técnicas que irão contribuir com a construção do processo civilizatório.

A educação do ser social não se restringe apenas em receber as instruções das etapas de desenvolvimento da existência humana, mas é uma preparação para recriar e renovar o contexto social com novas habilidades. O indivíduo está inserido numa realidade histórica e não faz sentido educar a individualidade, se a educação do ser social tem uma dimensão de totalidade. As escolhas profissionais são orientadas para responder às necessidades da sociedade e a prioridade não é a subjetividade, pois as decisões são objetivadas conforme as determinações do ser social.

A educação na perspectiva marxiana requer uma investigação sobre a pessoa humana e o seu desenvolvimento, definido por Marx como “omnilateral”. Este desenvolvimento se realiza justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, da sua atividade vital e a “omnilateralidade” constitui-se na finalidade da educação. (MANACORDA: 1991). Entre educação e trabalho existe uma relação posta pelas determinações históricas do ser social. Na categoria trabalho, o objeto é um elemento da natureza que o homem transforma em objetivação para o ser social.

Na educação a relação entre sujeito e objeto é sempre a subjetividade e nesta relação o processo de objetivação está sujeito à vulnerabilidade, porque é impossível prever as escolhas do indivíduo no desenvolvimento do pôr teleológico e no processo de objetivação. A unidade entre trabalho e educação é determinada pela construção do ser social e enquanto o trabalho faz a mediação do homem com a natureza, a educação faz a mediação do homem com a sociedade (TONET, 2005).

A escola não é uma realidade natural porque é uma atividade que nasce num período posterior ao processo de produção, não tem uma processualidade histórica, porque geneticamente não está vinculada às estruturas produtivas da sociedade. Manacorda (1991) classifica a escola como uma superestrutura fincada sobre a produção e sobre a propriedade que para se manter e continuar existindo precisa da escola para lhes dar o suporte necessário, haja vista que a escola inicialmente não era uma atividade essencial, era o lugar do ócio que estava a serviço da aristocracia e se mantinha distante dos problemas sociais.

A relação da escola com o mundo real necessita da mediação do trabalho para fazer a relação entre ensino e educação. Pistrak¹³ fala da necessidade de fundir ensino e educação, isto é, compreender que o conhecimento científico ensinado nas escolas tem uma estreita vinculação com o trabalho. Considerando que o trabalho é o elemento fundante da sociabilidade humana, o patrimônio cultural e científico do ensino escolar tem a função de educar para a apropriação do conceito de trabalho, como princípio da vida escolar e da vida social.

A educação emancipatória traz uma discussão que se dá no plano filosófico-ontológico, mas não é preocupação da teoria educacional para a emancipação humana, apresentar uma proposta pedagógica para um determinado momento histórico, pois no mundo real da sociedade de classes, os interesses antagônicos entre as classes inviabilizam uma proposta educativa coerente com a ontologia do ser social. A essência da educação é o processo de autoconstrução do homem e o intelectual que pensa a educação a partir da ontologia, não pode perder de vista que o elemento central da educação é a formação do ser social. O ponto de partida é o trabalho que se desenvolveu historicamente e se apropriou de habilidades para construir o processo de transformação da natureza. No ato de transformar a natureza e dar-lhe uma finalidade social, o homem “propõe objetivos e planeja ações para concretizá-los.” Pelo trabalho ontologicamente desenvolvido, o ser humano transcende a sua condição natural e começa a construção da história humana e no ato de se tornar um ser social precisa de outros indivíduos para socializar o fim último do processo de trabalho. Daí porque a história é uma atividade coletiva, construída pela mediação do trabalho e transmitida às novas gerações por meio da educação. (ASBAHR, 2006).

¹³ [...] O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual, e neste nível há fusão completa entre ensino e educação. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas de torná-los duas partes orgânicas da vida escolar, isto é, da vida social das crianças. (PISTRAK, 1981: p. 46).

3 O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

3.1 Considerações sobre o Ensino Médio no Brasil

O ensino médio¹⁴ no Brasil encontra raízes na educação implantada pelos jesuítas quando pisaram o solo brasileiro em 1549, com a finalidade de catequizar os índios e converter os gentios à fé cristã. No início da colonização havia uma estreita relação entre educação e catequese. Os padres da Companhia de Jesus ao chegarem às terras brasileiras, empenharam-se na tarefa da educação e Manoel da Nóbrega que chefiava o grupo, implantou um plano pedagógico que contemplava a educação dos indígenas e dos filhos dos colonos, sendo que estes últimos, se não quisessem abraçar a vida sacerdotal, tinham oportunidade de se preparar para cursar os estudos superiores na Europa. Esse plano não obteve sucesso e logo foi substituído pelo *Ratio Studiorum*, “um plano geral de estudos a ser implantado em todos os colégios da ordem em todo o mundo”. (SAVIANI, 2007).

Em quase todo o período da colonização a educação no Brasil foi assumida pelos jesuítas e embora outras ordens religiosas tenham fundado alguns colégios ao chegarem no território brasileiro, não tiveram uma atividade educacional com a mesma abrangência do trabalho feito pelos jesuítas. Porém, a partir de 1759 a educação em todo o império português passou por uma mudança radical imposta pelo Marquês de Pombal, que ao se tornar ministro do rei expulsou os jesuítas do território da coroa portuguesa e influenciado pelas ideias do iluminismo e dos déspotas esclarecidos da Europa, determinou que no reino de Portugal e suas colônias a educação deveria ser assumida por professores leigos.

A reforma pombalina expressa no Alvará de 1758 contemplava: o fechamento dos colégios e universidade administrada pelos jesuítas, a criação das aulas régias¹⁵, a manutenção do ensino primário e secundário sob a responsabilidade da Coroa e a criação dos diretores de

¹⁴O termo Ensino Médio foi introduzido na estrutura da educação brasileira a partir da LDB 9394/96. Usamos neste momento esta nomenclatura para especificar a etapa escolar posterior ao ensino primário.

¹⁵As aulas régias compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja - foi a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil. Apesar da novidade imposta pela Reforma de Estudos realizada pelo Marquês de Pombal, em 1759, o primeiro concurso para professor somente foi realizado em 1760 e as primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral. Em 1772 foi criado o Subsídio Literário, um imposto que incidia sobre a produção do vinho e da carne, destinado à manutenção dessas aulas isoladas. Na prática o sistema das Aulas Régias pouco alterou a realidade educacional no Brasil, tampouco se constituiu numa oferta de educação popular, ficando restrita às elites locais. Ao rei cabia a criação dessas aulas isoladas e a nomeação dos professores, que levavam quase um ano para a percepção de seus ordenados, arcando eles próprios com a sua manutenção. (FONSECA, disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br>).

estudos para supervisionar o ensino. No Brasil esta experiência não obteve sucesso devido a escassez de professores e de verba para investir na educação, além da falta de livro didático.

A proclamação da independência do Brasil em 1822 ocasionou mudança política e trouxe modificações também para o ensino no Brasil. A Constituição de 1824 tornou obrigatória a instrução pública para todos os cidadãos. Essa instrução pública conforme Saviani (2007) foi objetivada na criação das “Escolas de Primeiras Letras”, nas quais os professores deveriam ensinar a ler, escrever, conhecer a gramática da língua nacional, as quatro operações de aritmética e o conhecimento da doutrina da religião católica. Assim sendo, o Brasil entrava no século das luzes desenvolvendo um projeto educacional, que deveria ser aplicado em todas as vilas e cidades maiores para tirar o povo da ignorância. A meta do projeto de educação era atingir o maior número possível de alunos com um baixo custo. O método de aprendizagem era o “ensino mútuo” proposto por Lancaster, uma espécie de monitoria para os alunos que apresentavam um melhor rendimento e se tornavam auxiliares dos professores nas classes que tinham um grande número de alunos. O foco da aprendizagem no sistema lancasteriano era a memorização e para atingir o maior número de alunos possível, exigia-se uma disciplina muito rigorosa.

Dez anos após a outorga da constituição de 1824, o governo imperial passou a responsabilidade da educação pública para as províncias, eximindo o governo central de assumir a responsabilidade com a proposta de universalização do ensino. De acordo com Saviani (2007), sem o apoio do governo central, as províncias pouco fizeram pelo ensino das primeiras letras, por vários motivos: falta de espaço físico para as escolas, professores mal pagos e sem formação e a ausência de diretores nas escolas, são alguns dos problemas que o ensino nas províncias enfrentou. Estas dificuldades suscitaram a ideia de uma reforma geral na educação, que veio com a reforma Couto Ferraz em 1853, seguida pela reforma de Leôncio de Carvalho de 19 de abril de 1879. Ambas tiveram em comum a obrigatoriedade do ensino primário e a assistência do Estado aos alunos pobres, mas o resultado proposto pelas reformas foi ínfimo e o índice de analfabetismo continuou crescendo no Brasil.

No período do governo imperial uma das dificuldades da expansão do ensino era a escassez de pessoal docente e para suprir esta necessidade foram criadas nas províncias as escolas normais para a formação de professores. Entretanto por falta de recurso e de apoio do governo central, esta iniciativa não obteve êxito, pois faltava pessoal qualificado para trabalhar com a formação dos docentes. Foi na primeira metade do governo republicano que houve a organização e valorização do curso normal sob a responsabilidade dos estados. Este

curso foi remodelado assumindo uma característica profissionalizante e elevou o papel da mulher na sociedade, possibilitando a sua participação na população economicamente ativa.

Com vistas ao ingresso no ensino superior foi criado o ensino secundário, que era ministrado nos liceus com uma finalidade propedêutica sob a responsabilidade dos estados e não tendo sido contemplado com uma política de investimentos, durante muito tempo foi assumido pela iniciativa privada. De acordo com Teixeira (1976) a expansão deste nível de ensino foi o caminho encontrado para a formação de quem pretendia ascender a um nível de classe social mais elevado, buscando a via de acesso ao ensino superior.

Com a chegada do período republicano, em vista do aperfeiçoamento desta modalidade de ensino, houve a equiparação da política educacional do ensino secundário nos estados, com a interferência da União. É importante frisar que o ensino secundário nas primeiras décadas da República era ofertado em sua maioria pelo ensino privado e a obrigação do ensino público e gratuito continuava limitada ao ensino primário. Essa realidade só veio mudar depois da década de 1930.

A revolução de 1930 marcou a passagem de uma economia agrária para uma economia industrial centralizada no Sudoeste brasileiro, para onde acorriam trabalhadores de outras regiões do Brasil, em busca de melhores condições de vida, principalmente do Nordeste do país. Diante desta realidade a educação passou a ser uma necessidade como meio de obtenção de êxito profissional, havendo uma ampliação do ensino secundário, que até então seguia os padrões dos países europeus, no sentido de ser um ensino destinado à elite. Este nível de ensino começou a se expandir em quantidade, mas a falta de uma política educacional fez com que tivesse um baixo rendimento, que se manifestou no alto índice de evasão e reprovação.

Anísio Teixeira (1976) ao se referir ao ensino secundário, menciona que até o final do século XIX, era um ensino literário com objetivo propedêutico e concentrava-se no conhecimento da literatura greco-romana. Entretanto, a sociedade contemporânea necessitava da formação de técnicos e cientistas. Não resta dúvida de que o desenvolvimento científico trouxe como consequência a civilização tecnológica que provocou uma transformação cultural na sociedade e fez a escola se expandir, pois crescia a consciência de que para acompanhar a evolução da sociedade, era preciso se apropriar do conhecimento acadêmico. A escola passou a ser vista como uma necessidade, pois somente pelo conhecimento seria possível compreender as transformações sociais e acompanhar o processo de evolução dos novos

tempos. Mas é importante considerar que no Brasil a política econômica fundamentada no escravismo dificultava esta mudança.

A educação para o trabalho no Brasil foi vítima do estigma da escravidão. Havia uma concepção de que o trabalho era uma atividade para negros escravos e essa mentalidade dificultou a entrada do Brasil na era industrial, pois de acordo com os princípios econômicos da sociedade burguesa, o trabalhador precisa ser livre e assalariado e no Brasil mesmo com a abolição da escravatura, ficou muito presente na cultura do povo brasileiro um forte preconceito com o trabalho manual, pois os séculos de trabalho escravo nas lavouras de engenho associaram a atividade manual a uma atividade desprezível e esta mentalidade dificultou também a criação de uma política educacional que contemplasse a formação para o trabalho.

No Brasil a substituição do trabalho escravo para o trabalho livre e assalariado foi um processo lento. A mentalidade dos senhores de engenho não compactuava com as mudanças ocorridas nas relações de produção do velho continente, para as quais o modelo de trabalho escravo não servia mais para a época, porque não contribuía com a ascensão do capitalismo. A proclamação da Independência foi uma conquista política que mantinha a mesma estrutura econômica de produção, mas ao mesmo tempo buscava uma abertura para se adequar ao sistema econômico mundial.

[...] a Independência foi um processo revolucionário que conduziu ao poder uma nova classe, a dos grandes proprietários de escravos, que se constituíram como força política hegemônica no governo imperial. A emancipação política criou a nação, mas uma nação identificada aos interesses escravistas, resultando daí um país que rompeu com a dominação colonial, mas que caminhou para um novo modelo mundial de subordinação. O movimento emancipacionista se apoiou no liberalismo emergente no século XIX, assim como nas transformações em curso na esfera mundial. Entretanto, ao mesmo tempo, manteve os interesses escravistas e criou uma nação independente em relação à metrópole portuguesa, mas dependente economicamente da ordem econômica mundial que se desenhava, tendo a Inglaterra como potência hegemônica. (COSENTINO, s.d).

Para o capitalismo burguês o escravo¹⁶ é um tipo de mercadoria que não se ajusta às regras da política econômica mercantil. Não tem liberdade para produzir e gerar capital, é desprovido de qualquer objeto de troca e nem mesmo a força de trabalho lhe pertence. A partir deste princípio, a expansão do capitalismo movida pela Revolução Industrial, exigia que as relações de produção fossem modificadas para se adequar à nova ordem econômica e esta

¹⁶ O escravo carece de qualquer espécie de relação com as condições objetivas de seu trabalho. Antes, é *trabalho em si*, tanto na forma de escravo como na de servo, situado entre outros seres vivos como *condição inorgânica* de produção, juntamente com o gado ou como um apêndice do solo. (MARX, 1985: p. 83).

realidade foi determinante para extinguir o tráfico de escravos e posteriormente a oficialização da abolição da escravatura.

O fim do trabalho escravo no Brasil foi precedido de leis que objetivavam lentamente inserir o trabalho livre de maneira gradativa. Em 1871 foi aprovada a Lei do Ventre Livre que concedia a liberdade aos filhos de escravas nascidos a partir desta data e em 1885, a Lei dos Sexagenários aprovou a liberdade para os escravos com sessenta anos. Contudo numa sociedade escravista era constrangedor falar de abolição da escravatura porque para o fazendeiro o escravo era uma moeda, o principal capital que ele possuía como gerador de renda e o objetivo do movimento abolicionista era romper com a mentalidade arcaica do modo de produção existente no Brasil e introduzir a economia brasileira no movimento expansionista do capitalismo industrial, substituindo o trabalho escravo pelo trabalho livre e assalariado.

Entretanto, na sociedade burguesa, a condição material objetiva de trabalho não existe para o trabalhador, ele é uma subjetividade dominada pelo trabalho e as condições objetivas são tolhidas impossibilitando a sua liberdade, haja vista que, ele não é dono de sua vontade e os instrumentos de trabalho não lhe pertence e na relação entre patrão e empregado, o trabalhador é incluído no conjunto de valores que formam o capital do dono dos meios de produção.

O trabalho livre quando se separa das condições objetivas de existência do trabalhador, tira-lhe a possibilidade de determinar a objetividade de seu trabalho e de se apropriar do resultado final de sua produção. Diante desta situação o trabalhador fica vulnerável às relações de troca e a alternativa é transformar sua força de trabalho em riqueza monetária para o capital, isto é, o trabalho humano se torna mercadoria e dá origem à formação do capital.

“A *formação original do capital* não ocorre, como tantas vezes foi suposto, pela *acumulação* de alimento, instrumentos, matérias primas ou, em resumo, de condições *objetivas* de trabalho separadas do solo e já fundidas ao trabalho humano. [...] Sua *formação original* ocorre, simplesmente, porque o processo de dissolução de um velho modo de produção permite que o valor, existente como *riqueza monetária, adquira*, de um lado, as condições objetivas do trabalho para, do outro lado, trocar o trabalho *vivo* dos trabalhadores, agora livres, por dinheiro.” (MARX, 1985, p. 103).

A inserção do Brasil na era industrial foi um processo lento e a burguesia comercial não via na educação um espaço propício para fortalecer o crescimento econômico. Por esta razão, o modelo de ensino existente no Brasil continuava sendo baseado na tradição e

somente no início da era republicana é que a educação para o trabalho dá os primeiros passos com a implantação da educação industrial e agrícola.

O ensino industrial era um ensino técnico destinado a pessoas desprovidas de instrução e foi oficializado pelo Decreto Federal nº 7566 de 23 de outubro de 1909. As escolas industriais eram independentes e não tinham vínculo com nenhuma outra instituição. Mantiveram esta autonomia até 1926, quando foram estruturadas em dois ciclos: um ciclo de quatro anos, denominado ciclo elementar e um ciclo de dois anos que era complementar. (HAIDAR, 2004).

O ensino agrícola também era independente e não pertencia a nenhuma modalidade de ensino. Para a educação agrícola foram criados os “aprendizados agrícolas”, as “escolas médias de agricultura” e os Patronatos Agrícolas, estes últimos destinados a menores desvalidos. Apesar da economia brasileira no início do século XX ter uma característica predominantemente agrícola, estas escolas não se expandiram. (HAIDAR, 2004). A educação para o trabalho que obteve êxito nos primórdios da era republicana foi ofertada pela escola de comércio Álvares Penteado (1902), que teve seu regulamento reconhecido pelo governo federal e em 1934 criou os cursos de Ciências Econômicas e Comerciais de nível superior e em 1939 criou os cursos técnicos de formação de Contador.

No contexto de uma estrutura sócio-econômica da sociedade brasileira dividida em duas classes: ricos e pobres, a educação trilhava caminhos diferentes assumindo uma posição dualista que retratava a divisão de classes sociais. Havia uma modalidade de ensino que englobava o ensino primário, o curso normal e o ensino técnico-profissional para a classe trabalhadora e tinha outra modalidade que contemplava o ensino secundário e superior destinado às elites. A legislação era separada e não havia uma centralização administrativa da educação. Os estados eram responsáveis pelo ensino primário, curso normal e ensino técnico, ficando sob a competência da União o ensino secundário e superior.

