

TRABALHO E ESCOLA: A FLEXIBILIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO REGIME DE ACUMULAÇÃO FLEXÍVEL*

ACACIA ZENEIDA KUENZER¹

RESUMO: O artigo tem como objetivo analisar a reforma do ensino médio, regulamentada pela Lei nº 13.415/2017, no âmbito do regime de acumulação flexível. Essa reforma propõe-se a flexibilizar o ensino médio, pela possibilidade de escolha, pelo aluno, de um percurso de formação em uma área acadêmica ou técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida, desde que assegurada a base nacional. Após fazer uma breve exposição dos pontos principais da reforma e das críticas que ela vem sofrendo, o texto a analisa sob dois pontos de vista: o ontológico e o epistemológico. Do ponto de vista ontológico, aponta-se que a reforma do ensino médio responde ao alinhamento da formação ao regime de acumulação flexível. Analisada a base material que deu origem à reforma, do ponto de vista epistemológico o texto confronta as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade, a partir do que trata das concepções de protagonismo do aluno e do professor.

Palavras-chave: Aprendizagem flexível. Novas tecnologias em educação. Acumulação flexível e educação.

WORK AND SCHOOL: THE FLEXIBILIZATION OF HIGH-SCHOOL TEACHING IN THE CONTEXT OF THE FLEXIBLE ACCUMULATION REGIME

ABSTRACT: The aim of the article is to analyze high school teaching reform, as regulated by Law 13.415/2017, in the flexible learning regime. This reform is intended to make high school teaching more flexible by allowing students the possibility to make choices on the path to graduation in an academic or technical and professional field through the trajectory of their life project since the national basis is ensured. After a brief outline of the main points of the reform and the criticisms it has undergone, the text analyzes it from two viewpoints:

*Artigo resultante da pesquisa “Limites e possibilidades da politécnia no modo de produção capitalista: escola politécnica ou práticas de integração?”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo Programa de Bolsa de Produtividade em Pesquisa.

¹Universidade Feevale – Novo Hamburgo (RS), Brasil. E-mail: acaciak4@gmail.com

DOI: 10.1590/ES0101-73302017177723

ontological and epistemological. From an ontological viewpoint, it shows that the reform of high school teaching is a response to the alignment of training with the flexible learning regime. An analysis of the material basis that gave birth to the reform, from an epistemological viewpoint, the text compares the concepts of knowledge and learning in modernity and post-modernity, addressing the concepts of student and teacher as protagonists.

Keywords: High-school teaching reform. Law 13.415/2017. Flexibilization of high-school teaching. Flexible learning.

LE TRAVAIL ET L'ÉCOLE : LA FLEXIBILISATION DU SECOND CYCLE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE DANS LE CONTEXTE DU RÉGIME D'ACCUMULATION FLEXIBLE

RÉSUMÉ: Cet article a pour objectif d'analyser la réforme du second cycle de l'enseignement secondaire réglementée par la Loi 13.415/2017, dans le cadre du régime d'accumulation flexible. Cette réforme se propose de flexibiliser le second cycle de l'enseignement secondaire, par la possibilité de choix, de la part du lycéen, d'un parcours de formation dans un domaine académique ou technique et professionnel, à partir de sa trajectoire et de son projet de vie, à condition que soit assurée la base nationale. Après avoir exposé brièvement les points principaux de la réforme et les critiques dont elle a fait l'objet, le texte fait une analyse selon deux points de vue : l'un ontologique, l'autre épistémologique. Du point de vue ontologique, il est montré que la réforme du second cycle de l'enseignement secondaire répond à l'alignement de la formation au régime d'accumulation flexible. Une fois analysée la base matérielle qui est à l'origine de la réforme, du point de vue épistémologique, le texte compare les conceptions du savoir et de l'apprentissage de la modernité avec celles de la post-modernité, à partir des conceptions qui portent soit l'élève, soit le professeur, comme des protagonistes.

Mots-clés: Apprentissage flexible. Nouvelles technologies dans l'éducation. Accumulation flexible et éducation.

Introdução

O debate sobre a flexibilização dos projetos e das práticas pedagógicas, embora não seja novo, intensificou-se nos últimos cinco anos, particularmente no que se refere à concepção do ensino médio e às novas formas de mediação das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação.

