

A PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA E SUA INSERÇÃO NO ENSINO MÉDIO

Dermeval Saviani

Agradecendo o convite para participar do seminário comemorativo dos 20 anos do HISTEDOPR, especificamente para tratar do tema referente à inserção da Pedagogia Histórico-Crítica no ensino médio, começo situando o lugar do Ensino Médio no conjunto do sistema de ensino para, num segundo momento, considerar o modo como a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona sobre o sistema educacional, apresentando, em seguida, a visão histórico-crítica do ensino médio e concluindo com a perspectiva histórico-crítica do ensino, em geral, assim como do Ensino Médio na situação atual.

Introdução

Dando início ao tratamento do tema relembro o que afirmei numa entrevista, em 1986, observando que, no âmbito do conjunto do sistema educacional, o ensino médio é o nível intermediário que se constitui num verdadeiro nó que precisa ser desatado. Com efeito, há certo consenso sobre a natureza do Ensino Fundamental que é entendido como formação básica necessária a todos os membros da sociedade independentemente do tipo de atividade que virá a exercer socialmente. Portanto, o Ensino Fundamental será sempre propedêutico e nunca profissionalizante. Inversamente, quanto ao Ensino Superior também há certo consenso que se destina à formação dos profissionais exigidos pelo funcionamento da sociedade. Assim, podemos concluir que o Ensino Superior é sempre profissionalizante. De fato, mesmo naqueles casos em que aparentemente não se detecte alguma relação com o mercado de trabalho, essa relação não deixa de acontecer. Veja-se, por exemplo, o caso das línguas orientais. A Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo conta com um Departamento de Letras Orientais que oferece sete habilitações para o Curso de Letras: **Língua e Literatura Árabe**; **Língua e Literatura Armênia**; o mesmo ocorrendo com as **Línguas Coreana, Hebraica e Russa**. Tomemos, à guisa de ilustração, o caso da língua hebraica. É bem plausível que um jovem judeu, estimulado pelos pais, decida matricular-se no Curso de Língua e Literatura Hebraica tendo como motivação a continuidade de sua cultura original e de sua religião sem qualquer preocupação de ordem profissional. No entanto, uma vez formado e tendo adquirido o domínio da língua ele estará habilitado a exercer atividades profissionais no âmbito da tradução de obras literárias hebraicas para o português assim como a tradução de obras da literatura brasileira para a língua hebraica; estará, também, habilitado a atuar como intérprete em eventos que envolvam representantes israelenses, por exemplo, ou

atuando na Embaixada de Israel no Brasil ou do Brasil em Israel entre outras funções que venham a requerer o domínio da língua e literatura hebraica.

Em suma: o Ensino Fundamental **nunca** é profissionalizante; e o Ensino Superior é **sempre** profissionalizante. Já o Ensino Médio fica espremido entre o nível anterior e o posterior sendo objeto de um movimento pendular sendo puxado para baixo quando se enfatiza sua condição de propedêutico ao Ensino Superior ou sendo puxado para cima quando se destaca seu caráter profissionalizante sendo concebido, portanto, como um nível terminal. No primeiro caso ele é assimilado ao Ensino Fundamental, como formação básica geral. No segundo caso é concebido como uma modalidade substitutiva do Ensino Superior destinada a formar técnicos para o exercício de profissões que não necessitam de uma fundamentação teórico-científica.

Como Compreender esse “Imbróglio” em que Está Metido o Ensino Médio?