Sob o alvorecer da onda de movimentos nacionalistas¹⁷ que se fortaleciam na Europa, surge no Brasil a ideia de nacionalização do ensino. Data desta época a criação da Associação Brasileira de Educação em 1924, que mobilizou o país para reflexões e debates

¹⁷ [...] a ideia nacionalista, como movimento, foi introduzida por Montesquieu, Rousseau, Herder e Fichte, nos séculos XVIII e XIX, tendo uma matriz cultural de dupla origem, iluminista e romântica, e que originou dois padrões – o neoclássico e o medievalista – os quais, por seu turno, espelham as duas vias étnicas das quais emergiram os dois conceitos de nação. [...] o nacionalismo é a ideologia da nação e não do estado, sublinhando o nacionalismo como uma forma de cultura e a nação como um tipo de identidade cuja prioridade é pressuposta por essa forma de cultura. (BRANCO, V. M. A. disponível em: <http://www.ipv.pt>)

sobre a educação. Este movimento baseado na pedagogia da escola nova,¹⁸ propagava a ideia da expansão da escola pública, da universalização do ensino e de “uma política nacional de educação na qual a União exercesse o papel coordenador, orientador e supletivo, no desenvolvimento do ensino em todo o país.” (HAIDAR, 2004).

Com o fim da era Vargas, o Brasil passou por um processo de redemocratização e em 1946 foi promulgada uma nova Constituição, que ao se referir à educação, torna de responsabilidade da União a legislação sobre as diretrizes e bases da educação nacional. Enviado à Câmara Federal em 1948, o primeiro projeto de Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, só foi aprovado em 1961. Esta lei procurou diminuir a distância entre ensino profissional e ensino secundário, mas quando a lei foi aprovada, o ensino secundário já não tinha mais a característica de ser o ensino de preparação das elites. A Lei de Diretrizes e Bases de 1961 modificou a organização do ensino secundário e

[...] englobou o ensino secundário e o profissional sob a denominação comum de “ensino médio”, atribuindo-lhe a finalidade genérica de “formação do adolescente”; generalizou as denominações de “ginásio” e “colégio”, respectivamente, para os primeiros e segundo ciclos de todos os ramos; admitiu a equivalência de todos os cursos médios para efeito de continuação dos estudos, já agora independentemente de exames ou de qualquer barreira. Ainda com o objetivo de reduzir as diferenças entre os diversos ramos e de proporcionar uma formação básica comum, estabeleceu um núcleo de matérias obrigatórias a serem indicadas pelo CFE para todas as modalidades de ensino médio, prevendo um currículo comum, quanto às matérias obrigatórias, para as duas séries iniciais do primeiro ciclo. Apesar das medidas tendentes a aproximar o ensino técnico do secundário, este teve sua preponderância mais acentuada no conjunto das matrículas do ensino médio.” (HAIDAR, 2004, p. 65).

O regime militar, com uma política centralizadora, não se compatibilizava com a proposta descentralizadora da Lei de Diretrizes e Bases recém-aprovada e aprovou duas novas leis que retiravam algumas responsabilidades dos estados transferindo-as para a União. O ensino primário foi incorporado ao primeiro ciclo do ensino médio e o ensino básico foi organizado em duas etapas: O primeiro grau e o segundo grau. Estas medidas objetivavam ampliar a obrigatoriedade do ensino abrangendo oito séries do primeiro grau. Na tentativa de integrar o sistema educacional preparatório para os cursos superiores com a educação para o trabalho, o colegial foi reestruturado, unificando o ensino acadêmico e profissionalizante. Recebeu a denominação de segundo grau com habilitação profissional integrada ao componente curricular. Esta obrigatoriedade foi extinta em 1982 com a Lei 7.044.

¹⁸ A pedagogia nova começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro, através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares. (SAVIANI, 1983: p. 7).

O dinamismo das transformações que ocorriam na sociedade fez com que houvesse uma mudança também na concepção de escola, pois a necessidade de avançar na busca do conhecimento contribuiu para que as pessoas passassem a acreditar que somente o ensino primário não dava a habilidade necessária para compreender as mudanças ocorridas no trabalho com o processo de industrialização. Este processo exigia mais formação para o manuseio dos instrumentos de produção e fez com que crescesse a procura pela continuidade dos estudos no ensino secundário, que era também considerado uma possibilidade de ingresso no ensino superior. Apesar dos esforços envidados para que o ensino secundário tivesse uma dimensão profissionalizante, ele não deixou de ser um ensino propedêutico de preparação para o ingresso no ensino superior, que além da profissionalização significava também mudança de classe social.

3.2 A Concepção de Trabalho para o Ensino Médio

O trabalho é a base sobre a qual se desenvolvem todas as outras complexidades da atividade humana que caracterizam o processo de reprodução do ser social. No ato de se tornar homem, o ser humano precisa de outros indivíduos para socializar o fim último do processo de trabalho, daí porque a história é uma atividade coletiva construída pela mediação do trabalho e transmitida às novas gerações por meio da educação. Neste processo a linguagem se faz necessária para articular a comunicação entre os acontecimentos produzidos pelas gerações passadas e o fazer histórico do cotidiano dos homens. Este movimento entre passado e presente se consolida com a apropriação do conhecimento produzido e acumulado historicamente pela humanidade. (ASBAHR, 2006).

Existe um vínculo muito estreito entre linguagem e educação, pois é por meio da linguagem que a educação confere ao indivíduo a possibilidade de se apropriar de sólidos conhecimentos sobre o fundamento ontológico do ser social e sobre a natureza da emancipação humana. Nesta perspectiva a educação é um instrumento mediador, pelo qual se pode também conhecer as categorias que caracterizam a exploração do homem pelo homem, as quais podem se constituir em parte integrante do conhecimento transmitido pelo universo educacional.

A educação está vinculada ao fazer humano porque transmite às gerações futuras, o conhecimento sobre a essência do homem que é o trabalho. Pelo trabalho o homem adapta a natureza a si, a fim de produzir o que ele necessita para a sua existência, fazendo o

movimento contrário ao dos animais que se adaptam à natureza. Para o homem, trabalhar significa agir sobre a natureza e transformá-la por meio de uma ação pensada, planejada e com objetivos previamente definidos e esta característica é fundamental para distinguir o trabalho, das ações que não são trabalho especificamente a atividade dos animais. (SAVIANI,1989).

“Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros das mãos e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a às suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria , a realidade segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos.” (SAVIANI, 1987: p. 15).

A necessidade de produzir para a sobrevivência faz com que o homem mantenha com a natureza uma relação transformadora, isto é, o homem cria um mundo humano e a humanidade se desenvolve e se modifica de acordo com as mudanças do modo de produção da existência humana, que foi historicamente modificado e tem diferentes denominações. Estas denominações vão desde o modo de produção comunitária até o modo de produção capitalista, que doravante é o referencial a partir do qual será analisada a política educacional brasileira e suas contradições com a formação para a ontologia do trabalho no ensino médio.

A essência do capitalismo é ser uma relação social que tem sua origem na compra e venda da força de trabalho por meio de um contrato. Esta relação fortalece o poder de dominação do capitalista sobre o trabalhador e caracteriza o capitalismo como um sistema que se estrutura sobre uma relação de exploração e não permite a humanização das relações sociais, pois a lógica do capital é a sua própria reprodução e para isso é necessário manter sob seu controle a exploração sobre a classe trabalhadora.

Na formação do Estado burguês os interesses da burguesia emergente são expressos teoricamente por Locke, quando fala da propriedade como um direito inalienável. Cada pessoa conserva em si a propriedade de sua própria pessoa e sendo o trabalho uma atividade humana, tudo o que o homem possui pelo trabalho é propriedade sua, pois é consequência do uso do seu corpo e daí vem a ideia de liberdade. Todos os homens são livres porque são proprietários de si e são iguais. Para Locke existe uma igualdade natural e a relação de troca é uma relação entre iguais, porque é uma relação entre dois proprietários de mercadorias. Assim sendo, a venda do trabalho é um direito do trabalhador, que é livre para fazer essa troca e mediante um contrato entre duas liberdades, o comprador tem direito de se

apropriar desse trabalho e deste modo, para Locke não existe contradição entre capital e trabalho. (LOCKE *apud* BUFFA, 2007).

Esta concepção de sociedade baseada na liberdade e na igualdade foi introduzida na organização escolar por Comenius e a escola fundamentada nestes princípios passou a ter uma dimensão de universalidade, com a concepção de que todos têm direito de aprender e a finalidade da educação é formar o cidadão. (BUFFA, 2007). Porém é importante considerar que a igualdade proposta pela burguesia tem duas dimensões: primeiro ela se manifesta na troca entre cidadãos livres e depois na igualdade jurídica pela qual todos os cidadãos são iguais perante a lei.

A educação da sociedade burguesa está pautada em dois princípios básicos: a formação para o trabalho e a educação para a cidadania. Mas para compreender a educação na concepção marxiana, é importante considerar que o trabalho “é compreendido como uma síntese entre teleologia (prévio estabelecimento de fins e escolha de alternativas) e causalidade (o ser natural regido por leis de tipo causal)” (TONET, 2012) e esta compreensão é o fundamento do salto ontológico da esfera natural para o ser social e explica a origem da produção dos bens necessários à vida humana. Se a educação tem como princípio a formação de homens livres, esta compreensão tem como pressuposto básico a ideia de que a educação é um complexo do ser social que está ancorada no trabalho e a conquista da liberdade é uma ação a se desenvolver a partir da concepção de emancipação humana.

A política no Estado moderno é voltada para o direito de propriedade e nesta perspectiva ser cidadão é ser proprietário. Na esfera da política para escolher os seus representantes é preciso que o cidadão tenha esclarecimento.

[...] Adam Smith (1723 – 1790), [...] expõe na *Riqueza das Nações*, seu pensamento sobre educação, ao tratar dos gastos do soberano ou do Estado. Justifica a necessidade de educação em função da divisão (parcelar) do trabalho: o exercício de uma ocupação específica com operações bastante simples acaba imbecilizando os trabalhadores. Assim é conveniente que o Estado facilite, encoraje e até mesmo imponha a quase toda a população a necessidade de aprender os pontos mais essenciais da educação: ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica. O Estado, afirma ele, pode fazer isso com poucos gastos e com enorme vantagem, de vez que um povo instruído é ordeiro, obedece aos seus legítimos superiores e não é presa fácil de ilusões e superstições que dão origem a terríveis desordens (Smith, 1983: 213-8). Assim, a educação dos trabalhadores pobres tem por função discipliná-los para a produção. O que propõe para a maioria da população é pouco; é o mínimo. Aquele mínimo necessário para fazer do trabalhador um cidadão passivo que, apesar de tudo, tem alguns poucos direitos. (SMITH *apud* BUFFA, 2007: p. 27).

À medida que o capitalismo avança, fica mais evidente a separação entre os donos dos meios de produção e os donos da força de trabalho e esta separação repercute na educação escolar, quando se constata a dualidade existente na concepção de educação para o trabalho. Na ótica da burguesia, a educação para o trabalho prepara o indivíduo para o mercado e fortalece a lógica do capital, enquanto que a educação vista a partir do lugar social do trabalhador, significa preparar o educando para fazer do trabalho um instrumento de transformação da natureza, na perspectiva de construção do ser social e efetivação de suas objetivações. A educação na perspectiva burguesa considera como momento marcante da sociabilidade humana a compra e venda da força de trabalho feita por meio de um contrato, no qual há anuência do trabalhador em subordinar o seu trabalho ao capital.

Considerando que o trabalho é o elemento fundante do ser social, no momento em que o trabalhador aceita a subordinação ao capital torna-se escravo dele e conseqüentemente nega a liberdade do ser social. Como categoria fundante do ser social o trabalho é uma atividade livre, que não compactua com uma forma de sociabilidade que estabeleça com o trabalhador uma relação de subordinação e esta concepção de trabalho aponta para o devir de uma nova organização social diante da qual o trabalhador seja realmente livre.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, no artigo 1º parágrafo 2º, diz que “a educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.” A lei diz que há um vínculo entre educação escolar e trabalho, mas não especifica a concepção de trabalho e não diz como pode ser o vínculo. Considerando que na perspectiva ontológica a educação é um complexo do trabalho, ambas caminham juntas, mas diante da dualidade existente na concepção de educação, a escola poderá escolher a qual forma de trabalho se vinculará, pois a Lei não especifica.

A escola tem por função precípua na sociedade selecionar, reproduzir e expandir o saber acumulado pela sociedade e, ao incluir o trabalho como princípio educativo, deve fornecer aos seus educandos oportunidade para conhecer a história do trabalho humano, sua evolução, a forma atual de divisão do trabalho e dos seus resultados, as questões relativas a salários, direitos, deveres, formas associativas, etc. (SILVA, 2004: p. 181).

Normalmente a relação entre educação e trabalho está associada à escola que é vista como o lugar que prepara o indivíduo para o trabalho, mas é necessário compreender que a educação como processo de produção e reprodução do conhecimento, não ocorre somente na escola, ela é o resultado das múltiplas relações sociais que os homens estabelecem em sua prática produtiva. (KUENZER, 1992). Na concepção marxista a educação é um processo amplo, do qual a escola é apenas uma parte desse processo e reduzir a educação ao

espaço escolar significa concordância com a concepção burguesa da educação, que no contexto da divisão do trabalho transformou a educação em um segmento da sociedade. (SOUSA JÚNIOR, 2010).

O trabalho como processo de transformação da natureza pelo homem é o princípio que orienta a educação e se constitui em referência para o desenvolvimento da ação educativa. A partir desse princípio desenvolve-se na educação a compreensão da vida em sociedade, oportunizando aos indivíduos a apropriação dos elementos necessários à sua inserção efetiva na sociedade e estes elementos contemplam: a leitura, a escrita, os fundamentos da matemática, noções de conhecimento de tempo, espaço e da natureza, para que de posse do conhecimento necessário o indivíduo possa compreender os fundamentos do mundo em que vive.

Conforme Sousa Júnior (2010) a proposta marxiana de educação tem dois momentos: olhar para a realidade e identificar os problemas vivenciados pelos trabalhadores e propor reformas viáveis para organizar e fortalecer a classe trabalhadora na busca de uma sociedade mais humana, na qual a emancipação social é uma conquista para a superação do trabalho alienado. Nesta perspectiva os conceitos de politecnicidade e omnilateralidade, embora sejam distintos na proposta de Marx se complementam. A formação politécnica se caracteriza pelo desenvolvimento de habilidades e conhecimentos técnicos necessários ao processo de produção do sistema capitalista e a formação omnilateral considera o ser humano em suas múltiplas dimensões a serem desenvolvidas em prol da sociedade emancipada. Sobre a formação do homem omnilateral falaremos mais à frente.

De acordo com Saviani (1987) a educação para o trabalho no ensino médio, explicita o seu desenvolvimento desde as origens até a sua organização na sociedade moderna e por esta via entra a questão da politecnicidade que visa superar a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, mas não se pode perder de vista que na sociedade capitalista a ciência é incorporada ao trabalho produtivo e o conhecimento se converte em meio de produção.

As condições objetivas do mundo da produção apresentam as demandas para a educação que se encontra diante do desafio de ofertar o conhecimento acumulado por várias gerações e a formação específica por meio dos cursos profissionalizantes, para que respondam às necessidades do processo produtivo. No ensino médio esta preocupação é mais acentuada devido à faixa etária dos alunos, que se encontram na fase das descobertas e escolha vocacional. Neste nível de ensino o conhecimento explicita a articulação entre a teoria e a

prática, embora a escola não tenha a obrigação de formar técnicos especializados, mas politécnicos.

Politecnicia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva, a educação de nível médio tratará de concentrar-se nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. (SAVIANI, 2007: p. 161).

Esta concepção de politecnicia é diferente daquela que é proposta para o ensino médio profissionalizante, no qual a profissionalização é entendida como formação para o conhecimento de habilidades. A formação para o trabalho entendida desta maneira carece de vínculo com o conhecimento histórico do processo produtivo, pressuposto necessário para fundamentar a existência destas habilidades. A formação para o trabalho não pode se restringir apenas à experiência prática de transformação da natureza pela mediação do trabalho. (SAVIANI, 2007).

Na educação politécnica o aluno é preparado para lidar com diversos instrumentos de produção, mas o ensino não se reduz à manipulação dos instrumentos e a transformação da natureza em objetos utilizados para estudo e a aquisição de conhecimento, envolve também a compreensão do trabalho como elemento fundante da existência humana e o conhecimento do processo que se desenvolve para a objetivação do produto, tendo como resultado final a satisfação das necessidades do homem em sociedade. O aluno vive uma experiência que proporciona a possibilidade de fazer escolhas e no final do ensino médio poderá optar pelo exercício técnico profissional, ou dar prosseguimento aos estudos com uma especialização de nível superior.

A politecnicia na perspectiva marxiana parte do princípio de que os trabalhadores são sujeitos históricos e a finalidade do ensino politécnico é proporcionar aos trabalhadores o conhecimento científico na dimensão teórico e prática do processo diversificado de objetivação da produção. Todavia é preciso fazer a distinção do uso do termo politecnicia na sociedade do capital e o mesmo termo no pensamento de Marx. Para o capital a politecnicia é um conhecimento polivalente que tem por objetivo corresponder às demandas da produção de mercadorias e a formação politécnica cuida da preparação da força de trabalho. Na concepção marxiana, politecnicia se refere à formação do sujeito social que constroi a história em busca da emancipação dos envolvidos na dinâmica de exploração do sistema do capital. A formação politécnica nesta perspectiva se caracteriza pela articulação entre teoria e prática e o conteúdo se articula com outras dimensões da sociabilidade humana, objetivando fortalecer os

trabalhadores como sujeito social na resistência aos efeitos do trabalho alienado. (SOUSA JÚNIOR: 2010).

Manacorda (1991) referindo-se às Instruções, documento político redigido por Marx para os delegados da Associação Internacional dos Trabalhadores em Genebra, afirma que o conteúdo pedagógico do ensino socialista consiste em:

1º - ensino intelectual.

2º - educação física dada nas escolas e através de exercícios militares.