No que se refere ao ensino médio, por um lado, tem-se a posição dos setores privados, representados pelas instituições¹ que têm ampliado o espaço na discussão das políticas públicas, com o apoio e a identidade conceitual dos dirigentes que têm integrado o Ministério da Educação (MEC)² nos últimos dez anos, e pelo Conselho de Secretários de Educação³, que defendem a flexibilização dos percursos formativos, de modo a permitir que o aluno, assegurada a base nacional comum, opte pelo aprofundamento em uma área acadêmica, ou pela formação técnica e profissional, a partir de sua trajetória e de seu projeto de vida.

Por outro lado, encontram-se as entidades e os intelectuais que historicamente têm buscado a construção de um projeto de educação que atenda aos interesses da classe trabalhadora, e que defendem a organização de um currículo que integre de forma orgânica e consistente as dimensões da ciência, da tecnologia, da cultura e do trabalho, como formas de atribuir significado ao conhecimento escolar e, em uma abordagem integrada, produzir maior diálogo entre os componentes curriculares, estejam eles organizados na forma de disciplinas, áreas do conhecimento ou ainda outras formas previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM/2012)⁴.

A controvérsia estabelece-se sobre a relação entre rigidez e flexibilidade; para o grupo privado que se organiza com o apoio do MEC, as DCNEM/2012 em vigor são rígidas, uma vez que estabelecem um único percurso, disciplinar e com excessivo número de componentes curriculares, a partir do que propõe a flexibilização dos percursos. Para o Movimento em Defesa do Ensino Médio, essa proposta fragmenta a formação e desconstitui a educação básica, que deixa de ser obrigatória e comum, como determinam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/1996) e as DCNEM/2012.

Essa controvérsia é afastada do espaço do debate quando o Governo Temer edita a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que incorpora a proposta que atende aos interesses do setor privado e do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); esse processo que culmina com a promulgação da Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que estabelece as novas diretrizes e bases para o ensino médio, nos termos dispostos pela referida Medida Provisória. É importante ressaltar que, embora tenha havido acirrado enfrentamento dos setores progressistas da sociedade civil, em particular do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio⁵, e do movimento dos estudantes secundaristas, a proposta do governo foi aprovada integralmente. A restrição ao debate e o tempo reduzido que transcorreu entre o estabelecimento da Comissão Especial (março de 2012) para realizar os estudos que subsidiariam o PL nº 6840 (2013, na versão inicial, e dezembro de 2014, na versão substitutiva), as edições da Medida Provisória (setembro de 2016) e da nova Lei (fevereiro de 2017) evidenciam o caráter autoritário das novas diretrizes, contrariando o movimento

histórico pautado pela ampla discussão na sociedade civil e entre esta e o governo, que caracterizou o processo de construção e aprovação das diretrizes curriculares até então em vigor.

Feitas essas considerações para registrar a origem das novas diretrizes, é importante apresentar, de forma sintética, o seu conteúdo, uma vez que o objetivo deste artigo é analisar as dimensões ontológicas e epistemológicas que as fundamentam, buscando melhor compreender as relações entre a base material e os marcos regulatórios formulados autoritariamente no bojo da crise política e econômica que o país atravessa.

As mudanças propostas podem ser agrupadas em dois eixos: carga horária e organização curricular. Com relação à carga horária, a Lei nº 13.415/2017 determina a ampliação progressiva para 1.400 horas, devendo os sistemas de ensino atingir 1.000 horas em, no máximo, 5 anos. Com essa ampliação, no próximo quinquênio, mantidos os 200 dias letivos, a carga horária diária será de 5 horas, até atingir progressivamente 7 horas diárias, ou seja, período integral.

As escolas que passarem a ofertar o ensino integral a partir da vigência da Lei e a atender aos critérios estabelecidos pelo MEC terão apoio financeiro por dez anos, mediante formalização de termo de compromisso que explicita as ações a serem realizadas e as metas a serem atingidas. Esse repasse, calculado pelo número de matrículas cadastradas, embora obrigatório, dependerá da disponibilidade orçamentária do MEC. As escolas que estiverem localizadas nas regiões com menores índices de desenvolvimento humano (IDH) e tiverem resultados mais baixos nos processos nacionais de avaliação do ensino médio terão prioridade no apoio financeiro.

A organização curricular determinada pela Lei obedece ao princípio da flexibilidade, com redução de custos, o que contradiz a expansão da duração.