Para responder a essa questão a Pedagogia Histórico-Crítica empreende a crítica desse fenômeno constatando que sua determinação fundamental decorre da estrutura da atual sociedade que se encontra dividida em duas classes sociais fundamentais: os donos dos meios de produção concentrados na forma do capital: a burguesia como classe dominante; e os trabalhadores que foram expropriados de todos os seus meios de produção ficando reduzidos à sua força de trabalho que não é outra coisa senão seu próprio corpo: o proletariado como classe dominada. Nessas condições a educação também aparece dividida sendo que, num primeiro momento, a educação escolar ficava reservada apenas à classe dominante restando à classe dominada a educação em sua forma prática realizada, de modo geral, no próprio processo de trabalho. Na medida, porém, em que a sociedade foi se urbanizando e se industrializando, foi necessário estender a instrução elementar a toda a população como meio para sua participação na sociedade que generalizou a escrita e também para exercer o direito de cidadania elegendo seus governantes. Mas emerge, aí, o paradoxo do conceito burguês de cidadania (Saviani, 2014, p. 96) que, como nos mostra Marx em *“A questão judaica”*, contrapõe o cidadão abstrato ao cidadão real. O cidadão autônomo, sujeito de direitos e deveres, participante ativo na vida da sociedade é o homem abstrato, o “verdadeiro” homem. O cidadão real é o homem em sua existência sensível, o indivíduo “egoísta”, que é adaptado, submisso à ordem existente. Compreende-se, então, porque a escola primária pública, universal, gratuita, obrigatória e laica, idealizada e realizada pela burguesia para converter os súditos em cidadãos, não tenha passado de instrumento a serviço da emancipação política entendida como “a redução do homem, de um lado a membro da sociedade burguesa, a indivíduo *egoísta independente* e, de outro, a *cidadão do Estado, a pessoa moral*” (Marx, s/d., p. 38). Enquanto a versão tradicional da concepção liberal de educação pôs o acento na formação da pessoa moral, isto é, o cidadão do Estado burguês, a versão moderna (escolanovista) pôs o acento na

formação do indivíduo egoísta independente, membro ajustado da sociedade burguesa. É esta a educação básica, geral e comum que a burguesia foi capaz de propiciar à humanidade em seu conjunto. Vê-se, então, que a noção de educação básica, geral e comum esconde a divisão entre o “indivíduo egoísta independente” e a “pessoa moral, cidadão do Estado”.

Em consequência, a educação que a burguesia concebeu e realizou sobre a base do ensino primário comum não passou da divisão dos homens em dois grandes campos: aquele das profissões manuais para as quais se requeria uma formação prática limitada à execução de tarefas mais ou menos delimitadas; e aquele das profissões intelectuais para as quais se requeria domínio teórico amplo a fim de preparar as elites para atuar nos diferentes setores da sociedade. A referida separação foi traduzida seja na proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e escolas de ciências e humanidades para os futuros dirigentes, seja na proposta de escola única diferenciada que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se os destinavam em consonância com as características decorrentes de sua origem social. Essa contraposição entre uma educação para as elites e outra para os trabalhadores é camuflada pela proposta de escola única que, no entanto, pelas suas diferenciações internas reforça, por dissimulação, a contradição de classes.

Constatamos, assim, que a base que sustenta o nó do Ensino Médio encontra-se na estrutura da sociedade de classes que, na forma capitalista, se assenta na mercadoria, sua célula constitutiva, cujo fetichismo introduz a opacidade na relação social. Desvendado o segredo que se oculta sob o fetichismo da mercadoria desvela-se a impossibilidade de a sociedade capitalista realizar as expectativas que ela própria proclama. Evidencia-se, assim, a impossibilidade da universalização da escola; a impossibilidade do acesso de todos ao saber; a impossibilidade de uma educação unificada.

No Brasil o referido dualismo se manifestou nas Reformas Capanema de 1942, 1943 e 1946 que definiu o Ensino Secundário como sendo destinado à formação das elites condutoras em contraposição ao ensino técnico industrial, comercial, agrícola e normal, o que nos permite concluir: se aquele era destinado às elites condutoras, este seria destinado ao povo conduzido. A primeira LDB, de 1961, estabeleceu a equivalência entre essas modalidades do Ensino Médio, o que abriu caminho para se retomar a prevalência do Ensino Médio de caráter geral, propedêutico ao Ensino Superior. A reforma instituída pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, no período da ditadura militar, estabeleceu para o Ensino Médio, então chamado de Ensino de 2º Grau, a universalização compulsória da formação profissional. O proponente dessa medida, Valnir Chagas, justificava a decisão formulando crítica ao caráter elitista do então Ensino Médio de caráter geral, enunciando ironicamente o slogan “Ensino Geral para os nossos filhos e Ensino Profissional para os filhos dos outros”, atribuído aos membros da elite. No entanto, em nome do princípio da flexibilidade, a referida reforma introduziu a distinção entre “terminalidade legal ou ideal” e “terminalidade real”. A primeira

vigoraria nos estabelecimentos escolares das regiões mais desenvolvidas e para os estudantes com melhor desempenho que chegariam à obtenção de uma habilitação profissional ao final dos três ou quatro anos do Ensino de 2º Grau completo. A segunda vigoraria nos estabelecimentos com menos condições, predominantes nas regiões menos desenvolvidas e para alunos com desempenho mais precário, cuja terminalidade se daria na segunda ou primeira série do 2º grau, ou mesmo na 8ª, 7ª ou 6ª séries do Ensino de 1º Grau. Concluí, então, que, de fato, o que se fez foi transformar o slogan “Ensino Geral para nossos filhos e Ensino Profissional para os filhos dos outros” neste outro: “Terminalidade ideal para nossos filhos e terminalidade real para os filhos dos outros” mantendo-se, portanto, a dupla destinação de classe do Ensino Médio.