3º - adestramento tecnológico que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e ao mesmo tempo introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Para Manacorda (1991), na concepção marxista o ensino deve ter uma base tecnológica, sendo que a tecnologia é entendida como a ciência dos fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção. Este tipo de ensino é superior às diversas formas de ensino que se desenvolveram historicamente e a meta é produzir homens plenamente desenvolvidos. O ensino deixará de ser unilateral e terá como fim educativo a omnilateralidade, de modo que a educação tendo o trabalho como princípio orientador, possa se desenvolver apresentando o trabalho como meio para satisfazer às necessidades da sociedade de acordo com as habilidades de cada um e as inclinações pessoais. Conforme Manacorda, a forma de ensino do futuro é aquela associada ao trabalho produtivo que deve ser tecnológico e não politécnico. Manacorda (1991) afirma que o termo politécnico é um termo utilizado por Marx para denominar as escolas historicamente existentes, cujo ensino era voltado para a formação industrial e a função do ensino tecnológico consiste em fazer a aplicação das ciências à produção. Para Saviani independente do termo a ideia é a mesma.

Trata-se da união entre formação intelectual e trabalho produtivo, que, no texto do *Manifesto*, aparece como “unificação da indústria com a produção material”, nas *Instruções*, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e n’*O Capital*, como “instrução tecnológica, teórica e prática” (SAVIANI, 2003: p. 145).

Para Saviani (2003) ensino tecnológico e ensino politécnico são sinônimos e na sociedade contemporânea, o termo tecnológico não é adequado para expressar o pensamento marxista, haja vista que na contemporaneidade a burguesia se apropriou deste termo. Politecnia foi um termo preservado pela tradição socialista e se refere a um modelo de educação que busca superar a proposta burguesa a partir do capitalismo e de sua crítica.

Conforme Sousa Júnior (2010) o ponto de partida para a compreensão da formação politécnica é o movimento da produção na sociedade do capital que é organizado em tarefas fragmentadas. Esta fragmentação cria um tipo de trabalhador que executa tarefas individuais na produção de um mesmo objeto e a totalidade do processo dá origem ao trabalhador coletivo. Contudo, o coletivo não se refere aos trabalhadores articulados entre si com a mesma finalidade, trata-se da articulação da produção das partes de um mesmo objeto, em que a tarefa do trabalhador é saber desenvolver com habilidade e eficiência, a parte fragmentada da produção que está sob sua competência e tudo isto em função da produtividade e expansão do capital.

A apropriação do saber pelos trabalhadores contraria a lógica do capital, na qual a única riqueza do trabalhador é a sua força de trabalho e na sociedade capitalista o saber é um meio de produção que por natureza é propriedade privada dos donos do capital. Entretanto, se o trabalhador não possui algum tipo de saber ele também não pode produzir e o taylorismo associado ao fordismo voltou sua atenção para a formação básica dos trabalhadores como uma forma de resolver essa contradição.

[...] a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção, e se a ciência, se o conhecimento é um meio de produção, uma força produtiva, ela deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque sem conhecimentos eles não podem produzir e, por consequência, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais ela procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos, e os devolver na forma parcelada. (SAVIANI. 1987: p. 13).

A concepção de educação baseada no modo de produção taylorista/fordista, parte da observação do tempo e do movimento empregado pelos trabalhadores no processo de produção que é organizado com a concentração de um grande número de trabalhadores em uma fábrica, subordinados a uma estrutura verticalizada de administração e o processo produtivo é dividido em pequenas partes com o tempo de produção controlado por inspetores e uma tecnologia de base rígida relativamente estável. Este modo de produção influenciou a educação para uma pedagogia do trabalho baseada nos mesmos princípios da produção com as seguintes características:

- Pedagogia centrada nos conteúdos e atividades.
- Desintegração entre conteúdo e método.
- Organização dos conteúdos regida por uma concepção positivista da ciência.

- Cada objeto do conhecimento dá origem a uma especialidade com epistemologia própria.
- Organização rígida da proposta curricular de acordo com as áreas de conteúdo.
- Conteúdos repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada.
- Utilização do método expositivo.
- Memorização do conhecimento.
- Educação dualista com cursos acadêmicos de nível superior para a formação dos dirigentes e cursos técnicos para a formação dos trabalhadores. (KUENZER, disponível em: <http://proferlaotrabalhosalunos.pbworks.com>).

O modelo de produção taylorista entra em crise com a globalização das relações de produção que passou a exigir um novo tipo de trabalhador, capaz de se adaptar à produção flexível e este modelo de produção é o toyotismo que superou o taylorismo. Neste modo de produção o trabalhador não é apenas uma peça da engrenagem da máquina que executa sempre a mesma tarefa, mas é reconhecido como um ser que tem capacidade de pensar, conviver com situações imprevisíveis, encontrar solução para os problemas e ser capaz de realizar várias tarefas ao mesmo tempo; para acelerar o processo produtivo os recursos científicos e tecnológicos passam a ser manipulados pelos trabalhadores, que precisam de conhecimento para desenvolver as capacidades descritas a seguir:

- Comunicar-se adequadamente tendo domínio da língua materna, de língua estrangeira e semiótica.
- Resolver problemas práticos por meio de conhecimento científico.
- Enfrentar novas situações com posicionamento ético.
- Comprometer-se com o trabalho por meio da responsabilidade, da crítica e da criatividade. (idem).

Para este modelo de produção o objetivo da pedagogia do trabalho consiste em:

- ✓ Democratizar o acesso ao saber socialmente produzido e transformado em saber escolar para todos os trabalhadores;
- ✓ Superar os cursos de treinamento fragmentado;
- ✓ Selecionar os conteúdos a partir da análise de processos sociais e de trabalho.

As consequências do modo de produção toyotista para a educação dos trabalhadores, se manifestam por meio da oferta de educação científica e tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores e a criação de uma casta de profissionais

qualificados, contrapondo-se ao crescimento da massa de trabalhadores excluídos do processo produtivo.

A pedagogia toyotista transformou a concepção pedagógica de educação com a implantação didática das competências e habilidades. O ensino tem uma dimensão de totalidade ao buscar o conhecimento entre diferentes disciplinas visando formar o indivíduo para a realização de funções simultâneas.

Trazendo a discussão dos princípios de organização e gestão do trabalho no toyotismo para a pedagogia, algumas tendências já podem ser identificadas nos discursos e nas práticas, como o combate de toda forma de desperdício através das ferramentas de qualidade total ou a concepção do administrador escolar como “gestor de negócios”, através de uma reedição da dimensão empresarial da gestão escolar. (KUENZER, 2002: p. 87).

O trabalhador da pedagogia toyotista é formado para a polivalência, isto é, deve ser capaz de aplicar novas tecnologias sem alterar a qualidade da produção e para realizar tarefas diferentes é necessário que tenha conhecimento diversificado, justificando a importância da transdisciplinaridade no trabalho pedagógico.

Para Saviani (1989), por meio do conhecimento científico o trabalhador pode compreender a essência do seu trabalho, pois a união entre trabalho intelectual e manual só é possível com a superação da propriedade privada dos meios de produção, quando todo o processo produtivo for colocado a serviço da coletividade. Isto significa historicamente a emancipação da relação de exploração do homem sobre o homem e a libertação do trabalho, que deixa de ser um jugo sobre os que são explorados. Neste contexto o desenvolvimento da ideia de politecnia se baseia no domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.

Segundo Kuenzer (2002) a politecnia é o domínio intelectual da técnica e a superação do conhecimento fragmentado pelo pensamento crítico, criativo e ético, integrado com outras variações do conhecimento. No campo pedagógico a escola é vista como totalidade e a gestão escolar e a formação dos profissionais em educação estão intrinsecamente relacionadas com a vida do cidadão na sociedade com a qual a escola está vinculada.

A formação dos indivíduos na concepção marxiana estabelece um vínculo entre ciência e trabalho, sendo que a ciência se contrapõe à especulação e assume um caráter de operacionalização, pois reflete a capacidade de domínio do homem sobre a natureza. (MANACORDA, 1991). No modo de produção capitalista o manuseio das máquinas exige do operário uma formação elementar em vista do funcionamento dos instrumentos de produção e

para atender a esta necessidade, as práticas escolares são modificadas a fim de se adequar às transformações que ocorrem no interior do próprio sistema que procura integrar todas as estruturas sociais dentro do processo produtivo.

De acordo com Manacorda (1991) a educação na perspectiva marxiana, requer uma investigação sobre a pessoa humana e o seu desenvolvimento, que é “definido por Marx como “omnilateral” e se realiza justamente sobre a base do trabalho, ou melhor, da sua atividade vital.” A divisão do trabalho criou o homem unilateral e o seu oposto é a omnilateralidade, que significa a ruptura com a divisão do trabalho, pois o que se considera omnilateral é um ser completo.

A omnilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar, sobretudo, o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1991: p. 81).

Para Sousa Júnior (2010) politecnicidade e omnilateralidade são dois conceitos que se complementam no desenvolvimento do processo de emancipação social. Enquanto a politecnicidade trabalha no interior das relações de produção capitalista a possibilidade de superação das condições de trabalho alienado, a omnilateralidade se apresenta como proposta ao trabalhador para uma nova forma de sociabilidade.

A contribuição da educação para a emancipação humana implica na valorização das experiências vividas no mundo do trabalho, da autoformação teórico-política da classe trabalhadora e a democratização do direito de acesso ao saber socialmente produzido. Porém a escola está diretamente associada aos fatores da estrutura em crise da dinâmica regressivo-destrutiva e mundializada do capital, contribuindo com o distanciamento da formação do trabalhador para a sociedade emancipada. (idem).

As possibilidades de pensar a educação numa sociedade em crise têm muitas facetas, que vão do conservadorismo ao movimento progressista. O primeiro se caracteriza pelo reformismo e acredita que mudando métodos, técnicas e conteúdos, é possível adequar a educação às exigências do mundo moderno. O segundo responsabiliza as políticas neoliberais pelos problemas da humanidade com a ideia de que com outra proposta política, é possível construir um novo modelo de sociedade, mas não defende a ideia de que a crise pode ser superada por uma ruptura radical na base econômica da sociedade.

Na contemporaneidade a escola pode ser pensada como um espaço de formação para a transformação histórica da sociedade e orientar o indivíduo para a compreensão de que

a sobrevivência do homem depende da relação que ele estabelece com a natureza para colocá-la a seu dispor. Neste sentido a gênese do trabalho que determina a historicidade humana, considera o homem como um ser que se constroi no tempo a partir do elemento fundante da história humana que é o trabalho e as relações de produção na história dos homens só podem ser compreendidas a partir de suas contradições, por isso é importante estudar o homem no tempo ao longo de sucessivas gerações para situar a educação no cotidiano da história.

3.3 A formação para o trabalho no ensino médio: marcos legal e reflexões críticas

Historicamente a escola nasceu no contexto da divisão da sociedade em classes e seu desenvolvimento nos diferentes estágios dos modos de produção, situa a escola sempre a serviço da classe dominante. Partindo deste pressuposto, na modernidade a escola está vinculada aos ideais da lógica burguesa inserindo-se no processo de produção e reprodução da sociedade do capital. Entretanto na caminhada da classe trabalhadora para a sua emancipação histórica e social, a escola tem um papel importante, pois é o espaço privilegiado para proporcionar à classe trabalhadora o acesso ao conhecimento acumulado ao longo do tempo. (SOUSA JÚNIOR: 2010). É a partir desta concepção que se desenvolve a análise da educação para o trabalho no Ensino Médio, etapa final da educação básica.

A educação básica constituída de etapas e modalidades começa com a educação infantil, seguida pelo ensino fundamental e o ensino médio. O artigo 208 da Constituição Federal e a Emenda Constitucional 59/2009, afirmam que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” Referindo-se ao ensino médio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96, no art. 35 determina sua finalidade:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

O pressuposto básico para compreender a educação na sociedade moderna, tem como ponto de partida a divisão da sociedade em classes que historicamente transformou o modo de vida da existência humana e os complexos originários do trabalho e todas as atividades são direcionadas para servir aos interesses das classes dominantes. Numa sociedade de classes, este dado é importante para compreender a educação para o trabalho, considerando que a educação está fundamentada na dualidade estrutural das formas de trabalho intelectual e trabalho manual e tratando-se de educação para o trabalho no Ensino Médio, a questão volta-se também para a discussão da qualidade social. (KUENZER: 2010).

[...] a superação da dualidade estrutural não é uma questão pedagógica, uma vez que é socialmente determinada pela contradição entre capital e trabalho. Ou seja, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho prático, que por muito tempo justificou duas redes de ensino médio, uma de educação geral para a burguesia e outra profissional para os trabalhadores, tem sua origem na separação entre a propriedade dos meios de produção e a propriedade do trabalho. Assim, a divisão técnica do trabalho a justificar dois percursos formativos não foi criada pelo modo taylorista/fordista, tampouco será superada pelos novos paradigmas de organização do trabalho, uma vez que decorre do processo de valorização do capital (KUENZER, 2010: p. 862).

As dificuldades da escola que forma os trabalhadores não podem ser superadas somente com propostas pedagógicas, pois a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual está na raiz do processo de valorização do capital. Esta dualidade se fez presente na educação de ensino médio com a formação geral para a burguesia e o ensino profissionalizante para os trabalhadores. A educação geral teve uma perda de qualidade quando passou a ser obrigatória para os trabalhadores e no Brasil isto aconteceu na década de 90 do século XX, quando o Banco Mundial, entre outros agentes¹⁹, ao estabelecer as políticas para os países pobres propôs a “oferta de educação geral para os jovens, que não deveriam se profissionalizar precocemente”. (KUENZER, 2010).

A separação entre educação geral e ensino profissionalizante foi oficializada com o Decreto n. 2208/97 que separou a educação profissional e tecnológica do ensino médio, descaracterizando as Escolas Técnicas Federais que ofertavam educação profissional pública de qualidade e preparavam os jovens para o acesso ao emprego e ao ensino superior. Em 2004 este Decreto modifica o ensino profissionalizante de nível médio, com a modalidade “ensino médio integrado”, referendado pela Lei n. 11.741/2008, que altera a LDB. (idem).

A justificativa para esta proposição, reconhecida a centralidade da categoria trabalho nos processos de formação humana, nas dimensões ontológica, epistemológica e histórica, fundamenta-se na compreensão de que a formação geral e a educação profissional, desde que compreendidas como articulação

¹⁹Sobre a interferência do Banco Mundial e de outros organismos multilaterais nas políticas educacionais dos países periféricos do capitalismo, indicamos as pesquisas de Leher (1998) e Mendes Segundo (2008).

entre ciência, cultura e trabalho na perspectiva da politécnica, não se opõem, mas, contrariamente, se integram e, nesse sentido, asseguram melhor qualidade, principalmente para os que vivem do trabalho. Assim, desde que observadas as finalidades da educação básica, a integração entre educação geral e profissional pode ser tratada como uma modalidade do ensino médio a atender as especificidades dos que já trabalham. (KUENZER, 2010, p. 865).

A modalidade de educação profissional integrada ao ensino médio não corresponde às necessidades de universalização da formação dos trabalhadores devido o seu caráter seletivo e restrito, permanecendo o desafio de encontrar uma política educacional que torne a formação para o trabalho no ensino médio mais acessível aos trabalhadores. Que sejam erradicadas as dificuldades encontradas pelas escolas de educação geral para o ensino médio, tais como, a distorção idade-série, aumento dos índices de evasão e repetência e a precariedade das condições de trabalho pedagógico. Concomitante a ampliação de oferta da modalidade de educação integrada, é necessário investir na modalidade de educação geral para o ensino médio com o mesmo padrão de qualidade, tanto na formação intelectual e prática, como na infraestrutura física e pedagógica da escola, evitando que a precarização do ambiente escolar tenha interferência no processo de aprendizagem.

A universalização da modalidade de “educação integrada” no ensino médio supõe uma mudança significativa na organização curricular e a qualificação dos docentes para a pedagogia do trabalho. Contudo é preciso considerar a realidade vivida pelo jovem como elemento primordial para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Há, pois, que investir na construção coletiva de uma nova proposta pedagógica que, contemplando a diversidade, articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, promovendo autonomia intelectual e ética, mediante o domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, de modo a preparar os jovens para atender e superar as revoluções na base técnica de produção, com seus perversos impactos sobre a vida individual e coletiva. Mediante uma modalidade politécnica ou mesmo profissional, esta proposta deverá integrar, necessariamente, ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Isso significa dizer que a unitariedade da escola média será assegurada pela garantia do acesso, da permanência e do sucesso em escolas de qualidade, independentemente da origem de classe de seus alunos; a modalidade, se integrada ou de educação geral, desde que assegurada a qualidade, deve contemplar os interesses e necessidades dos seus alunos. (KUENZER, 2010: p. 869).

De acordo com Pistrak (1981) “o trabalho é um elemento integrante da escola com a realidade atual e neste nível há uma fusão completa entre ensino e educação.” Isto significa que o conhecimento científico ensinado nas escolas tem uma estreita vinculação com o trabalho, entretanto, é também tarefa da escola educar para a apropriação do patrimônio cultural e científico da humanidade e ensinar como o trabalho se tornou o princípio da vida escolar e da vida social. Assim sendo, o conceito de trabalho a ser ensinado nas escolas, é o

trabalho socialmente útil²⁰, sobre o qual se constroi a base material e o desenvolvimento da sociedade.

A escola sempre caminha próxima do contexto social em que o seu objeto está inserido e tem a possibilidade de afastar o distanciamento entre o ensino e a vida em sociedade. Os muros da escola não podem ser vistos como uma separação do mundo real. O aluno dentro da escola pode estudar e analisar os problemas sociais desde que a concepção pedagógica tenha a função de direcionar todas as disciplinas para uma interação entre conhecimento e realidade. Os problemas que acontecem no interior da unidade escolar não podem ser analisados isoladamente, porque a escola é uma unidade dentro de uma totalidade e o projeto pedagógico perde eficácia se não estiver vinculado ao contexto social no qual a escola se encontra. A análise das questões internas é contextualizada num universo que está além da escola. A educação voltada para o trabalho não se restringe à normatização de uma lei, que a torne obrigatória e objetivada numa disciplina específica o trabalho é a referência do projeto pedagógico que perpassa todas as atividades da escola.