Sob a justificativa da flexibilização das trajetórias curriculares para atender aos projetos de vida dos jovens, a organização curricular passa a admitir diferentes percursos. Assim, da carga horária total, no máximo 1.800 horas serão comuns, atendendo à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incluindo a parte diversificada prevista no art. 26 da Lei nº 9394/1996; o art. 35 a da Lei nº 13.415/2017, em seu quinto parágrafo, contudo, estabelece apenas a duração máxima do conteúdo curricular comum, “de acordo com a definição dos sistemas de ensino”. Isso pode significar autonomia dos sistemas de ensino para propor uma carga horária menor, uma vez que a Lei não estabelece o mínimo. A carga horária de componentes curriculares comuns corresponde a dois terços de um percurso de 3 anos com 800 horas por ano e a 60% de um percurso de 3 anos com 1.000 horas por ano; caso o percurso seja integral, com 1.400 horas por ano em 3 anos, o conteúdo comum corresponderá a 38% do total do curso, ou seja, pouco mais que um terço.

O tempo restante será destinado a cinco possibilidades de percursos curriculares diferenciados, à escolha do aluno: linguagens e suas tecnologias; matemáticas e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional. Observa-se que, dependendo da duração total do curso, o caminho escolhido terá duração diferente, podendo a carga horária destinada à educação técnica e profissional variar entre 25 e 62% do total de duração do curso.

Esses percursos (itinerários formativos) serão organizados por meio de diferentes arranjos curriculares, podendo ou não estar integrados à formação comum, e devem levar em conta o contexto local e as possibilidades dos sistemas de ensino. Só são duas as disciplinas obrigatórias nos três anos do ensino médio: língua portuguesa e matemática; as demais, e entre elas artes, educação física, sociologia e filosofia, devem ser obrigatoriamente incluídas, mas não por todo o percurso, o que pode significar apenas um módulo de curta duração. A língua inglesa tem oferta obrigatória; os sistemas de ensino poderão ofertar outras línguas, mas em caráter optativo.

A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento. Da mesma forma, o aluno pode cursar mais de um itinerário, desde que haja vaga (dependendo da carga horária, isso só será possível na forma subsequente). Todos os certificados habilitam à continuidade de estudos no ensino superior, contudo o itinerário cursado reduz as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta.

A educação técnica e profissional, em uma manifesta retomada do Decreto nº 2.208/97, poderá ser organizada em módulos com sistema de créditos e terminalidade específica; essa flexibilização abre a possibilidade, reincorporada pela Lei, de que sejam firmados convênios com instituições de ensino que oferecem formação técnica e profissional de modo presencial e a distância reconhecidas, de modo que as competências e os cursos desenvolvidos em outros espaços sejam validados.

No caso específico das competências, elas poderão ser certificadas desde que comprovadas por demonstração prática, experiências de trabalho supervisionadas ou adquiridas fora do ambiente escolar, o que permite reconhecer conhecimentos tácitos. As novas normas para a educação técnica e profissional, portanto, atendem amplamente ao princípio da flexibilização.

A flexibilização proposta pela Lei também atinge os docentes, em especial os da educação técnica e profissional, que poderão ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional desde que atestado seu no-

tório saber por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública, privada ou em corporações.

Se os setores públicos (MEC e Secretarias de Estado da Educação) e privados (Fundação UNIBANCO, Todos pela Educação, Sistema S, e outros) aplaudem a flexibilização, os intelectuais e estudantes que vêm defendendo, ao longo dos últimos trinta anos, uma proposta para os que vivem do trabalho, organizados em movimentos sociais ou individualmente, fizeram acirrado enfrentamento à proposta que se tornou lei.

Entre as principais críticas⁶, algumas merecem destaque nessa introdução; inicialmente, o repúdio à forma autoritária que orientou todo o processo, desde a elaboração da proposta inicial pelos setores já citados, à edição da Medida Provisória aprovada em setembro de 2016, à apresentação, rápida discussão e aprovação do Projeto de Lei que reproduziu a medida provisória em fevereiro de 2017, tudo em prazo exíguo, sem que fossem abertos espaços para o debate aprofundado pelos docentes, especialistas, pesquisadores e estudantes que atuam, estudam e sofrem a realidade do ensino médio no Brasil.

Outra crítica contumaz reportou-se à organização curricular: a redução da formação comum a, no máximo, 1.800 horas, a hierarquização das disciplinas e a escolha precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas. E o que é mais relevante: a fragmentação passa a substituir a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral.