No processo de reabertura democrática buscou-se reverter o caráter profissionalizante revogando-se o caráter compulsório e universal do Ensino de 2º Grau. E no governo FHC voltou-se a separar o Ensino Médio do Ensino Técnico-Profissional, tendência que os governos do PT buscaram reverter recuperando a integração entre Ensino Médio e Ensino Profissional.

Em decorrência do golpe empresarial-jurídico-midiático-parlamentar de 2016, retomando o espírito autoritário vigente na ditadura militar, o governo golpista, presidido por Michel Temer, baixou a reforma do Ensino Médio mediante Medida Provisória. Como responsáveis pelo Ensino Médio, conforme dispõe a LDB em vigor, os estados e o Distrito Federal deveriam ser consultados sobre a proposta de reforma desse nível de ensino. No entanto, nem mesmo foram informados, sendo surpreendidos com a entrada em vigor da referida reforma uma vez que, sendo baixada por medida provisória, passou a valer imediatamente após sua promulgação.

Logo que foi promulgada a medida provisória foi alvo de uma avalanche de críticas provenientes do Fórum Nacional de Educação, dos Conselhos e Secretarias estaduais de educação, assim como de diversas entidades representativas dos profissionais da educação.

No entanto, o governo, em lugar de levar em conta as críticas e rever a orientação impressa à reforma, ignorou-as e lançou uma agressiva campanha publicitária com muitas inserções diárias nos meios de comunicação chegando, inclusive, ao desplante de colocar no ar uma propaganda com um indivíduo que afirmava que sua vida mudou quando passou a cursar uma escola de tempo integral, o que lhe permitiu entrar na faculdade, obter uma bolsa para se formar engenheiro na Espanha e agora é um profissional reconhecido não só no Brasil, mas também no mencionado país europeu. Ora, então essa é uma propaganda do governo do PT, pois a tal pessoa cursou a escola de tempo integral bem antes dessa reforma do ensino médio e, além disso, teria se beneficiado do Programa “Ciência sem Fronteira”, do governo Dilma, para obter a bolsa e estudar na Espanha; mas a população, de modo geral, não faz essa ilação e acaba sendo induzida a acreditar que esse governo a está favorecendo.

Essa “reforma” previu, no artigo 36, cinco itinerários: I - linguagens; II - matemática; III - ciências da natureza; IV - ciências humanas; e V - formação técnica e profissional.

Resumi meus comentários a essa contrarreforma em quatro pontos, expressos nas seguintes indagações (SAVIANI, 2020, p. 10-12):

a) Flexibilidade ou predeterminação camuflada dos itinerários?

De fato, em lugar da apregoada flexibilidade promove-se uma predeterminação camuflada dos itinerários, o que significa que, na prática, a grande maioria dos alunos será encaminhada para o quinto itinerário, “formação técnica e profissional”.

b) Liberdade de escolha dos adolescentes ou descarte da responsabilidade dos adultos?

Argumentando com o princípio da flexibilidade, que permitiria aos alunos a livre opção pelo itinerário que correspondesse aos respectivos projetos de vida, comete-se uma falácia, pois como esperar que adolescentes na faixa de 15 anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida? Ora, nós sabemos que mesmo os jovens já na faixa dos 18 a 20 anos têm dificuldade de escolher a carreira a seguir e, por isso, é frequente que iniciem um curso superior e, ao final do primeiro ano, abandonem o curso para prestar novo vestibular para outro curso. Em lugar da liberdade de escolha dos alunos, o que a reforma promove é a demissão da responsabilidade dos adultos, de modo geral, e, especificamente, dos professores quanto à orientação que lhes cabe propiciar a estudantes ainda na idade da adolescência.

c) Ensino em período integral para todos ou exclusão integral de todos os que trabalham?