O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, fundamentado no artigo 205 da Carta Magna, afirma que “A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

A educação transpõe os muros da escola quando diz que a qualificação para o trabalho não é um dever apenas da escola, mas da família e do Estado, ou seja, a educação para o trabalho pode ser de forma espontânea, na convivência com a família, aprendendo com os mais velhos, ou vinculada a uma instituição. Como dever da família, a educação não depende de um componente curricular, nem de um conteúdo programático e a aprendizagem acontece na convivência com os mais experientes. Como dever do Estado, a educação para o trabalho supõe um vínculo com uma instituição educativa. A questão está no termo qualificação: se for compreendido como preparação para uma atividade ocupacional específica, deduz-se que o educando deve aprender uma profissão que seja útil à sociedade, mas não descarta a possibilidade de ser uma educação voltada para o mercado de trabalho,

²⁰ [...] Não se trata de estudar qualquer tipo de trabalho humano, [...] mas de estudar apenas o trabalho socialmente útil, que determina as relações sociais dos seres humanos. Em outras palavras, trata-se aqui do valor social do trabalho, [...] isto é, da base sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. (PISTRAK, 1981: p. 47).

porque o Estado surgiu com a divisão de classes e sempre esteve a serviço da classe dominante, razão pela qual se conclui que a educação ofertada pelo Estado é uma educação a serviço da classe dominante e, embora tenha como público alvo os trabalhadores, a perspectiva da formação – qualificação - desenvolve-se sob a ótica da classe dominante. As mudanças ocorridas no modo de produção trazem implicações para a escola em todas as etapas pedagógicas. Desde sua origem, a escola caminha de acordo com as determinações dos regimes sociais historicamente constituídos e “refletiu sempre o seu tempo e não podia deixar de refleti-lo; sempre esteve a serviço das necessidades de um regime social determinado e, se não fosse capaz disso, teria sido eliminada como um corpo estranho inútil.” (PISTRAK, 1981).

A educação como dever da família e do Estado encontra a fonte de inspiração nos “princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana e tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando.” Baseada nestes princípios a educação não pode ter como momento predominante o trabalho alienado, pois este tipo de trabalho não deixa o homem ser livre e se a educação é fundamentada na centralidade do trabalho como categoria fundante do ser social, apresenta como consequência, mudanças substanciais na estrutura educacional, haja vista que é pensada numa perspectiva diferente da concepção burguesa de educação.

[...] o objeto da educação, sua organização, seus objetivos devem ser novos; as ideias e os métodos relativos ao trabalho, à autodireção, que a nova escola herda da pedagogia burguesa, devem ser esclarecidos, comentados e interpretados sob uma nova luz que se enraíza nos objetivos da educação, que, por sua vez, dependem inteiramente dos problemas e dos objetivos da construção revolucionária considerada em seu conjunto. (PISTRAK, 1981: p. 33).

O trabalho é para o homem uma atividade necessária de caráter voluntário, consciente e universal e se opõe à divisão do trabalho, quando há um domínio da particularidade. Pelo trabalho se compreende o desenvolvimento da atividade humana em sua relação com a natureza, mas ele perde o caráter natural a partir do momento em que as forças produtivas se opõem aos indivíduos como algo estranho a eles.

Na relação com a natureza, o homem constroi a si mesmo pelo trabalho e este processo de autoconstrução pode sofrer interrupções históricas. Na sociedade capitalista o homem se depara com uma forma estranha de trabalho diante da qual encontra uma oposição, que se constitui num obstáculo para a construção autenticamente humana dos indivíduos. A superação deste modelo de sociedade implica na construção de uma nova forma de sociabilidade, que seja capaz de superar as contradições do mundo real. A emergência de um novo modelo de sociedade supõe a concretização de valores autenticamente humanos, entre

eles o valor da liberdade como um processo social construído pelo homem na relação entre indivíduo e gênero.

Historicamente as mudanças que ocorreram nas relações sociais foram gestadas no interior da sociedade dominante com suas contradições, conservando as objetivações existentes, que eram consideradas necessárias para o desenvolvimento de uma nova forma de organização social. Estas objetivações são as forças produtivas que devem alcançar um alto nível de desenvolvimento, de tal modo que sejam capazes de suprir as necessidades da produção diminuindo o tempo de trabalho. Por esta razão quanto mais fecunda for a educação para a transformação do homem, maior será o alcance do nível de consciência política e mais amplo será o processo de lutas para a transformação social. A construção de uma nova forma de sociabilidade é um longo tempo de espera e não se restringe a ações históricas circunstanciais, porque uma sociedade só se efetiva no tempo com a ruptura do modelo de sociedade anterior.

A educação pensada nesta perspectiva tem como referência o trabalho associado, ponto de partida para a construção de uma sociedade baseada nos princípios de superação do capital. O elemento fundamental de todo e qualquer modelo de sociedade é o trabalho e se na sociedade capitalista o trabalho se sobrepõe ao trabalhador, a sociedade que se estrutura a partir da superação do capital, tem como base o trabalho associado que, “[...] tem como característica essencial o fato de os produtores controlarem, de forma livre, consciente e coletiva o processo de produção e distribuição da riqueza.” (TONET, 2012).

O problema que se coloca para a educação é como pensar a educação escolar comprometida com a emancipação humana, considerando que a escola tem origem numa sociedade de classes e se manteve ao longo do tempo como instituição, que embora queira dar saltos de qualidade, está sempre vinculada aos ideais da classe dominante.

As consequências de uma proposta de educação fundamentada na centralidade do trabalho se manifestam em mudanças substanciais na estrutura educacional. O objeto e os objetivos da educação são pensados numa perspectiva totalmente diferente da mentalidade burguesa. Isto significa a superação da proposta pedagógica existente, como um processo que se constroi e ganha visibilidade a partir do momento predominante. “Entre a nova escola e as melhores escolas antigas há apenas uma continuidade dialética e revolucionária, da mesma forma que o novo regime nasce do antigo graças às suas contradições internas.” (PISTRAK, 1981).

A práxis educativa na perspectiva marxiana tem uma estreita ligação com o desenvolvimento da sociedade, mas não separa o homem em esferas alheias a ele mesmo. O fundamento da práxis educativa tem como característica a associatividade e a construção do ser coletivo na sociedade real. Deste modo, compreender a educação na perspectiva marxiana, significa identificar a ação pedagógico-didática com a própria essência do homem. Segundo Sousa Júnior (2010) a educação escolar da classe trabalhadora ainda que queira pensar a realidade na perspectiva emancipadora, se mantém presa a ideologia dominante por uma relação de dependência econômica do Estado, representante dos interesses da sociedade burguesa e que contribui para que a educação seja uma interiorização da ideologia dominante. Entretanto uma nova forma de sociabilidade necessita de uma nova consciência e a escola pode ser um espaço propício para gestar uma nova maneira de pensar a sociedade.

Quando se trata de fazer o vínculo entre estruturas educativas e estruturas produtivas, não significa preparar o aluno para ser um trabalhador da fábrica, mas compreender o processo de produção desenvolvido historicamente. Nos Princípios do Comunismo de Engels encontram-se dois momentos do processo educativo na visão marxiana: o momento que se inicia na infância, quando a criança pode prescindir dos cuidados maternos para ser educada por institutos nacionais mantidos pela nação, e outro momento em que a educação está conjugada ao trabalho fabril. Nesta concepção, a universalização do ensino vinculado ao trabalho destina-se a todas as crianças sem distinção de classe social. (ENGELS, *apud* MANACORDA, 1991).

Na educação para o trabalho a articulação entre teoria e prática objetiva fazer o aluno compreender a dimensão ontológica do trabalho, sua mediação na relação do homem com a natureza e suas objetivações, pois o homem é o único ser que não recebe da natureza o produto acabado para as necessidades da sua existência e quando transforma a natureza atribui-lhe uma finalidade específica e não cabe neste processo de transformação um excesso de produção que comprometa a existência da própria natureza e a negação da vida humana.

No mundo globalizado o conhecimento científico se aproxima do trabalhador, através do acompanhamento do processo produtivo pelo engenheiro de produção que gerencia o processo de produção e não mais as pessoas, o que é diferente do modelo fordista/taylorista em que o processo de produção era administrado pelo supervisor. Esta modalidade de trabalho é determinante para redimensionar a função do professor, que estabelece uma relação entre os alunos e a ciência tomando como ponto de partida a práxis social e produtiva, “gerenciando o processo de aprender.” (KUENZER, 2014). O ensino da ciência na escola deve ter um

objetivo prático, não se trata de transformar a escola num laboratório de pesquisadores, mas de ensinar a ciência que pode ser útil para a vida do aluno.

O trabalho científico subjetivo do pesquisador tem por objetivo a ciência pura, a ciência em si mesma, enquanto na escola a ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola. [...] Na escola devemos apenas ensinar o que pode ser útil mais tarde (PISTRAK, 1981: p. 95).

Conforme Manacorda (1991) a proposta pedagógica marxiana pode ser encontrada no texto das atas da Associação Internacional dos Trabalhadores, cujos relatórios embora resumidos por seu amigo Eccarius, parecem ser um documento fiel e vale a pena ser conhecido. Neste texto, Marx fala que para mudar as condições sociais é preciso ter um sistema de ensino correspondente, mas o ensino estatal não é indispensável. Entretanto o ensino pode ser estatal, mas não precisa ter o controle do governo e limita a função do governo à vigilância e a observância das leis. O ensino gratuito deve ser obrigatório desde que o pagamento não recaia sobre aqueles que têm menos condições e a formação tecnológica deve ser ministrada sob a ótica dos trabalhadores, contrapondo-se à forma de ensino que parte da ótica burguesa. Nas instituições educativas a unidade pedagógica deve ser mantida e os conteúdos não podem proporcionar uma interpretação de partido ou de classe, ou ter conclusões diferentes, para não comprometer a unidade da proposta pedagógica.

A finalidade da educação básica está claramente definida no artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Na sociedade moderna o conceito de cidadania está associado às relações de trabalho da sociedade capitalista e fica restrito à dimensão política. Por isso, é comum se ouvir dizer que o cidadão é um ser de direitos e deveres, isto é, um ser que faz parte de uma comunidade política. “Por sua vez, a comunidade política moderna implica a existência não só do Estado, mas de um Estado, de algum modo democrático, vale dizer, onde todos sejam em princípio, considerados iguais perante a lei.” (TONET, 2012).

A concepção de cidadania implantada nas escolas entende que o cidadão é um ser de direitos e deveres e que a liberdade pressupõe o respeito pelo outro para que os seus direitos não sejam violados. Com esta concepção o conceito de liberdade unifica a ideia de emancipação política e emancipação humana, pois a dimensão política se torna determinante

para o bem-estar do indivíduo na sociedade e a liberdade está condicionada à dimensão política do homem.

Na concepção burguesa, cidadania é um instrumento de equilíbrio das desigualdades sociais que determinam o surgimento do Estado como elemento inibidor dos conflitos sociais. Para o direito natural a desigualdade social faz parte da constituição do mundo humano e o surgimento do Estado por meio do contrato, como instituição jurídico-política caracteriza o indivíduo como um ser de direitos e deveres e de acordo com esta concepção, ser cidadão é ser membro de uma comunidade politicamente organizada.

A educação para a cidadania prepara o indivíduo para a participação nas instâncias de decisão política e dá ênfase a educação para a formação da consciência dos direitos e deveres, com o objetivo de formar cidadãos críticos. Os limites desta educação estão centrados na questão da liberdade. Se a educação faz da participação na política a centralidade do processo educativo, desvia a atenção do educando para a estrutura de base que impede o homem de ser livre e embora procure educar para a formação da consciência crítica, a educação para a cidadania não representa nenhuma ameaça para o sistema do capital. A estrutura econômica permanece a mesma, continua a reprodução da desigualdade social, o trabalhador continua explorado e os direitos reivindicados podem ser atendidos com a organização do estado de bem-estar social²¹. Melhorando as condições de habitação, saúde e moradia, para o capital os direitos do cidadão estão sendo respeitados. Assim sendo, a educação para a cidadania tira o foco do homem revolucionário para a emancipação política e perde de vista a perspectiva da emancipação humana.

O ponto de partida para compreender a emancipação humana na sociedade dividida em classes é o trabalho e a partir dele se desdobram outros complexos da vida humana com funções específicas que mantêm com o trabalho uma relação de dependência e autonomia. A emancipação política é um dos complexos do ser social, mas é limitada e parcial e, conforme Tonet (2012), “expressa a perspectiva de uma classe que é, por sua natureza parcial, a burguesia.” A emancipação humana é a perspectiva que se abre para a classe trabalhadora com sentido de totalidade, pois exige uma transformação da humanidade para fazer da sociedade um lugar de realização dos indivíduos ea emancipação política, de

²¹ Todos sabemos o que é o Estado de Bem-Estar, mas não há uma definição que seja aceita, se não universalmente, pelo menos pela grande maioria. [...] “Os Estados de Bem-Estar são instituições-chaves na estruturação de classe e da “ordem social” (Esping-Andersen, 1997:55). “Estruturação” da “ordem social” pela criação de uma solidariedade que supera as fronteiras das classes, uma solidariedade da nação (Esping-Andersen, 1997:25). Esta solidariedade acima das classes, por sua vez, apenas é possível graças ao Estado, pois é pelo Estado que vem a ser viável a ação coletiva dos trabalhadores. (LESSA, 2013: p. 11-13).

acordo com Tonet (2009) é para Marx um grande progresso, mas não encerra a totalidade da emancipação humana.

Sobre a questão dos conteúdos a serem ensinados no sentido da preparação para a cidadania e o trabalho, o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional diz que o currículo do ensino médio observará as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio.

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

Assim posto, parece que o aluno deve conhecer os processos produtivos definidos historicamente e construídos pela humanidade, desde os seus fundamentos até o desenvolvimento de suas tecnologias. Este conhecimento perpassa todas as disciplinas de modo que seja capaz de relacionar a teoria com a prática e em algumas disciplinas esta relação pode ser trabalhada por meio de experiências científicas. No currículo da escola burguesa o conteúdo científico é muito denso e incorpora elementos do conhecimento que não são aplicáveis à vida prática do aluno que estuda sem saber a razão pela qual é obrigado a estudar o que não se aplica ao cotidiano da vida, fazendo com que o aluno não encontre motivação e nem interesse para aprender o que é ensinado.

Na educação para o trabalho emancipado, a organização curricular é pautada por um tema geral e toda a temática desenvolvida em sala de aula é um desdobramento deste tema, que é aplicado ao mundo real no qual o aluno faz sua experiência de vida. Deste modo, a realidade social vivida pelo aluno é o critério fundamental para a seleção dos conteúdos.

[...]Devemos oferecer na escola apenas conhecimentos científicos que não sejam esquecidos e que se gravem profundamente, [...] conhecimentos que

correspondam aos objetivos principais da escola, concorrendo para a realização de seus objetivos. (PISTRAK, 1981: p. 96).

As mudanças ocorridas no modo de produção da sociedade emancipada trazem implicação para a escola em todas as etapas pedagógicas. O aluno acompanha o processo avaliativo da aprendizagem, assumindo de maneira crítica e consciente o processo de aprender, tendo como paradigma a superação das desigualdades entre capital e trabalho. O eixo central da avaliação é verificar se o aluno compreendeu a relação entre os objetivos da disciplina, o conhecimento adquirido e o que ainda falta aprender. A partir deste balanço, os passos seguintes são planejados, adequando o conteúdo da disciplina às necessidades do aluno, mas sem perder de vista o objetivo geral do projeto pedagógico que tem como elemento central a categoria trabalho. A avaliação pode ser escrita, ou uma exposição de ideias postas em discussão, ou uma conferência de alunos. (PISTRAK, 1981).

Em outro momento, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em seu artigo 36-A, diz ainda que o ensino médio,

[...] atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderá ser desenvolvida, nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

A categoria trabalho na dimensão educativa significa educação para a totalidade do ser humano e vai além da visão fragmentada do ensino. Na realidade da educação básica, a proposta de educação para o trabalho perpassa todas as etapas e modalidades que compõem o ensino básico e para evitar a fragmentação do ensino, é necessário um elemento articulador que desenvolva a unidade entre as etapas e modalidades e que contemple a formação do homem na sua totalidade. Este elemento articulador são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica, pautadas nos princípios de organicidade, sequencialidade e articulação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio artigo 4º, acrescenta ao artigo 35 da Lei 9394/96, que os projetos político-pedagógicos do ensino médio devem considerar na sua estrutura as finalidades da educação, entre estas a educação para o trabalho. No Art. 5º as Diretrizes afirmam que o Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

- Integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;

- O trabalho é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

A Lei ressalta a obrigatoriedade da educação para o trabalho em todas as modalidades do ensino médio e fala em dimensões do trabalho, dando o significado de que não existe uma única concepção de educação para o trabalho. Conceitua o trabalho na perspectiva ontológica como elemento que transforma a natureza e mediador do processo de produção e condição para a realização do ser humano.

O Art. 13 das Diretrizes Curriculares diz que as unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção dos conhecimentos, componentes, metodologia, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente: o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

A escola tem autonomia para definir a proposta curricular e integrar o trabalho como princípio educativo à seleção dos conteúdos, dos componentes curriculares, metodologias, etc., de tal modo que o aluno seja capaz de se apropriar do patrimônio da humanidade por meio da compreensão do processo histórico de produção e a transformação da natureza. Por isso o aluno tem o direito de tomar conhecimento do objetivo do Projeto Pedagógico da escola e o objetivo da disciplina que é um desenvolvimento do Projeto Pedagógico e analisar junto com o professor as razões pelas quais o conhecimento de determinado conteúdo é necessário para o ser social.

A leitura histórico-ontológica de um fenômeno é importante para a apropriação do conhecimento das bases em que o fenômeno se originou e do movimento teleológico de sua função social. A compreensão histórica dos fatos ajuda a entender a origem e os fundamentos do fenômeno, mas sem a fundamentação ontológica, corre-se o risco de falsear a realidade social. O pressuposto ontológico para a compreensão da sociabilidade humana é sempre o trabalho e diante desta concepção é difícil compreender a articulação entre a educação para o trabalho relacionada com a educação para a cidadania e diante da falta de precisão do conceito de trabalho nos termos da legislação, fica a preocupação com os rumos da educação para o trabalho na escola de ensino médio.

