

ELAINE CRISTINA SCARLATTO

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



**ARARAQUARA-SP
2015**

ELAINE CRISTINA SCARLATTO

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

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

Linha de pesquisa: Política e Gestão Educacional

Orientador: Prof. Dr. João Augusto Gentilini

**ARARAQUARA-SP
2015**

Ficha catalográfica

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

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

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

BANCA EXAMINADORA

Data da defesa: 09/03/2015

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

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

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

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

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

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

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

AGRADECIMENTOS

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

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

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

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

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

Muito obrigada!

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

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

RESUMO

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

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

ABSTRACT

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

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

1 Introdução

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

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

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

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

Por isso, nossa leitura analítica das propostas ao currículo do EM investigam um arco de produções que abarca documentos oficiais, alcançando também manifestações de distintos atores da sociedade civil. São eles: A) Parâmetros Curriculares Nacionais

para o Ensino Médio (PCNEM) do Parecer CNE/SEB/1998, especialmente a área de Humanidades, seus pressupostos teóricos e propostas para uma nova prática educativa; B) Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (parte referente ao EM), Parecer CNE/SEB 2010 e Decreto Complementar de 2012 e Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI; C) Documento da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados (2013), no qual encontram-se as orientações para os Seminários Estaduais para Propostas Inovadoras neste nível de ensino; D) Projetos de lei propostos para reformular o EM (PL 5.115/13, PL 6.003/13 e PL 6.840/13), sendo que a análise destes projetos permitirá compreender, sobretudo, a percepção de representantes políticos quanto à educação escolarizada em nível médio; E) Comunicados, que são documentos que explicitam a posição de distintas organizações e instituições da sociedade civil que têm se manifestado sobre a necessidade de se mudar radicalmente o caráter do EM.

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

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

estabilidade emocional e confiança; 6) Por último, é também objetivo da Educação Complementar educar para o reconhecimento da relação entre o social e o natural nas questões ambientais, tendo em conta a participação e a articulação como poder público na busca de soluções para problemas que afetam a sociedade. (CAPALDO, 2006 apud SCARLATTO, 2011).

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

Constituem “aulas livres” ações por parte dos professores segundo as quais esses profissionais, sem fornecer orientações a seus alunos, permitem que os mesmos dividam-se em grupos, distribuam cartas de baralho e/ou tabuleiros, joguem ou brinquem até o final da aula, “contanto que não façam barulho” (aspas nossas). Em geral, os alunos sujeitos relataram explicitamente que ao invés de “aulas livres” preferiam aulas que abordassem leitura e escrita, justamente os conteúdos curriculares atribuídos à escola investigada naquele nível da Educação Básica, Ensino Fundamental. No que diz respeito à Educação Fundamental, este fato denota que os alunos almejavam o conhecimento sistematizado, conheciam seus direitos e, simultânea e paradoxalmente, eram usurpados dos mesmos em âmbito escolar. Deste modo, a efetividade dos valores democráticos expressa na formação cidadã era prejudicada em sua essência¹.

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

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

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

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

Ademais, foi possível notar uma demasiada congruência entre uma racionalidade estritamente instrumental e as representações dos professores que atuavam naquele nível de ensino (Fundamental). Tal percepção nos levou a buscar na Teoria Crítica elementos teóricos para compreender processos formativos em âmbito escolar, sob a fundamentação teórico metodológica habermasiana². Esta nos permitiu discutir a questão da formação cidadã no âmbito escolar de forma crítica, ao mesmo tempo em que permitiu levarmos em consideração as características e a natureza dos sistemas de ensino tal como estão organizados, postura que se desdobrou em uma reflexão sobre a situação do EM nesses sistemas.

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

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

instrumental, tal como explicitada por Habermas. E também questionar se, ao estarem sob a égide desta racionalidade, os dois referidos processos formativos essencialmente formam estudantes que adquirem os conhecimentos gerais e profissionais dentro de uma perspectiva de “dominar a natureza”, ou no sentido de justificar ou considerar “natural” a dominação política e social entre os homens³.