Em lugar de ensino em tempo integral para todos ocorreria, se fosse generalizado o tempo integral, a exclusão de todos os que trabalham, pois não poderiam compatibilizar o horário de trabalho com a frequência às aulas. Na fase de redemocratização após a Ditadura Militar, o que se procurou fazer foi o contrário determinando que as universidades públicas oferecessem vagas no período noturno para permitir que os jovens que necessitam trabalhar pudessem frequentar as aulas nessas universidades. Assim é que a Constituição do Estado de São Paulo estabeleceu, no § único do Art. 253, que “as universidades públicas estaduais deverão manter cursos noturnos que, no conjunto de suas unidades, correspondam a um terço pelo menos do total das vagas por elas oferecidas” (São Paulo, 1989).

d) Educação integral para todos ou uma vitrine para efeito demonstração reduzido a pequenos grupos elitizados?

Efetivamente, em lugar de educação integral para todos, apenas se promove uma vitrine para efeito demonstração reduzido a pequenos grupos, uma vez que, ao regulamentar o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o MEC limitou a no máximo 30 escolas por

estado. Ora, trata-se de um número muito reduzido quando se considera, por exemplo, que o Rio Grande do Sul tinha 1.200 escolas estaduais de nível médio, em 2016, e o Estado de São Paulo, em 2003, já tinha 3.242 escolas.

Vê-se, ao fim e ao cabo, que essa autoproclamada “Reforma do Ensino Médio” operou na linha da chamada “Escola Única Diferenciada” camuflando, portanto, a dualidade de classe entre os quatro primeiros itinerários tendencialmente com uma oferta mais restrita destinando-se, portanto, aos membros da classe dominante representada pelas camadas de maior poder aquisitivo e o quinto itinerário tendente a ser instituído na grande maioria das escolas tendo em vista o acesso dos trabalhadores. Compreende-se, portanto, a razão de que à dita reforma do ensino médio, o governo Temer associou a Reforma Trabalhista com o fito de retirar direitos dos trabalhadores e enfraquecer a atuação dos sindicatos das diversas categorias profissionais.

Tal reforma foi chamada pelos críticos de “contrarreforma” do Ensino Médio. De fato, reforma implica melhoria, algum avanço. No entanto, o que a reforma da Medida Provisória de Temer tentou impor foi um grande retrocesso, pois o que esse governo estava fazendo era destruir os limitados avanços dos governos do PT, destruição essa que prosseguiu em grau muito mais agudo com o acesso de Bolsonaro à presidência numa eleição decorrente de uma democracia suicida na qual o povo, no exercício de sua soberania, iludido por falsas promessas e informações enganosas, votou contra si mesmo elegendo seus próprios algozes.

Enfim, cabe observar que em 2020 foram aprovadas algumas alterações na contrarreforma do ensino, chamada de “Novo Ensino Médio”, que provocou um forte movimento que se denominou “REVOGANEM”. Esse autodenominado “Novo Ensino Médio” mantém o mesmo espírito da contrarreforma fazendo apenas alguns ajustes que reforçam o apelo à “pedagogia das competências” e à orientação ultra neoliberal que marcou o desgoverno implantado após o golpe de 2016, legitimado nas eleições de 2018.

Em oposição à contrarreforma que buscou reverter os avanços, ainda que limitados, do PT é forçoso reconhecer o empenho dos governos Lula e Dilma em reforçar e ampliar o atendimento à educação profissional e tecnológica por meio dos Institutos Federais e do PRONATEC. Pode-se mesmo considerar que as Escolas Técnicas Federais, depois transformadas em Institutos Federais continuam, de algum modo, os germens de uma organização do ensino segundo a concepção de politecnia, pois contavam com uma infraestrutura que permitiria uma articulação direta entre trabalho intelectual e manual, entre formação teórica e preparo técnico, em suma, um tipo de ensino capaz de propiciar o domínio dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas que caracterizam a produção moderna. Premidos, no entanto, pelos interesses do mercado postos em posição dominante nessa fase do capitalismo, não se chegou a dar esse passo. Vejamos, então, como aqueles germens poderiam ser desenvolvidos dando origem a uma proposta superadora tanto da dualidade entre Ensino Médio e Ensino Técnico

como de sua integração nas formas limitadas em que se deu seu encaminhamento nos governos do PT.