A educação para o trabalho na perspectiva ontológica tem uma dimensão de individualidade e generidade. O homem ao nascer é uma singularidade que ascende ao nível da individualidade quando se apropria do patrimônio gerado pela humanidade e essa apropriação eleva-o à condição de participante do gênero humano. Levando em conta que a característica do ser social é a autoconstrução do homem pelo trabalho, uma forma de trabalho que escraviza o próprio homem não oferece condições para que a liberdade humana seja objetivada nas relações sociais. (TONET: s.d.).

A emancipação humana exige um modo de produção que dê ao indivíduo a possibilidade de uma nova forma de sociabilidade na qual o trabalho seja uma expressão da liberdade. Não basta fazer uma contraposição ao capitalismo sem pensar numa alternativa plausível de sustentabilidade de um novo sistema econômico, político e social, que seja capaz de projetar o futuro sem os resquícios das deficiências do sistema capitalista. Uma sociedade diferente é possível com a participação do trabalhador no centro das decisões.

Ela se caracteriza pelo controle livre, consciente e coletivo e universal dos trabalhadores sobre o processo de produção e distribuição da riqueza. Isto permitirá que a produção perca o seu caráter de mercadoria, ou seja, de valor-de-troca, para ter como objetivo o valor-de-uso, vale dizer, o atendimento das necessidades humanas (TONET, 2012: p. 50).

O trabalho associado é o momento predominante de um novo momento histórico. Pressupõe um alto nível de desenvolvimento tecnológico que possibilite o direito de fazer do trabalho um espaço de liberdade. Nesta sociedade o homem não é mais escravo do trabalho, as relações de igualdade mediante o contrato são extintas e a relação patrão e empregado é substituída pela associação dos trabalhadores livres, que determinam a intensidade da produção de acordo com a demanda das reais necessidades sociais. Estas necessidades não são impostas para incentivar o consumo, mas considerando que o ser humano é um ser de carência, as necessidades são verdadeiramente humanas.

4 A RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E ENSINO MÉDIO: DA PROPOSTA DO CAPITAL À MATERIALIZAÇÃO LEGAL NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

4.1 O Ensino Médio a partir da década de 1990

O direito à educação é uma prerrogativa assegurada na Declaração Universal dos Direitos Humanos²², mas são muitos os problemas que dificultam a efetivação deste postulado. No preâmbulo da Conferência de Jomtien (1990), encontram-se os dados de que existe no mundo mais de cem milhões de crianças que não tem acesso ao ensino primário, sendo que deste total pelo menos sessenta milhões são meninas e existem também mais de novecentos e sessenta milhões de adultos que são analfabetos, com dois terços formados por mulheres. Além disso, existem outros problemas que impedem a conquista das necessidades básicas de aprendizagem e entre os diversos problemas citados na conferência destacam-se a guerra, o aumento da dívida de muitos países, a violência, etc.

Não obstante a expansão da educação dos países que cresceram economicamente, ainda se constata a existência de milhões de seres humanos vivendo na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos. Diante desta realidade a Conferência tornou pública a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, conclamando a sociedade a buscar meios de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Estas necessidades englobam elementos essenciais da aprendizagem, como a leitura, o cálculo e os conteúdos básicos necessários para o conhecimento. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem varia conforme cada país e ao mesmo tempo, considera-se que é fundamental para cada sociedade o respeito pela sua herança cultural, linguística e espiritual.

A educação básica constitui-se a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano e por esta razão exige um enfoque mais abrangente. Este enfoque compreende a universalização do acesso a educação, a concentração de esforços na aprendizagem, a

²²1. Toda pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2. A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do Homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz.

3. Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos. (Fonte: www.Comitepaz.org.br. Acesso em abril/2015)

ampliação dos meios para a expansão da educação básica e o fortalecimento das alianças. Estes dados são determinantes para uma mudança de paradigmas na educação.

A universalização da educação básica como direito de todos envolve as diversas instâncias políticas de uma sociedade e responsabiliza as autoridades em âmbito nacional, estadual e municipal, de modo que a articulação de alianças é uma condição necessária para proporcionar a todos o acesso a educação. Mas é preciso haver vontade política para dar o respaldo econômico por meio de medidas fiscais adequadas, que possam garantir os recursos necessários para o desenvolvimento da educação e compete também às instâncias governamentais promover reformas na política educacional. O alcance dos objetivos da Educação para Todos, pressupõe uma solidariedade intergovernamental no sentido de subsidiar os países em desenvolvimento, de maneira que possam responder efetivamente as necessidades básicas da educação.

Os dados apresentados na Conferência de Jomtien mostram que a universalização do ensino como direito de todos, ainda é uma meta a ser alcançada e para reverter esse quadro, a Declaração apresenta os requisitos necessários para garantir a inclusão de todos à educação. Esta Declaração se compatibiliza com os objetivos e as diretrizes de instituições como: o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), os Organismos Multilaterais de Garantia de Investimento (MIGA) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). “Para essas organizações a educação é concebida como uma solução para o combate à pobreza e sua responsabilidade é da comunidade, da família e do Estado.” (DIAS, 2008).

A concepção de que a Conferência de Jomtien representa um projeto encadeado por organismos multilaterais a serviço da reprodução da sociedade de classes e dos interesses expansionistas do capital, em especial neste momento de crise²³ que ele atravessa, comparece nas elaborações de Mendes Segundo e Rabelo (2007) e Gomes (2014), sendo que estes, apoiados na ontologia marxiana-lukacsiana, compreendem este processo como um movimento de desumanização, no sentido da negação da formação omnilateral dos indivíduos e, conseqüentemente, a degradação do enriquecimento do gênero.

Segundo Dias (1990), no Brasil, na década de 1990, a reforma do Estado foi documentada no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, com objetivos e metas para que o Estado trabalhe a favor do livre mercado, assumindo a função de regulador do

²³Sobre a crise que o sistema do capital enfrenta na atualidade, ver as elaborações de István Mészáros (2002).

desenvolvimento e deixando de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social. O Estado pensado nesta ótica tem como referencial teórico o pensamento neoliberal que defende a ideia de que o Estado deve deixar o mercado livre para a concorrência e a competitividade. Tomando como ponto de partida o Estado como totalidade, os complexos pertinentes a ele, se desenvolverão de acordo com os mesmos princípios e no contexto da política neoliberal a educação caminha na trilha de uma política que assume a postura de servidora do estado capitalista.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, foi elaborada em consonância com as propostas da Conferência de Jomtien. A formação do cidadão proposta pela Conferência e mencionada na LDB, especificamente no seu artigo 2º atribui a escola uma função socializadora, conferindo-lhe a tarefa de formar o aluno para atuar numa sociedade em mudança, educando-o para os valores de solidariedade e respeito com o próximo. Porém, é importante considerar que concomitante a esta formação, em função da formação para a inserção no mercado de trabalho, o aluno aprende a desenvolver também o espírito de competitividade, próprio da política neoliberal.

O fenômeno da globalização da economia fez com que o capitalismo tivesse um alcance mundial e se estruturasse exercendo uma relação de domínio sobre todas as regiões do planeta. As consequências desta dominação se manifestam nas crises econômicas que não são crises localizadas, mas repercutem no mundo inteiro, haja vista que as relações de produção da sociedade burguesa, impulsionam as relações econômicas a gerar outras relações no próprio sistema, de tal modo que o sistema capitalista se constroi como um sistema orgânico e caracteriza-se como um sistema de alcance global, que produz para o mundo inteiro com a exploração do trabalhador e para o sistema o trabalhador nada mais é do que uma mercadoria que se sujeita às determinações do mercado. (MÉSZÁROS: s.d.).

O sistema do capital é essencialmente antagônico devido à estrutura hierárquica de subordinação do trabalho ao capital, o qual usurpa totalmente – e deve sempre usurpar – o poder de tomar decisões. [...] E, precisamente porque o antagonismo é *estrutural*, o sistema do capital é – e sempre deverá permanecer assim – *irreformável e incontrolável*. A falência histórica do reformismo social-democrata fornece um testemunho eloquente da irreformabilidade do sistema; e a crise estrutural profunda, com seus perigos para a sobrevivência da humanidade, destaca de maneira aguda sua incontrolabilidade. Na verdade, é inconcebível introduzir as mudanças fundamentais requeridas para remediar a situação sem superar o antagonismo estrutural destrutivo, tanto no “microcosmo” reprodutivo, como no “macrocosmo” do sistema do capital enquanto um modo global de controle do metabolismo social. E isso só pode ser atingido colocando em seu lugar uma forma radicalmente diferente de reprodução do metabolismo social, orientada para o redimensionamento qualitativo e a crescente satisfação das necessidades humanas; um modo de intercâmbio humano controlado não por

um conjunto de determinações materiais fetichizadas mas pelos próprios produtores associados. (MÉSZÁROS: 2004).

O Neoliberalismo é uma doutrina que defende a livre iniciativa como caminho para conduzir as questões econômicas na sociedade e por outro lado atribui ao estado a responsabilidade pelos males econômicos e sociais. Tem por objetivo reordenar a economia mundial com um modelo único e com princípios obscuros e contraditórios e verdades inquestionáveis. É um sistema totalitário e dogmático em que o reordenamento da economia significa acabar com a intervenção do Estado nos assuntos econômicos, incluindo o estado de bem-estar que surgiu na segunda metade do século XX. Em nome do capitalismo, o Neoliberalismo impulsiona as grandes empresas transnacionais a lutar contra os assalariados para aumentar suas riquezas e devido o alcance de sua política econômica ter se estendido a todas as regiões do planeta adequando-se às suas particularidades, este sistema assumiu uma dimensão global. (GARRIDO, 1999).

Por certo, não se trata de assumir, como faz boa parte dos teóricos no campo educacional, o combate ao Neoliberalismo como horizonte último, o que, em instância máxima, encontra seu fim na esfera da política e, como consequência, da formação cidadã, como já apontamos criticamente. Na nossa compreensão, a questão educacional contemporânea, já apontada aqui, tem suas raízes na lógica que preside o modo predominante de produção da existência social hoje: o capital e sua necessidade expansionista que responde pela denominação de globalização. Repousa aí o fundamento das impossibilidades de universalização da educação escolar, de forma geral e da elaboração de uma política educacional mais afinada à verdadeira formação multilateral dos indivíduos, de modo específico.

De acordo com o pensamento de Garrido e Chomski (1999) diante dos desafios da globalização, surge também a resistência a este capitalismo global, seja da parte de intelectuais críticos, como também da sociedade civil. Daí vem a ideia de um projeto econômico alternativo que implica em uma nova forma de fazer política; pois o mundo caminha para uma política de aumento da desigualdade, em que de um lado existem setores com grande riqueza e de outro lado existe uma grande massa de miseráveis que não contribui para a geração de lucros, que na visão do capitalismo neoliberal é a única medida de valor do ser humano.

O neoliberalismo não é somente um projeto econômico e social, mas um conjunto de ideias que criam novas formas de pensar e de sentir. Neste contexto a educação exerce um

papel estratégico com duas dimensões: preparar mão-de-obra para a competitividade do mercado em âmbito nacional ou internacional e para isto é necessário as reformas curriculares para estruturar a educação de tal modo que atenda às exigências do mercado. Além disso, a educação formal passa a funcionar com visão empresarial para ser também um canal de transmissão da doutrina neoliberal. (POSADA, 1997).

No campo educacional o neoliberalismo transforma questões políticas e sociais em assuntos técnicos e a educação não tem por finalidade discutir as estruturas da sociedade do capital, mas os princípios que dão sustentáculo à hegemonia da doutrina neoliberal. A crise que afeta a escola é analisada como uma questão técnica e os efeitos são atribuídos à ineficiência da gestão, à falta de produtividade dos professores, aos métodos atrasados de ensino e a falta de adaptação dos currículos às novas demandas econômicas da sociedade. (POSADA, 1997).

O discurso neoliberal ofusca a dimensão política da educação e tem como estratégia retirá-la da esfera pública, para submetê-la às regras do mercado e nesta perspectiva o neoliberalismo faz da educação um objeto de consumo individual, que se organiza para caminhar de acordo com a organização do processo de produção e o indivíduo internaliza uma estrutura de pensamento que não permite pensar a educação como espaço para a formação de uma consciência livre e emancipada. (POSADA, 1997)

O neoliberalismo educativo restringe os termos: direito, cidadania e democracia ao campo social e político e como não tem vínculo com a questão econômica, o indivíduo convive com um ambiente competitivo e individualista, mas não discute criticamente os direitos do cidadão e a igualdade de oportunidades.

Es extremadamente importante que um proyecto alternativo no se limite a discutir el contenido de las propuestas neoliberales, sino que también se concentre em las formas pedagógicas por las cuales esse proyecto busca conquistar el apoyo popular. (POSADA, 1997: p. 105).

Na primeira Conferência do Banco Mundial sobre o desenvolvimento na América Latina e Caribe, foi argumentado que um dos elementos básicos de baixo desempenho na economia latino-americana é a precária formação de capital humano, justificando assim, a necessidade de grandes investimentos na educação. Na quarta reunião do Projeto Principal de Educação da ONU que aconteceu no Caribe em 1993, chegou-se à conclusão de que os problemas educacionais da América Latina eram causados pela obsolescência dos métodos tradicionais de ensino, exigindo um novo modelo de desenvolvimento educativo que fizesse uma articulação profunda da educação com as políticas econômicas, sociais e culturais e para

viabilizar esta política é necessário que haja uma compatibilidade de objetivos dos educadores com as demandas sociais. (STEFFAN, 1999).

As mudanças ocorridas na América Latina em função do capitalismo neoliberal fizeram da educação um fator importante para o crescimento e desenvolvimento desta região. Surge daí a necessidade de investir em conhecimentos voltados para a ciência, a tecnologia e a capacitação profissional. A abertura de mercados diminuiu a distância entre territórios, exigindo a educação bilíngue para favorecer os processos de integração regional e a comunicação internacional.

No começo dos anos noventa do século XX, a concepção do Banco Mundial sobre a educação é de que ela tem uma importância vital no desenvolvimento nacional e por meio dela as pessoas podem tornar-se mais produtivas, melhorar a qualidade de vida e sair da pobreza (JIMENEZ e MENDES SEGUNDO, 2007). Daí a importância de fazer investimento em educação, que seria também o ponto de partida para o investimento com êxito em outros setores. Concomitante à educação, o Banco Mundial reconhece também o valor essencial do trabalho, visto como a pedra fundamental do desenvolvimento do ser humano e as reformas econômicas servem para beneficiar os trabalhadores e para complementar as leis do mercado. Assim sendo, conforme a proposta do Banco Mundial é considerada boa política trabalhista aquela que é regida pelas leis do mercado. (STEFFAN, 1999).

Fica clara a distância entre a concepção de trabalho, no sentido ontológico que afirmamos no capítulo primeiro e a diretriz do trabalho assalariado, base da nova dinâmica da sociedade burguesa, o capitalismo, que inaugura todo o conjunto ideológico que circunda a educação. Mesmo defendendo a formação para o trabalho, os organismos multilaterais, os eventos e documentos produzidos para a área educativa, não estão tratando do trabalho como conteúdo da liberdade plena e, sim, como diria Marx (1998; 2004), como processo de mortificação dos indivíduos.

Para intelectuais que formam a opinião pública do Banco Mundial existe uma estreita relação entre educação e desenvolvimento econômico fundamentados em paradigmas ideológicos, entre os quais se encontra a teoria do capital humano.

Segundo os teóricos do “capital humano”, o desemprego nos países neocoloniais é responsabilidade primária deles mesmos, porque sua população não tem suficiente nível educativo para ser empregada, fato pelo qual os capitais emigram para outros países e geram empregos lá. (STEFFAN, 1999: p. 130).

A teoria do capital humano foi elaborada pelo professor Theodore Schultz, da escola de Chicago, na década de 1960 e está fundamentada nos princípios teóricos do neoliberalismo. Esta teoria faz uma associação das relações de trabalho na empresa com o sistema educacional e enaltece o conhecimento como oportunidade para melhorar o bem-estar individual dos trabalhadores e ao mesmo tempo afirma que o investimento em capital humano é o caminho adequado para o desenvolvimento das nações. Esta teoria teve um forte impacto nos países em desenvolvimento e foi vista como alternativa para reduzir as desigualdades sociais e constituiu-se no fundamento para o que foi chamado de “terceira via”, que era uma alternativa tanto ao comunismo quanto ao capitalismo. (RUCKSTADTER, 2005).

O neoliberalismo intervém no campo educacional por meio do plano de investimento no capital humano, que responsabiliza o indivíduo pelo seu sucesso e também pelo fracasso, atribuído ao baixo nível de conhecimento e a falta de habilidade para inserir-se no mercado de trabalho. A educação baseada na teoria do capital humano faz da escola um centro de capacitação e treinamentos a serviço do mercado e os sistemas educacionais desenvolvem as competências exigidas pelo mercado para garantir ao indivíduo as condições de empregabilidade.

Frigotto (1995) define o capital humano como um conjunto de elementos adquiridos que geram a ampliação da capacidade de trabalho e quanto mais o indivíduo investe na sua formação profissional, mais capacidade tem de ascender socialmente. Com esta concepção a responsabilidade do desemprego está associada à falta de competência para o mercado de trabalho e isenta a estrutura que produz a desigualdade social de ser a responsável pelo crescimento do desemprego. Para Ruckstadter (2005) as contradições desta teoria consistem em criar no trabalhador a ilusão de que através do estudo é possível fazer a mobilidade de uma classe para a outra, ocultando a verdadeira face do capitalismo que necessita do antagonismo de classes como condição necessária para a sobrevivência do sistema.

Para Gentili (2002) a teoria do capital humano surge num momento em que o capitalismo estava numa fase de crescimento econômico e implantação do Estado de bem-estar social. A empregabilidade era uma questão de competência que dependia do conhecimento adquirido na escola e que ganhava importância como meio de proporcionar as condições para a inserção no mercado de trabalho. A escola torna-se uma instituição que tem por finalidade contribuir com a integração econômica da sociedade formando a força de trabalho para o mercado, a fim de garantir a capacidade competitiva das economias. Estando a

escola integrada ao processo econômico da sociedade, o planejamento educacional é pensado como uma política pública, pois associada à formação da força de trabalho, estava também a ideia da função social da escola, que ao formar trabalhadores para o mercado estava contribuindo com o estado de bem-estar. Em contrapartida a escola para ser parte integrante do mercado competitivo, como mediadora da formação do conhecimento precisa de recursos financeiros e responsabiliza o estado pela captação de recursos e verbas para o sistema educacional.