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

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

Além disso, cabe sublinhar que nosso interesse pelas propostas ao currículo do nível médio é motivado também pelo fato de que no contexto brasileiro e no de vários outros países, precisamente na década de 1960, sobretudo entre os estudantes do EM, houve expressiva participação política, com a organização de entidades representativas com grande capacidade de mobilização, que demonstraram consciência dos problemas sociais, inclusive com radicalização, e expressaram inconformismo com a ordem social e política. Eles intervinham na esfera pública com vistas a obter mudanças estruturais e institucionais⁴.

³ Adorno e Horkheimer, 1985, p.20.

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

Frisamos que o aprendizado político dos estudantes foi adquirido, sobretudo, com a iniciação nos próprios movimentos político-estudantis da época. Contudo, a nosso juízo, poderia e pode ser adquirido também nas instituições escolares, iniciando-se no Ensino Fundamental e tendo continuidade, de forma mais aprofundada, no EM. Ademais, este comportamento dos estudantes, ao ser objeto de pesquisas e estudos sociológicos, deixou de ser explicado apenas pelo fator geracional – uma atitude “natural”, própria da idade, de revolta contra a família e a sociedade – mas, sobretudo, passou a ser entendido pelo prisma da tomada de consciência do papel daquele grupo no mundo contemporâneo e por sua recusa em simplesmente adequar-se a uma ordem social aceitando passivamente as suas contradições⁵.

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

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

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

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

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

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

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

Como objetivos secundários desta tese, temos:

- I) Contextualizar historicamente as transformações ocorridas nos objetivos formativos do EM em diferentes momentos das reformas educativas ocorridas no Brasil e, assim, compreender os sentidos e significados das propostas de reformulação do currículo do EM enquanto última etapa da Educação Básica;
- II) Apreender a(s) racionalidade(s) que orienta(m) as propostas de reformulação do currículo destinadas aos estudantes do EM, conhecer os pressupostos teórico-práticos da área de Humanidades;
- III) Depreender, a partir das propostas para o currículo do EM, se há e quais são as contradições, incoerências e imprecisões existentes entre os documentos básicos de reformulação do currículo do EM, sejam os oficiais emanados do Ministério da Educação, sejam os que exerceram reflexão, e as manifestações da sociedade civil no que se refere ao objeto em questão;
- IV) Confrontar tais propostas e políticas curriculares com uma formação que tem como base a racionalidade comunicativa, isto é, uma formação sociocultural e política – formação voltada para a valorização e participação da democracia.

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

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

Para a conceitualização da proposição “formação sociocultural e política” nossas fontes são as obras tônicas de J. Habermas (1982, 1987, 1990, 1997, 2002)⁶. Feita a conceitualização da referida proposição, por meio dela analisaremos as propostas ao currículo do EM a partir das fontes deste estudo já apresentadas no início desta introdução, que aqui reiteramos: A) Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) do Parecer CNE/SEB/1998, especialmente a área de Humanidades, seus pressupostos teóricos e propostas para uma nova prática educativa; B) Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica (parte referente ao EM), Parecer CNE/SEB 2010; Decreto Complementar de 2012 e Programa Ensino Médio Inovador – PROEMI; C) Documento da Comissão Nacional para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) da Câmara dos Deputados (2013), onde estão as orientações para os Seminários Estaduais para Propostas Inovadoras neste nível de ensino; D) Projetos de lei propostos para reformular o EM (PL 5.115/13, PL 6.003/13 e PL 6.840/13), sendo que a análise destes projetos permitirá compreender, sobretudo, a percepção de representantes políticos quanto à educação escolarizada em nível médio; e E) Comunicados, informes, notícias e documentos que explicitam a posição de organizações e instituições da sociedade civil que têm se manifestado sobre a necessidade de se mudar radicalmente o caráter do EM⁷.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Considerações Finais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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