Uma Nova Perspectiva para o Ensino Médio Conforme a Pedagogia Histórico-Crítica¹

Inspirado nas reflexões de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo, procurei delinear, em diferentes oportunidades, (Saviani, 2007, p. 159-162; Saviani, 2017, p. 55-61) a conformação do sistema de ensino tendo em vista as condições da sociedade brasileira atual tomando como referência o conceito do trabalho como princípio educativo. Podemos considerar que esse conceito compreende três significados: 1º) O trabalho é princípio educativo na medida em que determina, pelo grau de desenvolvimento atingido historicamente, o modo de ser da educação em seu conjunto. Nesse sentido, aos modos de produção correspondem modos distintos de educar com uma correspondente forma dominante de educação; 2º) O trabalho é também princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo; 3º) Finalmente, o trabalho é princípio educativo à medida que determina a educação como modalidade diferenciada de trabalho: o trabalho pedagógico.

Conforme Gramsci, a escola unitária corresponde à fase que hoje, no Brasil, é definida como a educação básica, especificamente nos níveis fundamental e médio.

Se no Ensino Fundamental a relação é implícita e indireta correspondendo, portanto, ao primeiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo, no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. Intervém aqui, pois, o segundo sentido do conceito de trabalho como princípio educativo que coloca exigências específicas que a educação deve preencher tendo em vista a participação dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Assim, no Ensino Médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo.

¹ Neste e no tópico seguinte retomo aspectos do cap.18 – “A política de educação profissional e tecnológica pós-LDB diante da atual crise brasileira”, publicado em SAVIANI, 2019, p. 297-313.

Um exemplo de como a atividade prática, manual, pode contribuir para explicitar a relação entre ciência e produção é a transformação da madeira e do metal pelo trabalho humano. O trabalho com a madeira e o metal tem imenso valor educativo, pois apresenta possibilidades amplas de transformação. Envolve não apenas a produção da maioria dos objetos que compõem o processo produtivo moderno, mas também a produção de instrumentos com os quais esses objetos são produzidos. No trabalho prático com madeira e metal, pode-se compreender como a ciência se aplica ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática do trabalho com o conhecimento teórico que o fundamenta (Pistrak, 1981, p. 55-56). A título de comparação Pistrak menciona o trabalho com o couro, cujo valor educativo é bem mais restrito limitando-se ao artesanato sem envolver os princípios científicos demandados em maior escala após o fenômeno da “Revolução Industrial”.

O Ensino Médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reproduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do ensino médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas; não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.

Politecnicidade significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de nível médio tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes.

Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo.

A concepção acima formulada implica a progressiva generalização do Ensino Médio como formação necessária para todos, independentemente do tipo de ocupação que cada um venha a exercer na sociedade. Sobre a base da relação explícita entre trabalho e educação se desenvolve, portanto, uma escola média de formação geral. Nesse sentido, trata-se de uma escola de tipo “desinteressado” como propugnava Gramsci (1975, p. 486-487; 1968, p. 123-125). É assim que ele entendia a escola ativa e não na forma como essa expressão aparecia no movimento da Escola Nova. Para ele, o coroamento dessa escola ativa é a escola criativa na qual os educandos atingem a autonomia. Completa-se, dessa forma, o sentido gramsciano da escola mediante a qual os educandos passam da anomia à autonomia pela mediação da heteronomia.

Considerações Finais

Tomando como referência o conjunto do sistema de ensino cabe considerar atentamente a problemática do conteúdo da educação representado pelos conhecimentos sistemáticos elaborados pela filosofia, pelas ciências e pelas artes como objeto da educação escolar em todos os níveis e modalidades de ensino. Assim procedendo, colocamos em movimento o trabalho pedagógico em consonância com o terceiro sentido do conceito de trabalho como princípio educativo. Com efeito, constatamos que, pelo primeiro sentido, o processo de trabalho determina, implicitamente, o conteúdo do ensino fundamental; e, pelo segundo sentido, determina explicitamente o conteúdo do ensino médio e também do ensino superior no que se refere à formação de profissionais cuja atividade requer uma fundamentação científica específica. Assim, vemos também que, pelo terceiro sentido, o processo de trabalho social dá origem ao trabalho pedagógico como uma modalidade específica e diferenciada de trabalho que enforma todos os conteúdos dos diversos níveis e modalidades de ensino tendo em vista assegurar a compreensão crítica do modo como o desenvolvimento científico, em sua etapa mais avançada, determina as formas de vida da sociedade contemporânea.