O que a teoria do capital humano não leva em conta, é que na sociedade do capital não existe emprego para todos e a formação para o trabalho significa proporcionar ao trabalhador condições para contribuir com a competitividade econômica da empresa e na lógica do capital a competitividade não se limita às questões meramente econômicas e financeiras. Levando em conta que o mercado não tem vaga disponível para todos, há também competitividade entre os trabalhadores na luta para conseguir os poucos empregos disponíveis. Deste modo, mesmo sabendo que não há empregabilidade para todos os trabalhadores, o papel da escola é fazer do indivíduo um consumidor de conhecimentos e habilitar o aluno para o mercado. (GENTILI, 2002).

Para Frigotto (2010) a análise do capitalismo hoje é um embate com a ideologia neoliberal que faz do mercado o eixo regulador das relações sociais e nega a razão histórico-dialética e os elos de universalidade humana. Para Sousa Júnior (2010) a mudança no modo de produção capitalista dos tempos hodiernos trouxe consequências para a escola no sentido de redefinição do seu papel na sociedade. Entretanto a discussão sobre esta questão passa também pela redefinição dos Estados-nacionais sobre os quais se assentam os fundamentos de expansão da escola.

Nas décadas de 1960 e 1970 do século XX, a função da educação era produzir capital humano e esta concepção de educação tinha como fundamento as teorias do desenvolvimento do capitalismo monopolista. Quando o estado de bem-estar do modelo fordista entra em crise, a educação é redefinida pelo FMI, BIRD e BID e a partir daí os elementos categoriais para a educação se identificam como: sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente. Estas categorias são fundamentais para redefinir a teoria do capital humano, embora os *homens de negócio* encontrem dificuldades de adequar a educação aos seus interesses, já que no interior do complexo educativo reside a possibilidade de desenvolver uma alternativa de sociedade que pode contribuir com a emancipação humana.

A queda do socialismo europeu foi determinante para o Banco Mundial aumentar significativamente suas atividades educacionais, concentrando a maior parte dos gastos financeiros e diminuindo o papel do Estado na educação, que aos poucos foi sendo substituído pelos interesses do grande capital. As reformas econômicas se apoiaram em duas prioridades: satisfazer a demanda crescente das economias por trabalhadores flexíveis e garantir a contínua expansão do saber. Estas reformas tiveram impacto sobre a educação que fez sua reforma educacional como um complemento importante das reformas econômicas e assumiu a condição de importante instrumento para favorecer o desenvolvimento do capital. (STEFFAN, 1999).

A crise estrutural do capital mobiliza organismos internacionais a traçar diretrizes para os países pobres, incluindo o complexo da educação, atribuindo-lhe funções que fogem à sua alçada, tais como: encontrar soluções para a erradicação da pobreza, controle das epidemias, sustentação ambiental, etc., desvirtuando a educação e a escola de sua natureza essencial, a responsabilidade de formar indivíduos para compreender o mundo em que vive. (SANTOS, 2014).

Na lógica do Banco Mundial o fator determinante para uma reforma do sistema de ensino são os imperativos do capital em âmbito mundial. O mercado competitivo exige qualificação científica e profissional da força de trabalho e eleva a importância dos sistemas educacionais para suprir a deficiência científico-profissional do capital humano. Uma população despreparada para o mercado não rende benefícios para o capital e desvaloriza a importância do sistema educativo. Para que o capital realize a sua estrutura de produção em âmbito mundial é necessária uma estrutura ocupacional adequada às suas necessidades que condicione os sistemas educacionais a ser um subsistema do capital e desta maneira poder contribuir com a lógica de realização deste sistema. (MENDES SEGUNDO, 2005).

A concepção de homem e de educação expressa pelo Banco Mundial considera o homem como produtor de mercadorias e as ações desenvolvidas pela escola são orientadas para atender às exigências do modo de produção capitalista, uma visão totalmente incompatível com a concepção de trabalho como mediador da emancipação humana e efetivação da liberdade.

O projeto educativo da sociedade global tem como paradigma antropológico a lei do valor, que considera o homem como produtor de mais-valia e determina um comportamento essencialmente utilitarista. O capitalismo é um sistema que encontra sua realização na subordinação das necessidades humanas à reprodução do valor de troca e o

trabalhador que é o produtor de lucros é também um ser consumista. O segredo do sucesso da dinâmica do capital foi separar o valor de uso do valor de troca e em sociedades onde o valor de uso exerce uma função reguladora, o capitalismo não encontra espaço para se desenvolver. No âmbito educacional a contraposição a este projeto utilitarista, seria um projeto educativo humanista, que afirmasse os laços de solidariedade, de consciência histórica e de uma civilização do trabalho.

A sociabilidade burguesa diante do trabalhador apresenta uma visão dualista. Enquanto transforma a sua força de trabalho em mercadoria e acentua a oposição entre capital e trabalho, provoca a luta dos trabalhadores por melhores condições de existência que podem vir a ser um instrumento da fase embrionária de uma nova forma de sociabilidade. Desta forma a categoria trabalho se apresenta ao trabalhador como possibilidade de superação da negação de si mesmo e efetivação de uma nova objetividade mediada pelo pôr teleológico, cuja finalidade é a existência de uma sociedade de homens livres e emancipados. (SOUSA JÚNIOR: 2010).

A escola capitalista prepara o indivíduo para viver sem conflitos na sociedade do capital. Porém, o trabalho visto como mediação entre o homem e a natureza em função do suprimento das necessidades da vida humana, desafia a escola a mudar de paradigmas ao pensar a educação para o trabalho como categoria fundante do ser social. Enquanto na sociedade do capital o indivíduo é preparado para o mercado de trabalho, na sociedade dos trabalhadores associados, a escola forma para o trabalho como expressão da liberdade humana e satisfação das necessidades pessoais e sociais.

Para propiciar essa formação é necessário que o aluno seja considerado não só como objeto de trabalho da escola, mas como *sujeito* detentor de vontade – indivíduo histórico que constroi sua própria existência. (SAFF, 2006: p. 53).

Na escola a mediação para a atualização histórica dos homens se dá pelo trabalho pedagógico e a atividade pedagógica parte do pressuposto de que a escola é o espaço para a construção histórica dos homens e o educando é sujeito e objeto do conhecimento. É objeto quando recebe a informação do saber produzido e acumulado historicamente e assume a condição de sujeito quando é orientado para participar ativamente do processo de conhecimento e assumir a responsabilidade pela sua aprendizagem que se manifesta na determinação de querer aprender. “Construir o desejo de aprender é fundamentalmente uma função educativa que, diga-se de passagem, vem sendo menosprezada por grande parte dos educadores.” (ASBAHR, 2006).

A escola é um instrumento de transformação social quando o conhecimento transmitido pelo educador transforma o educando num indivíduo que faz história. Deste modo a relação ensino-aprendizagem se verifica pela apropriação de um saber que foi incorporado pelo aluno para permanecer com ele por toda a vida. É uma relação dialética porque o aluno que se transforma em sujeito da aprendizagem não sai da escola do mesmo jeito que nela entrou e continua absorvendo o que aprendeu no decorrer de sua vida. (ASBAHR, 2006).

A partir da década de 1990, ganha escopo o movimento “Educação para Todos”²⁴, expresso em documentos que colocam a escola como principal aliada na superação dos problemas decorrentes das estruturas econômicas e sociais, com a implantação nas escolas da cultura de paz e como afirma Gomes, com:

[...] uma enxurrada de conteúdos repetidos à exaustão, na tentativa de solidificar o consenso ideológico arquitetado pelos agentes da ordem. São exemplos desse ideário que se espalha sobre a educação: formação de uma cultura de paz, combate à vulnerabilidade social, universalização do ensino, redução da pobreza, desenvolvimento humano sustentável, cidadania planetária, entre tantos outros recheios imprescindíveis ao confinamento das lutas sociais à esfera da formalidade. (GOMES, 2015: p. 32).

Sob o guarda-chuva da “Educação para Todos”, a Organização das Nações Unidas, universaliza nos países membros a Educação Básica, como requisito para o acesso ao mundo globalizado e no processo educativo a formação do indivíduo tem como prioridade a preparação para o mercado de trabalho.

Acontece que nenhuma forma de reprodução social foi capaz de resistir ao dinamismo produtivo do sistema do capital e o problema do capitalismo é a instabilidade causada pelas próprias contradições do sistema, que não podem garantir a permanência definitiva deste modelo social. Diante desta realidade a perspectiva de futuro, é pensar o homem como senhor do processo produtivo e a própria finalidade da produção. Isto implica numa concepção de riqueza alicerçada no valor de uso, numa dimensão genérica diante da qual o valor de troca é subserviente. (MÉSZAROS, 2002).

O capitalismo contemporâneo é marcado por uma crise ocasionada pela queda nas taxas de lucro e para sobreviver diante dessa crise, o valor de uso é totalmente subordinado ao valor de troca com um curto tempo de vida útil da mercadoria para garantir a acumulação de lucros e sobrevivência do capital (*idem*).

²⁴Ver crítica a este paradigma em: RABELO, J. J. ; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores ;JIMENEZ, M. S. V. Educação para Todos e reprodução do capital. **Trabalho Necessário**, v. ANO 7, p. 1-24, 2009

Diante desta situação de crise, o capital recorre à educação, haja vista que desde a estruturação do capitalismo com o domínio das relações de produção, a educação tem sido uma forte aliada na formação da classe trabalhadora e as exigências do mercado de trabalho, fazem com que os organismos internacionais, especificamente o Banco Mundial faça intervenção na educação dos países pobres, impondo a necessidade de renovar métodos, currículos e propostas pedagógicas. Diante deste fato, a finalidade da educação é contribuir para que a classe trabalhadora seja capaz de alcançar êxito no mercado de trabalho.

O Banco Mundial disponibiliza apoio financeiro para a educação dos países periféricos, mas em contrapartida exerce influência sobre as diretrizes educacionais, fazendo com que os problemas econômicos, sociais e ambientais sejam o foco da educação. Entretanto foge à análise destes problemas, a informação sobre as causas estruturais que fazem deslanchar este modelo de sociedade, alicerçadas em interesses antagônicos que caracterizam a sociedade de classes.

O Fórum de Dacar tratou da educação básica como política de qualificação dos indivíduos para o mercado de trabalho (chamado pelos intelectuais dessas agências de mundo do trabalho) e apontou para o estabelecimento de *novos* pilares para uma suposta *nova* educação em o *novo* século. (SANTOS, 2014: p. 156).

A finalidade da “Educação para Todos” é proporcionar a aprendizagem necessária para o indivíduo desenvolver as habilidades e ser capaz de exercer uma profissão com competência. Portanto, a tarefa da educação não é formar pessoas com conhecimentos eruditos, pois para o mercado é suficiente que a formação do trabalhador esteja voltada para o conhecimento das atividades profissionais. Esta política mercadológica que perpassa a educação, foi confirmada no relatório para a Unesco, “Educação um Tesouro a descobrir”, redigido pelo francês Jacques Delors. De acordo com esse documento, a educação apoia suas bases em quatro pilares: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver; aprender a ser²⁵. Essa concepção de educação tem como referência as inovações tecnológicas dos tempos modernos, pois estas mudanças são repentinas e não é interessante que o trabalhador empregue parte da sua formação, absorvendo o conhecimento historicamente produzido, quando as necessidades do mercado direcionam a formação para a convivência com os outros, no contexto de uma sociedade individualista e competitiva. A tarefa da educação na

²⁵A devida crítica aos quatro pilares da educação foi apresentada por MAIA, Osterne; Susana Jimenez. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. IN: **Educação pública, formação profissional e crise do capitalismo contemporâneo**. Fortaleza: EdUECE, 2013.

perspectiva da emancipação humana, consiste em preparar o trabalhador para torná-lo capaz de, em momento mais imediato, romper com as estruturas do capital e da sociedade de classes e, como momento predominante, formar a sociedade comunista.

Para Mézaros (2005) existe uma relação muito próxima entre educação e processos sociais, de tal modo que fica difícil pensar em mudança na educação se não houver mudanças no quadro social. Se não muda a estrutura, o que é chamado de reforma pode ser apenas um reajuste de adaptação ao dinamismo do modo de reprodução da sociedade. Historicamente a estrutura social dominante é a reguladora do modo de produção capitalista que enquanto não for superado se mantém como referência para todas as estruturas sociais que a ele estão subordinadas, inclusive a educação.

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. [...] É por isso que é necessário *romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZAROS, 2005: p. 27).

Na lógica burguesa o trabalhador pode ser visto como um forte aliado no processo de superação da crise do capital a partir do momento em que ele toma consciência do processo de exploração que recai sobre ele. A educação pode contribuir com esta lógica de exploração do trabalhador oferecendo um tipo de conhecimento que nega o conhecimento como saber acumulado pelo patrimônio histórico da humanidade. É importante ressaltar que o conhecimento voltado para a lógica do mercado inclui o ensino à distância, curso de curta duração, etc. e para acelerar a entrada dos pobres no mundo globalizado, o Banco Mundial reduz os investimentos para o ensino público e incentiva a privatização, a administração empresarial das escolas e o neopragmatismo do ensino. (SANTOS *apud* Jimenez, 2014). A proposta do Banco Mundial em última análise é contraditória com o princípio de “Educação para Todos”, se a educação for compreendida como um direito universal ao ensino público, gratuito e de qualidade.

É atribuído ao processo educativo, portanto, uma função distinta da sua histórica importância, reduzindo a educação à capacitação técnica do trabalhador para que este venha a exercer, exclusivamente funções laborais, necessárias, do lado do capital, ao processo acumulativo e, do lado do trabalhador, a garantia de sua própria subsistência. (SANTOS, 2014: p. 160).

A burguesia faz da educação um mecanismo de exploração da classe trabalhadora, pois induz a escola a ofertar o conhecimento estritamente necessário para corresponder às exigências do mercado de trabalho e conduz o desenvolvimento da escola para contribuir com o processo de superação da crise do capital.

Historicamente a lógica do capital desenvolvida pelo sistema dominante sempre exerceu uma forte influência sobre a educação. Por isso quando se fala em mudança na educação leva-se em conta a ideia de que uma mudança radical no campo educacional está relacionada com transformações profundas na lógica do sistema. A educação institucionalizada pela sociedade burguesa é planejada para satisfazer às necessidades do capital e as reformas educacionais permanecem subservientes ao sistema estabelecido, inviabilizando mudanças significativas na estrutura do processo educativo, pois as reformas educacionais são adaptações ao desenvolvimento da lógica do capital.

A história é uma construção dos seres humanos que na linha do tempo podem deixar as coisas permanecerem como estão, ou fazer o processo histórico de mudança, dependendo da concepção de mundo predominante na sociedade. Entretanto, mudanças radicais só são possíveis quando há determinação para mudar a forma existente de sociedade, rompendo com o modo historicamente construído.

A educação é uma atividade para toda a vida, pois a aprendizagem é um processo contínuo que acontece no dia a dia da existência humana, mas dentre as formas de aprendizagem existe aquela denominada de aprendizagem formal, que muda radicalmente quando há mudança na base estrutural da sociedade. Todavia, para que a educação possa contribuir com o processo de mudança é preciso ter coragem para desafiar as formas dominantes de internalização do capital. Por este caminho se compreende a importância da educação formal para fazer a articulação com a experiência de vida dos educandos, para que a educação possa encontrar-se com os anseios de liberdade internalizados no ser humano.

Para Mézaros (2005) a alienação do trabalho é a raiz de todas as formas de alienação, portanto, somente pelo trabalho pode acontecer a superação da alienação e as mudanças das condições de existência humana. Para Sousa Júnior (2010), a formação omnilateral está para além da sociedade burguesa e se configura por meio da superação da forma de trabalho da sociedade do capital e construção de novas relações sociais. Trata-se de formação para uma sociedade mais humanizada que não se restringe ao ambiente escolar, é uma formação ampla e a relação do homem com a natureza supera o período de exploração da natureza em função da acumulação de lucros para o capital. A centralidade social é o homem que está acima do lucro e nesta reviravolta a formação humana muda de paradigmas e daí é

que pode surgir o homem omnilateral²⁶ que cria relações mais humanas com a natureza, consigo mesmo, com o outro e com o universo. O fundamento da formação do homem omnilateral é o trabalho livre, exercido por uma coletividade que prescinde da propriedade privada e faz do trabalho um instrumento de humanização da complexidade das relações.

As mudanças estruturais da sociedade estão vinculadas ao poder político e por esta via a educação pode desempenhar um importante trabalho no sentido de romper com a internalização dos ideais democráticos do estado capitalista, que defende seus próprios interesses. Contudo a proposta de uma nova ordem social não é apenas uma mera abstração,

[...] exige a antecipação de uma visão geral, concreta e abrangente de uma forma radicalmente diferente de gerir as funções globais de decisão da sociedade, que vai muito além da expropriação, há muito estabelecida, do poder de tomar todas as decisões fundamentais, assim como das suas imposições sem cerimônia aos indivíduos, por meio de políticas como uma forma de alienação por excelência na ordem existente (MÉSZAROS, 2005: p. 61).

A tarefa de pensar historicamente a sociedade a partir da superação do modo de produção capitalista é extremamente exigente, porque se trata da autossustentação de uma nova ordem social que não pode atribuir os erros e fracassos aos resquícios do capitalismo.

Na superação do modo de produção existente, a educação pode contribuir com a transformação da sociedade elaborando estratégias para despertar a consciência dos indivíduos, de tal modo que sejam capazes de criar novas condições objetivas de reprodução. Daí surge dois conceitos que são fundamentais para o processo educativo, porque fazem a permanente interação entre educação e trabalho. De acordo com Mézaros (2005) trata-se da universalização da educação e a universalização do trabalho como atividade humana autorrealizadora. Quando se fala em universalização significa dizer que todos são iguais e têm os mesmos direitos. Esta proposta não se compatibiliza com os princípios de uma sociedade dividida em classes, sobretudo quando há relação de dominação e exploração de uma classe sobre a outra.

²⁶ [...] a onilateralidade seria uma ruptura nos níveis da moral, da ética, do fazer prático, teórico, da afetividade, enfim, representa uma profunda ruptura com os modos de subjetividade, individualidade e vida social estranhada. (SOUSA JÚNIOR, 2010: P. 87)

4.2 Impactos da política educacional do capital sobre o Ensino Médio

A preocupação com o Ensino Médio está associada às mudanças tecnológicas e culturais que aconteceram nas últimas décadas determinadas por um novo modelo de produção. A inserção no mundo do trabalho trouxe a necessidade de conhecimentos técnicos, de habilidades para exercer atividades simultâneas e o desenvolvimento da capacidade de abstração. Estas demandas lançam para o Ensino Médio o desafio de formar jovens que sejam capazes de se adaptar às exigências do mercado impostas pela doutrina neoliberal.

O desempenho de alunos no Ensino Médio demonstrado nos mecanismos de avaliação (Saeb e ENEM), deram sinais de alerta à sociedade e às Instituições governamentais de que era preciso dar uma atenção especial a este nível de ensino da Educação Básica e o problema se tornou ainda mais grave com o baixo desempenho dos alunos brasileiros no Pisa (*Programme for International Student Assessment*), realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) em 2014. O resultado desta avaliação demonstrou que a intensidade de aprendizagem no Ensino Médio tem um índice elevado de defasagem que se manifestou na avaliação do conhecimento de língua portuguesa e matemática. “No terceiro ano do Ensino Médio menos de um terço (29%) dos estudantes tem conhecimento adequado em Língua Portuguesa e apenas (10%) em matemática.” (Todos pela Educação, 2013).

Diante desta situação os fatores causadores da defasagem de aprendizagem no Ensino Médio são analisados em diversas perspectivas:

- Verificar as condições oferecidas ao Ensino Médio para alcançar seus objetivos.
- Avaliar a eficácia de um currículo enciclopédico que proporciona o recurso da prática da memorização.
- Considerar que no Ensino Médio existe mais de uma possibilidade de formação:
 - Preparar para a educação superior.
 - Ofertar a formação profissional para o mundo do trabalho
 - Educação Geral para a cidadania. (idem. p. 70).

No Ensino Médio são altas as taxas de abandono e as conjecturas sobre os fatores que causam este abandono, ressaltam a incompatibilidade na relação ensino-aprendizagem que se objetiva no resultado final da avaliação da aprendizagem. Outra possibilidade é a falta de identidade do jovem com o mundo escolar. A escola para ele não se apresenta como um espaço prazeroso e não oferece as condições adequadas para que o jovem se sinta estimulado a aprender. (TODOS PELA EDUCAÇÃO: 2013).

Além do abandono, a evasão no Ensino Médio também é um fator que preocupa e as causas são diversas e entre estas algumas merecem destaque: dificuldade de acesso à escola; necessidade de trabalho e geração de renda e a falta de interesse são alguns dentre tantos outros motivos que levam o jovem a evadir da escola. Outro problema para o Ensino Médio é a oferta no ensino noturno com um currículo extenso e fragmentado, carga horária reduzida, insegurança no entorno escolar e cansaço dos alunos e do professor, comprometendo a qualidade do ensino. (idem.).

A reforma do Ensino Médio passa pela construção de um currículo diversificado que corresponda às motivações e perspectivas dos jovens e que contribua para estimular a sua permanência na escola. Contudo o debate sobre o Ensino Médio ainda não chegou ao consenso para definir um currículo mínimo para esta etapa de ensino.

Com a reforma curricular, a educação profissional pode ter mais autonomia e não precisa ser uma área subsidiária da educação geral. Assim sendo, a formação profissional cumpre o objetivo de aproximar o jovem do mundo do trabalho desenvolvendo uma estreita relação com o setor produtivo, a fim de relacionar o conhecimento teórico com a objetividade da experiência. (Todos pela Educação, 2013). A implantação de mudança curricular e outros assuntos pertinentes a Educação Básica são tratados mais detalhadamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e de competência da União, são um conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamento e procedimentos na educação básica, que exercem a função de nortear currículos com conteúdos mínimos para a formação básica comum, além de orientar as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas. Estas Diretrizes são deliberadas pela Câmara de Educação Básica que tem também a função de assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional por meio do exame das avaliações.

A definição das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica é uma necessidade imposta pelas políticas educacionais que conferem a todo brasileiro o direito à formação humana e cidadã e a formação profissional na vivência e convivência em ambiente educativo. Estas diretrizes têm os seguintes objetivos:

1. Sistematizar os princípios e diretrizes gerais da Educação Básica contidos na legislação (Constituição Federal, LDB, etc.)
 - 1.1. Traduzir os princípios e diretrizes da Educação Básica contidos na legislação em orientações para assegurar a formação básica comum nacional.

2. Estimular a reflexão crítica e propositiva na formulação, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola.
3. Orientar os cursos de formação inicial e continuada de docentes, funcionários e técnicos da Educação Básica.
4. Orientar os sistemas de ensino e as escolas.

Em súpula, compete às Diretrizes Curriculares Nacionais estabelecer bases comuns em âmbito nacional, para que a Educação Básica seja um todo orgânico e dentre as ideias-força das Diretrizes pode-se destacar aquelas que têm um vínculo mais próximo com o objeto desta pesquisa.

- Garantia do direito da educação de qualidade assegurado pelo Estado.
- Contextualizar a Educação Básica em um projeto de nação, em consonância com os acontecimentos e suas determinações histórico-sociais e políticas no mundo.
- Considerar os conceitos de cuidar e educar como fundamento da dimensão articuladora das Diretrizes para as etapas e modalidades da Educação Básica.
- Promover e ampliar o debate sobre a política curricular.
- Democratizar o acesso, permanência e sucesso escolar.

Considera-se importante mencionar neste texto a relevância do referencial legal e conceitual da Resolução nº 2/12 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, em seu artigo 5º, no qual expõe as bases para a oferta e a organização deste nível de ensino, destacando-se entre elas, “a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.” Nestas mesmas Diretrizes o trabalho é conceituado na sua perspectiva de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2012), os desafios postos à educação pela contemporaneidade são: a garantia do direito universal, social e inalienável à educação, ressaltando que o direito universal está relacionado com os direitos civis, políticos e os direitos de caráter subjetivo. Outro desafio é potencializar o ser humano para que se torne apto a viver e conviver em determinado ambiente em sua dimensão planetária.

Para as Diretrizes a educação é processo e prática que se concretizam nas relações sociais que transcendem o espaço e o tempo escolares e é também processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam saberes, conhecimentos e

valores. Sobre a conquista e inclusão social, a educação escolar deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade, sustentabilidade e nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social e a escola é uma organização temporal, que segundo as Diretrizes deve ser menos rígida, segmentada, uniforme, reinventada e gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos e capazes de intervir e problematizar as formas de produção e de vida.

Os objetivos do projeto educacional brasileiro consistem em construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento educacional, erradicar a pobreza e a marginalização, reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor e quaisquer outras formas de discriminação. (idem).

A Educação Básica é um direito universal, alicerce para a capacidade de exercer o direito à cidadania e o tempo, o espaço e o contexto para o sujeito aprender a constituir e reconstituir a sua identidade em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas, socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças. [...] Somente um ser educado terá condição efetiva de participação social, ciente e consciente de seus direitos e deveres civis (idem).

Considerando a Educação Básica na perspectiva do direito universal e exercício pleno da cidadania é oportuno e necessário considerar as dimensões do cuidar e educar como realidades inseparáveis, buscando recuperar a sua centralidade que é o estudante. Cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana e considerar o cuidado no sentido profundo do acolhimento a todos. Educar é uma ação de lidar com gente e exige cuidado. Educar com cuidado significa: aprender a amar e desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe. As Diretrizes atribuem a responsabilidade de educar e cuidar ao Estado, à família, ao Conselho Tutelar, ao Juiz da Comarca, ao representante do Ministério Público, aos profissionais da educação e a escola que faz a articulação das famílias com a comunidade. O cuidado é um princípio que orienta a atitude e o modo prático de realizar-se, de viver e conviver no mundo. Seu raio de ação abrange a vida humana em sua totalidade.

A relação entre cuidar e educar se concebe mediante a internalização consciente de eixos norteadores, que remetem à experiência fundamental do valor, que influencia significativamente a definição da conduta, no percurso cotidiano escolar. [...] Valor este fundamentado na ética e na estética, que rege a convivência do indivíduo no coletivo, que pressupõe relações de cooperação e solidariedade, de respeito à alteridade e a liberdade. (idem.).

De acordo com as Diretrizes o conceito de cidadania aparece hoje como uma promessa de sociabilidade e a escola precisa solicitar de seus agentes a função de mantenedora da paz nas relações sociais. O texto faz algumas perguntas que são interessantes para a perspectiva de educação no futuro.

- Diante do contexto atual que tipo de educação os homens e as mulheres necessitam para os próximos 20 anos?
- A que trabalho e a que cidadania se refere?
- Que sociedade florescerá?

E ainda conclui dizendo que a educação brasileira deve assumir o desafio de propor uma escola emancipadora e libertadora.

Sobre a qualidade social as Diretrizes afirmam que isso é uma conquista a ser construída a partir da compreensão de que a educação é um processo de socialização da cultura que inclui a busca de meios para garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola, reduzindo a evasão, a repetência e a distorção idade/ano/série. O conceito de qualidade na escola inclui a qualidade pedagógica e a qualidade política, esta última se expressa na permanência do aluno na escola e na valorização do professor. Exige de todos os sujeitos do processo educativo a ampliação da visão política orientada pela ética e pela estética e a responsabilidade social como princípio norteador do projeto educativo que envolve a comunidade escolar e os objetos e espaços escolares. A escola de qualidade social adota como centralidade: o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens.

Uma categoria que não pode deixar de ser mencionada quando se trata de Educação Básica é o currículo.

As Diretrizes consideram importantes “na organização e gestão do currículo as abordagens disciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar, e transdisciplinar [...] porque revelam a visão de mundo que orienta as práticas pedagógicas dos educadores e organizam o trabalho do estudante.” (BRASIL, 2010, p. 23).

Estas abordagens disciplinares supra mencionadas, se manifestam como recorte do conhecimento, mas não podem perder de vista os fundamentos da base comum e o quadro a seguir demonstra a diferença entre uma e outra.

QUADRO 2 – Abordagens curriculares

PLURIDISCIPLINARIDADE	TRANSDISCIPLINARIDADE	INTERDISCIPLINARIDADE
- Estuda um objeto de uma	-Refere-se ao	-Pressupõe a transferência

disciplina pelo ângulo de várias outras ao mesmo tempo.	conhecimento próprio da disciplina, mas está para além dela. -Desenvolve a capacidade de articular diferentes referenciais de dimensões da pessoa humana, de seus direitos e do mundo	de métodos de uma disciplina para outra. -Faz a transversalidade do conhecimento de diferentes disciplinas. -Utiliza a pedagogia dos projetos temáticos. -Deve ser constante em todo o currículo.
---	--	--

FONTE: BRASIL, 2010 (elaborado pela autora).

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é preciso considerar que esta metodologia de ensino supõe a prática do ensino contextualizado, que transcende a especificidade de cada disciplina e a vantagem deste método de ensino é que o aluno aprende por meio de atividades práticas e não depende somente das informações repassadas pelo professor. Na atividade prática o aluno se identifica com os seus pares e a formação acontece no barulho, em meio à “confusão das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho.” (PCN, 1999).

Diante da densidade do programa formativo do Ensino Médio e buscando assegurar a permanência dos jovens na escola, as Diretrizes propõem aos sistemas de ensino a existência de “currículos flexíveis, com diferentes alternativas, para que o jovem tenha a oportunidade de escolher o percurso formativo que mais atenda a seus interesses, suas necessidades e suas aspirações.” (BRASIL, 2012).

Na formulação do currículo é importante considerar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2010) que em seu artigo 13 determinam:

- As unidades escolares devem orientar a definição de toda proposição curricular, fundamentada na seleção de conhecimentos, componentes, metodologias, tempos, espaços, arranjos alternativos e formas de avaliação, tendo presente entre outras dimensões, a formação para o trabalho expressa no documento do seguinte modo:
- as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como eixo integrador entre os conhecimentos de distintas naturezas, contextualizando-os em sua dimensão histórica e em relação ao contexto social contemporâneo;
- o trabalho como princípio educativo, para a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, desenvolvida e apropriada

socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos;

- os direitos humanos como princípio norteador, desenvolvendo-se sua educação de forma integrada, permeando todo o currículo, para promover o respeito a esses direitos e à convivência humana.

Como sujeitos da Educação Básica, os alunos “são cidadãos de direitos e deveres em construção, copartícipes do processo de produção de cultura, ciência e arte” e conforme Naradowski, autor citado no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a escola convive com o antagonismo da sociedade de classes, que se manifesta em dois tipos de sujeitos: estudantes que têm uma infância e juventude sofrida pela precariedade das condições econômicas e sociais e estudantes que têm poder aquisitivo para utilizar os mais modernos instrumentos tecnológicos com recursos próprios. Por esta razão é inviável para a educação escolar ter um projeto educativo homogêneo, daí porque é importante que a escola enquanto particularidade considere a realidade dos seus sujeitos estudantes, na colaboração do projeto educativo escolar.

Partindo do princípio de que o objeto deste estudo é a análise do trabalho como fundamento para o Ensino Médio, é importante e necessário destacar os princípios que orientam esta etapa de ensino, descrito a seguir conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais tendo em vista a compreensão do alcance da formação para o trabalho na perspectiva onto-histórica.

- A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o aprofundamento dos estudos;
- A preparação básica para o trabalho, tomado este como princípio educativo, e para a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de enfrentar novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- O aprimoramento do estudante como um ser de direitos, pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos presentes na sociedade contemporânea, relacionando a teoria com a prática.

A formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico devem perpassar toda a vida escolar do estudante desde a infância até a etapa final da Educação Básica, pois a escola trabalha com sujeitos que estão num processo de formação da personalidade e os princípios e valores nesta fase da vida irão acompanhá-los nas etapas posteriores. Entretanto, a internalização de valores não depende só da escola, mas também da convivência familiar e social e as Diretrizes ressaltam que:

[...] quando o estudante chega ao Ensino Médio, os seus hábitos e as suas atitudes crítico-reflexivas e éticas já se acham em fase de conformação.

Mesmo assim, a preparação básica para o trabalho e a cidadania, e a prontidão para o exercício da autonomia intelectual são uma conquista paulatina e requerem a atenção de todas as etapas do processo de formação do indivíduo. (p. 34).

É importante observar que o texto não fala de educação para o trabalho, mas de “preparação básica para o trabalho e a cidadania” e conclui dizendo:

[...] o Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (p. 35).

O Ensino Médio deve encurtar a distância entre a educação escolar e as práticas sociais vivenciadas pelos sujeitos que são objetos da sua ação e entre as diversas possibilidades, as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica apontam a formação para o “trabalho como preparação geral, ou, facultativamente, para profissões técnicas.” E acrescenta que o trabalho é o princípio educativo que é conduzido por um processo, desde a educação infantil.

Considerando que é facultada ao aluno a formação para profissões técnicas, a Educação Profissional e Tecnológica é uma modalidade de ensino que tem um modo próprio de fazer educação. Todavia a LDB permite que esta formação no Ensino Médio possa acontecer de forma articulada e subsequente. A educação profissional e tecnológica de forma subsequente acontece em cursos destinados a quem já tenha concluído o Ensino Médio e a formação articulada pode ser de dois modos:

- um curso único com uma única matrícula e o estudante ao concluir a Educação Básica recebe também a habilitação profissional técnica de nível médio.
- curso com dupla matrícula e dupla certificação que podem ocorrer simultaneamente na mesma instituição de ensino ou em outra instituição escolar.

Os princípios que regem a organização das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, estão fundamentados na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas para operacionalizar estes princípios, é necessário determinar os instrumentos mediadores da ação. Estes instrumentos são: o projeto político-pedagógico, o Regimento escolar, o sistema de avaliação, a gestão democrática e a organização da escola. A formulação destes instrumentos é de competência da escola que tem autonomia para conduzir o processo de ensino-aprendizagem de modo a contribuir com o alcance do objetivo proposto pela legislação educacional para a Educação Básica.

O projeto político-pedagógico é o instrumento que dá identidade a escola, é um projeto construído coletivamente por todos os segmentos que constituem a unidade escolar, num processo democrático e autônomo que se traduz na capacidade da escola de governar a si mesma, criando as suas próprias normas, inclusive o regimento escolar²⁷, um dos instrumentos de execução do projeto político-pedagógico. A peculiaridade do projeto político-pedagógico é a sua formulação democrática, pela qual todos os componentes da unidade escolar são envolvidos no processo, contribuindo para fortalecer o trabalho em parceria na comunidade educativa.

[...] é também um documento em que se registra o resultado do processo negocial estabelecido por aqueles atores que estudam a escola e por ela respondem em parceria (gestores, professores, técnicos e demais funcionários, representação estudantil, representação da família e da comunidade local. É, portanto, instrumento de previsão e suporte para a avaliação das ações educativas programadas para a instituição como um todo; referencia e transcende o planejamento da gestão e do desenvolvimento escolar, porque suscita e registra decisões colegiadas que envolvem a comunidade escolar como um todo, projetando-as para além do período do mandato de cada gestor. (BRASIL, 1999, p. 43).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais o projeto político-pedagógico, o regimento escolar e a legislação educacional seriam inviáveis se não pudessem contar com a participação ativa e efetiva do professor que, segundo as Diretrizes, “precisa, particularmente, saber orientar, avaliar e elaborar propostas, isto é, interpretar e reconstruir o conhecimento”.

Ser professor na sociedade de mudanças contínuas e repentinas, é uma tarefa que exige mais do que o domínio de habilidades cognitivas. O exercício da docência na contemporaneidade exige outros requisitos que são considerados fundamentais para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem no contexto da educação escolar. A exigência de um currículo com dimensões interdisciplinar, pluridisciplinar e transdisciplinar pressupõe a capacidade do docente trabalhar em equipe e saber utilizar e compreender a linguagem dos instrumentos produzidos ao longo da evolução tecnológica para não comprometer o efetivo exercício de sua regência.

De acordo com as Diretrizes, o professor da Educação Básica deve estar preparado para lidar com o conhecimento nas dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, pois no exercício efetivo de sua profissão terá de:

²⁷ O Regimento escolar trata da natureza e da finalidade da instituição; da relação da gestão democrática com os órgãos colegiados; das atribuições de seus órgãos e sujeitos; das suas normas pedagógicas, incluindo os critérios de acesso, promoção, e a mobilidade do escolar; e dos direitos e deveres dos seus sujeitos: estudantes, professores, técnicos, funcionários, gestores, famílias, representação estudantil e função das suas instâncias colegiadas. (BRASIL, 2012, p. 46).