Conforme a Constituição e a LDB, a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Levando-se em conta que esses objetivos se referem indistintamente a todos os membros da sociedade brasileira, podemos interpretar, a partir de Gramsci (1975, p. 1547), que o objetivo da educação é conduzir cada indivíduo até a condição de ser capaz de dirigir e controlar quem dirige.

Fica claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Diferentemente dessa tendência, os currículos dos vários níveis de ensino no âmbito do sistema nacional de educação deverão tomar como referência a forma de organização da sociedade atual, assegurando sua plena compreensão por parte de todos os educandos. Isso significa que se deve promover a abertura da caixa preta da chamada “sociedade do conhecimento”. Aliás, abro aqui um parêntesis para observar que essa denominação de “sociedade do conhecimento” é imprópria. Isso porque aquilo que está imediatamente acessível a um toque no computador ou no celular são as informações e não o conhecimento. Com efeito, conhecimento é mais do que informação. Conhecimento implica o domínio daquilo que está por detrás dos fenômenos, os seus determinantes, a estrutura que os sustenta, o complexo de relações que nos permitem compreender aquilo que se nos revela imediatamente na intuição e representação sensível. E o acesso aos conhecimentos é o papel fundamental da escola, possibilitando que as crianças e jovens saibam distinguir as informações relevantes das irrelevantes, as falsas das

verdadeiras. Sem isso o acesso às informações poderá levar a aceitar as informações irrelevantes como importantes e as falsas como verdadeiras. Consequentemente, nas condições da sociedade atual, a educação a ser ministrada deverá garantir a todos o acesso aos fundamentos científicos que tornaram possível a revolução microeletrônica que está na base tanto dos mecanismos de automação que operam no processo produtivo como das tecnologias da informação que se movem nos ambientes virtuais da comunicação eletrônica.

Assim, além de tornar acessíveis os computadores e celulares pela disseminação dos aparelhos e em vez de lançar a educação na esfera dos cursos à distância, de forma açodada, é preciso garantir não apenas o domínio técnico-operativo dessas tecnologias, mas a compreensão dos princípios científicos e dos processos que as tornaram possíveis. Se continuarmos pelos caminhos que estamos trilhando, não parece exagerado considerar que estamos, de fato, realizando aquelas profecias dos textos de ficção científica que previram uma humanidade submetida ao jugo de suas próprias criaturas, sendo dirigidas por máquinas engrenadas em processos automáticos.

Nas condições atuais não é mais suficiente alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas, à revelia do desenvolvimento das chamadas “ciências duras”. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule as ciências humano-naturais que estão modificando as formas de vida, passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária como vem propondo de forma sistemática, intencional e coletiva o movimento da pedagogia histórico-crítica. É este o desafio que o sistema nacional de educação terá de enfrentar, de forma geral, mas de maneira ainda mais enfática no Ensino Médio, para o qual essa questão assume papel central, uma vez que, como foi evidenciado no tópico anterior, no Ensino Médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta, sendo papel fundamental da escola de nível médio recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho. Somente assim será possível, além de qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania.

Enfim, para caminharmos na direção sugerida pela Pedagogia histórico-crítica necessitamos organizar uma ampla mobilização de resistência aos retrocessos que vêm sendo impostos à educação em nosso país nesse contexto de exacerbação da orientação ultraneoliberal que vem sendo posta em prática desde o golpe empresarial-jurídico-midiático-parlamentar de 2016.

Referências:

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

- GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del carcere**. Torino: Einaudi, 1975.
- MARX, Karl. **A questão judaica**. Rio de Janeiro, Achiamé, s/d.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo, Brasiliense, 1981.
- SÃO PAULO (Estado). **Constituição Estadual de 05 de outubro de 1989**. São Paulo: Assembleia Legislativa, 5 out. 1989.
- SAVIANI, Dermeval. “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos”. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n. 34, p.152-165, 2007.
- SAVIANI, Dermeval. **O Lunar de Sepé: paixão, dilemas e perspectivas na educação**. Campinas, Autores Associados, 2014.
- SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**, 2ª ed. revista e ampliada. Campinas, Autores Associados, 2017.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas, Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Dermeval. “Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: retrocessos e formas de resistência”. **ROTEIRO**, Joaçaba, v. 45, p. 1-18, jan./dez. 2020.