[...] desenvolver habilidades propedêuticas, com fundamento na ética da inovação, e de manejar conteúdos e metodologia que ampliem a visão política para a politicidade das técnicas e tecnologias, no âmbito da sua ação cotidiana. (DIRETRIZES, 2012, p. 56).

O trabalho do professor, além da busca de metodologia e técnicas adequadas para a prática de sua vida cotidiana, é importante que considere a existência de um elemento predominante que seja o referencial de toda a sua ação pedagógica. Na concepção da ontologia lukacsiana, este fundamento é o trabalho que na educação se situa na categoria dos complexos sociais que estão diretamente ligados com a existência do ser social.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a educação para o trabalho expressa na LDB, faz do trabalho uma categoria importante na proposta curricular e constitui-se em princípio para a organização do currículo que não se limita apenas ao ensino profissionalizante.

[...] a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas, **todos**, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias. (PCN, 1999: p. 92).

De acordo com a legislação educacional percebe-se que a educação no Ensino Médio é uma questão muito complexa, pela dupla função que lhe confere a legislação, especificamente a LDB, quando determina que uma das finalidades do Ensino Médio é preparar para o prosseguimento dos estudos e para o trabalho. Diante da complexidade deste desafio, a educação para o trabalho nesta etapa de ensino passa pelo viés da política, “determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.” (KUENZER: 2011).

No modo de produção toyotista de acumulação flexível, a escola da classe trabalhadora se articula com o mercado de trabalho numa relação dialética de inclusão e exclusão. Os jovens que são incluídos no mercado de trabalho exercem as atividades precarizadas da produção e a escola oferta a estes trabalhadores uma educação de baixa qualidade que não corresponde às necessidades do mercado e a certificação não é suficiente para garantir a inserção do jovem no mercado de trabalho. Contudo, a educação geral ofertada pelo Ensino Médio, se não contribui para a formação profissional de qualidade, serve para fazer um “disciplinamento ideológico, nos termos da demanda de um mercado cada vez mais polarizado e desumano”, com a oferta básica de conhecimento. (KUENZER, 2011).

Uma das preocupações do Ensino Médio conforme a legislação (Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação) está relacionada ao acesso, permanência e sucesso do aluno na escola, mas é preciso considerar que o sucesso da procura por vagas nas escolas não foge da alçada da organização econômica e política da sociedade. Portanto, um elemento determinante para garantir a permanência do aluno na escola está voltado para a questão do emprego, principalmente quando o jovem completa 18 anos que prioriza a inserção no mercado de trabalho em detrimento da permanência escolar.

Sobre a avaliação, o Plano Nacional de Educação, o sistema de avaliação da Educação Básica (SAEB), a Prova Brasil e o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), são os subsídios que dão suporte para a orientação das políticas públicas educacionais no Brasil. O ENEM e a Prova Brasil vêm se constituindo em políticas de Estado para subsidiar os sistemas de ensino na formulação de políticas públicas de equidade, proporcionando aos municípios e escolas elementos para localizarem as suas fragilidades. A ideia de uma Base Nacional Comum é uma proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE) para nortear as avaliações, a elaboração de livros didáticos e outros procedimentos pedagógicos.

Diante desta situação, a educação no nível de Ensino Médio para a classe trabalhadora requer uma mudança radical na proposta de ensino e o motor que move esta mudança é a classe trabalhadora. A educação pensada na ótica do trabalhador determina o tipo de inclusão social e produtiva em respeito aos direitos fundamentais da pessoa. Deste modo, talvez seja possível garantir o acesso, o sucesso e a permanência do aluno na escola, com a universalização do ensino de qualidade, superando a dicotomia entre ensino público e ensino privado.

Destarte, a educação pensada nesta perspectiva, rompe com a dualidade da educação no Ensino Médio, pois quer seja na educação geral ou na educação profissionalizante é assegurado ao aluno o direito ao ensino de qualidade. Em cada indivíduo há o reflexo da espécie humana e ao olhar para si, o ser humano não vê apenas o ser em si, mas toda a humanidade. O trabalhador como ser genérico deixa de ser uma individualidade em si, fechada em si mesma, para dar lugar a uma individualidade que constroi permanentemente novas objetivações e nesta perspectiva é possível dizer que a universalização da educação de qualidade é uma conquista da generidade do trabalhador como classe para si.

Pelo complexo da educação se dá a mediação entre o indivíduo e o gênero humano. O patrimônio histórico e cultural da humanidade, constituído pela produção histórica dos homens agrega conhecimentos, instrumentos, técnicas, valores, crenças, comportamentos e tudo o que caracteriza a cultura humana. A educação é a apropriação dessa cultura pelos indivíduos e por esta razão, torna-se inconcebível a existência de dualidade na educação, haja vista que a apropriação do conhecimento é um direito fundamental da pessoa humana.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade moderna a sustentabilidade do capital está ancorada nas relações de produção, baseadas no trabalho livre e assalariado, na produção de excedentes e na primazia do valor de troca sobre o valor de uso. Para garantir a sobrevivência do sistema, recorre-se ao aparato ideológico para dar suporte à manutenção da sociedade vigente e entre as forças ideológicas existentes na sociedade do capital encontra-se a educação, que historicamente estruturou-se com o surgimento da escola como o lugar do “ócio digno” (PONCE: 2005). Ao longo do tempo a escola sobreviveu procurando se adequar às modificações das relações produtivas; na sociedade capitalista estas mudanças tiveram o respaldo da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão com a ideia de universalização do ensino público e gratuito.

Na contemporaneidade as políticas econômicas que influenciam os rumos da educação, com a denominação de taylorismo/fordismo e posteriormente o toyotismo, colocam o profissional da docência diante do desafio de formar para o mercado de trabalho, quando o mercado não cria condições para absorver a totalidade da mão-de-obra disponível, mesmo que esta mão-de-obra esteja qualificada. Assim sendo, considera-se importante a formação continuada dos professores, para se apropriar dos fundamentos teóricos que dão suporte à compreensão da realidade social vivida pelos agentes das relações sociais da unidade educativa, para a qual os indivíduos na sua singularidade trazem presente os desafios da universalidade.

A educação para o trabalho no nível médio da Educação Básica é uma proposta que desafia os educadores a compreender, o tipo de educação que seja compatível com os anseios daqueles que buscam a escola, como um espaço de aprendizagem e formação, no sentido de absorver os fundamentos necessários à compreensão da existência humana no cotidiano de sua história. As discussões sobre a efetividade de uma prática pedagógica eficaz para este nível de ensino são diversas e dificultam a existência de um consenso.

O Ensino Médio conta com a existência de um currículo sobrecarregado e atividades extras que embora sejam diferentes da prática rotineira, se atingem os objetivos imediatos, não oferecem uma resposta substancial para caracterizar o modelo de educação que o aluno deseja encontrar. Deste modo, prevalece a prática do ensino tradicional com elementos da pedagogia nova e do tecnicismo que interagem na interdisciplinaridade, e se há um avanço na dimensão da criticidade fundamenta-se nas concepções crítico-reprodutivistas.

A educação para o trabalho como um projeto educativo em vista de um ideal de liberdade que se identifica com o processo de emancipação humana, passa ainda distante da totalidade da prática pedagógica no universo escolar, haja vista que a influência neoliberal é muito forte sobre a legislação educacional e por meio dos sistemas de ensino determina uma prática pedagógica comprometida com a sobrevivência da sociedade do capital, fazendo da escola um instrumento de formação para garantir os mecanismos de manutenção das forças produtivas.

O compromisso do educador com o fortalecimento de sua prática educativa decorre das exigências da finalidade da educação: contribuir com o processo de continuidade do ser social por meio da formação para a apropriação do patrimônio histórico e cultural da humanidade. Entretanto o fazer educativo vinculado ao modelo de instrução caracterizado pela transmissão do conhecimento e acúmulo de informações, às vezes dissociadas do contexto social, político e econômico dos educandos, corroboram com as políticas de continuidade da sociedade de classes e dificultam a formação para a superação das relações de dominação de uma classe sobre a outra.

A escola convive no seu cotidiano com as relações contraditórias dos interesses de classes e subordinada às determinações ideológicas da classe dominante, não raramente assume uma posição de recuo diante das contradições sociais da existência dos seus indivíduos, cujo reflexo se torna visível nas relações entre a proposta educativa e os ideais do educando. A falta de compreensão da educação para o trabalho no sentido ontológico contribui para que o aluno encontre dificuldade de fazer a interação do currículo com a realidade. A educação para o trabalho na perspectiva excludente do mercado fortalece o processo de alienação do trabalhador, empobrece o currículo e dispersa os conteúdos, haja vista que o modelo de educação pautado nos interesses do capital, não proporciona ao aluno a coerência entre os seus anelos e a formação proposta pelo currículo escolar.

Indubitavelmente as exigências da política econômica que regula as políticas educacionais, colocam o educador diante de situações que lhe desafia a fazer escolhas em sua prática pedagógica. Todavia a tomada de posição para fazer estas escolhas, é uma determinação da concepção de homem que se quer formar e o modelo de sociedade que se quer construir, considerando que a escola tem autonomia para elaborar a sua proposta pedagógica.

Na perspectiva da emancipação humana ainda há um longo caminho a percorrer para que a escola seja um espaço de construção da liberdade e proporcione ao ser social um projeto

de sociedade emancipada como superação da sociedade dividida em classes. As decisões são escolhas que se faz diante de possibilidades e para a construção da sociedade emancipada, as escolhas se caracterizam por um devir que historicamente pode vir a ser, dependendo das determinações da consciência no processo de objetivação do que seja realmente uma sociedade emancipada pela mediação do trabalho.

A educação escolar de Ensino Médio encontra-se diante da complexidade de formar para uma dupla finalidade: a continuidade dos estudos e a formação para o trabalho. Contudo o compromisso com as políticas dos organismos internacionais, cujo teor contribui para aumentar as disparidades da divisão de classes, coloca a escola diante de uma tensão contínua entre os interesses do aluno e a proposta de ensino-aprendizagem que a escola tem para oferecer. Nem sempre esta proposta corresponde às expectativas daqueles que procuram a escola como um meio de realização pessoal e social.

Entre as políticas trabalhadas para aproximar as relações sociais no convívio dos agentes sociais da unidade educativa, encontram-se as de natureza ética que se traduzem na pedagogia de projetos que buscam amenizar as relações conflituosas da relação ensino-aprendizagem. Entretanto o desafio maior é analisar dentro da escola o modelo de sociedade existente, as contradições dos interesses de classes em sua trajetória histórica e apresentar os componentes teóricos do processo de desigualdade social que aprofunda o distanciamento do antagonismo de classes. A educação para a emancipação humana mediada pelo trabalho como caminho de liberdade, ainda precisa encontrar os mecanismos que possibilitem a formação do educando, para a compreensão do projeto de emancipação humana a partir da categoria trabalho como elemento fundante do ser social.

REFERÊNCIAS

ASBAHR, F. DA S. F. & SANCHES, Y. C. DE S. Transformação social: uma possibilidade da educação escolar? In: PARO, Vitor Henrique (org.). **A Teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 57- 76.

BRANCO, A. M. V. **O nacionalismo nos séculos XVIII, XIX e XX: o princípio construtivo da modernidade numa perspectiva histórico-filosófica e ideológica**. Disponível em: <http://www.ipv.pt>

BRASIL. **Presidência da República. Casa Civil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n.9.394, de 1996. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Parecer CNE/CEB n. 7/2020. Brasília, DF, 7 abr. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 2, de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 31 jan. 2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**. Brasília, DF, 1999.

_____. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2012.

BUFFA, E. “et. al.” **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** 13ª ed. São Paulo: Cortez, 1987.

CHOMSKY, N. **Democracia e mercados na nova ordem mundial**. In: **Sociedade global: educação, mercado e democracia**. Blumenau, SC: FURB, 1999.

COSENTINO, D. D. V. **Transição do trabalho escravo para o trabalho livre e as raízes das desigualdades sociais no Brasil**. www.economia.unam.mx/. Acesso em: 11 ago. 2014.

DIAS, S.G.A. & LARA, A. M. de B. **A Conferência de Jomtiem e suas principais expressões na Legislação Educacional Brasileira da década de 1990: o caso da LDB, do PCN**. Cascavel, PR. 11, 12 e 13 de novembro de 2008. Disponível em: <http://www.unioeste.br>.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. <http://www.psb40.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2014.

FONSECA, M. S. **Aulas Régias**. <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/>. Acesso em: 23 fev. 2015.

FRIGOTTO, G. Os delírios da Razão: crise do capital e Metamorfose conceitual no campo educacional. IN: Gentili, Pablo. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1985.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FROMM, E. **Conceito marxista do homem**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

GARRIDO, L. J. Novas reflexões sobre a crítica do neoliberalismo realmente existente. In: Chomsky, Noam. **Educação, mercado e democracia**. Blumenau, SC: FURB, 1999.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: SANFELICE, L. J. (org.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 45-59.

GOMES, V.C. **Política educacional no Brasil em tempos de crise estrutural do capital: propostas globais para ações locais**. Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo e Quilombola (UFC/SECADI-MEC). Fortaleza: 2015.

H Aidar, M. L. M. A evolução da educação básica no Brasil: política e organização. In: MENESES, J.G.C.&Orgs. **Educação básica: políticas, legislação e gestão – leituras**. São Paulo: CENGAGE learning, 2004, p. 36 – 67.

JIMENEZ, Susana V.; MENDES SEGUNDO, M.D. **Erradicar a pobreza e reproduzir o capital: notas críticas sobre as diretrizes para a educação do novo milênio**. In: Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPEl | Pelotas [28]: 119 - 137, janeiro/junho 2007.

JUNIOR, J. de S. **Marx e a Crítica da Educação**. 2.ed. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

KUENZER, A.Z. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação**. Disponível em: <http://www.drbassessoria.com.br>. Acesso em: 15 dez. 2014.

_____. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011 -2020: SUPERANDO A DÉCADA PERDIDA? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31 n. 112, p. 851-873, jul. – set. 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

_____. Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente – A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SANFELICE, L. J. (org.) **Capitalismo, Educação e Trabalho**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. p. 77 – 95.

_____. **Ensino médio: formação para a cidadania ou submissão ao mercado de trabalho?** Suplemento Pedagógico APASE, p. 2-5, abr. 2011.

LANDINI, S.R. Educação em uma perspectiva ontológica. **Rev. Teoria e Prática da Educação**, v.10, n.2, p. 223-228, maio/ago. 2007.

LESSA, S. & TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

LESSA, S. **Mundo dos homens: trabalho e ser social**. 3.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

_____. **Capital e estado de bem-estar**. São Paulo: Instituto Lukács, 2013.

LIMA, M. F. de, & JIMENEZ, S. V. **Trabalho e educação: dos fundamentos à reprodução social**. Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo e Quilombola (UFC/SECADI-MEC). Fortaleza: 2015.

_____. O Complexo da Educação em Lukács. Educação em Revista v.27 n.02 p.73-94 ago. 2011.

_____. **Para compreender a ontologia do ser social**. 3.ed. Ijuí: Unijuí, 2012.

LUKÁCS, G. **Para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Prolegômenos para uma ontologia do ser social**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MANACORDA, M.A. **História da educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

MARX, K. **Formações Econômicas pré-capitalistas**. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

_____. **Manifesto do partido comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

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

_____. **Ideologia Alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **O Capital**. São Paulo: Nova Cultural coleção Os Pensadores, 1988.

MÉSZÁROS, I. **O Conceito de dialética em Lukács**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A crise estrutural do capital**. Disponível em:
<http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4>.

MORA, J.F. **Dicionário de filosofia**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1982.

OLIVEIRA, M.A. **Ética e sociabilidade**. São Paulo: Loyola, 1993.

ONU. **Declaração universal dos direitos humanos**. [www. Comitepaz.org.br](http://www.Comitepaz.org.br). Acesso em: 03 jul. 2015.

PISTRAK. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

PONCE, A. **Educação e luta de classes**. 21.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

POSADA, J. J. Notas para el analisis del discurso educativo neoliberal. In: QUINTANILLA, M. (comp.). **Neoliberalismo, Hoy**. La Paz – Bolivia: IPS, 1997. p. 91 – 106.

RABELO, Josefa Jackline; MENDES SEGUNDO, M.D; JIMENEZ, Susana V. **Educação para todos e reprodução do capital**. *Revista Trabalho Necessário*. ano 7, n. 9, 2009.

RUCKSTADTER, V. C. M. **Educação e economia nos anos 1990**: a ressignificação da teoria do capital humano. Cascavel, 13 a 15 de outubro de 2005. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br>

SAFF, E. A. da S. Diretrizes do Banco Mundial para a inserção da lógica capitalista nas escolas brasileiras. In: PARO, Vitor Henrique (org.). **A Teoria do Valor em Marx e a Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 2006. p. 33-55.

SAMPLEY, J. P. (org.). **Paulo no mundo Greco-Romano**. São Paulo, Paulus: 2008.

SANTOS, D. dos. et. al. A política educacional brasileira e as diretrizes do Programa Educação para Todos: notas críticas. *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. 59, p. 152-165, out 2014. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br>.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas- SP: Autores Associados, 2007.

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

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politecnico de saúde Joaquim Venâncio, 1989.

_____. **O choque teórico da politecnia**. <http://www.scielo.br/pdf/>. Acesso em: 28 fev. 2015.

_____. **Escola e democracia**. 35.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1983.

TEIXEIRA, A. **Educação no Brasil**. 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

TEIXEIRA, F. J. S. **Economia política**. Fortaleza: EDUECE –Cadernos UECE, 1990.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação em debate**: por um salto de qualidade na Educação Básica. São Paulo: Moderna, 2013. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí:Unijuí, 2005.

_____. **Um novo horizonte para a educação**. <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/> Acesso em: 08 ago. 2014.

_____. **Marxismo e Educação**. <http://ivotonet.xpg.uol.com.br/> Acesso em: 08 ago. 2014.

_____. **Educação contra o capital**. 2.ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Brasília, DF, julho de 2010. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images>.

_____. **Declaração mundial sobre educação para todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org>.

VICENTINO, C. **História geral**. São Paulo: Scipione, 2000.