Acresce-se a essas críticas o fato de que a oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas. Não é difícil compreender que a reforma resolveu, pelo menos, dois grandes problemas para os sistemas de ensino: a falta de professores para várias disciplinas e a dificuldade para resolver a precariedade das condições materiais das escolas, principalmente em termos de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, acesso à internet e construção de espaços para atividades culturais e esportivas.

Finalmente, a crítica se faz à extensão da carga horária, que inviabiliza o acesso ao ensino médio aos jovens que trabalham; por um lado, permanecer na escola por sete horas, com qualidade, é seu direito. Contudo, considerável parcela da população jovem trabalha, contribuindo de forma indispensável para a sobrevivência familiar, o que não é compatível com a permanência na escola por tempo integral.

Apresentada a nova proposta, torna-se necessário analisá-la, buscando seus fundamentos e seu significado, a partir das bases materiais que a originaram.

A flexibilização curricular no ensino médio é parte de um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível

O princípio da flexibilização curricular, que organiza a reforma do ensino médio levada a efeito pela Lei nº 13.415/2017, insere-se em um quadro conceitual mais amplo: o da aprendizagem flexível, concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas; neste caso, ela se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente e competitiva.

Em sua versão amplamente pedagógica, a aprendizagem flexível se materializa nas comunidades de aprendizagem, em rede, formadas por grupos de interesse, geralmente de profissionais, que pesquisam, trocam experiências e colaboram, de forma aberta e constante, para a solução de problemas.

Em sua versão especificamente pedagógica, tem sido referida para expressar um refinamento das metodologias de Educação a Distância (EaD); mesmo restrita a esse contexto, contudo, essa concepção tem se prestado a várias interpretações. A mais comum, e utilizada com mais frequência pelas Instituições de Ensino Superior que oferecem cursos em EaD como diferencial, tem sido a flexibilização dos tempos de aprendizagem; neste caso, a justificativa é autonomia do aluno para definir seus horários de estudo, em contraposição à rigidez dos tempos dos cursos presenciais.

Nesse sentido, a concepção de aprendizagem flexível fornece as razões que justificam a flexibilização curricular no ensino médio: as críticas ao modelo único para alunos com diferentes trajetórias e interesses, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e ao pouco ou nenhum protagonismo do aluno.

O contraponto seria uma organização curricular mais flexível, baseada na pesquisa e no diálogo, a partir da valorização do aluno como sujeito crítico, e não como receptor de conteúdos, viabilizada pela construção colaborativa e solidária do conhecimento.

Assim, a flexibilização da aprendizagem implica uma organização curricular que, tal como propõe a Lei nº 13.415/2017, respeite a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas.

Do ponto de vista metodológico, na concepção da aprendizagem flexível, a forma de participação do aluno nessa proposta muda bastante: de especta-

dor, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Nas modalidades de aprendizagem flexível disponibilizadas, ele fará seu próprio horário de estudo, estabelecerá as condições e o ritmo em que estudará, segundo seu perfil e suas possibilidades. Em tese, ao gerenciar seus tempos e espaços, aprenderia a aprender, sozinho ou em colaboração, o que conduziria a um melhor aproveitamento; e, nas práticas colaborativas, deixaria de ser isolado em suas tarefas e leituras, de modo a também superar posturas individualistas.

Essa concepção metodológica desloca não só o professor, mas também o conteúdo para o grupo, mediante a organização de comunidades de aprendizagem, em que os alunos participam, envolvem-se, pesquisam, interagem, criam, com a mediação de algum orientador. O professor passa a ser organizador de conteúdos e produtor de propostas de curso, de abordagens inovadoras de aprendizagem, em parceria com especialistas em tecnologia; a relação presencial passa a ser substituída pela tutoria, que acompanha a aprendizagem dos alunos.

Embora a flexibilização curricular proposta para o ensino médio não atinja o nível metodológico, uma vez que não é matéria de Lei, é no arcabouço epistemológico da aprendizagem flexível que ela se localiza e se justifica.

Em princípio, a aprendizagem flexível seria resultante do avanço da base microeletrônica; reduzi-la, contudo, a essa dimensão, é uma simplificação que atende apenas a interesses de caráter ideológico. A análise acurada dessa proposta, para ser adequada, precisa buscar suas raízes nas bases materiais que a geraram, o que extrapola os limites da tecnologia, atingindo as relações de produção que configuram o regime de acumulação flexível, cimentado pela ideologia pós-moderna.

Esse movimento é necessário, uma vez que a concepção apresentada, aparentemente, confunde-se com as categorias do materialismo histórico. Há, portanto, de se superar o nível fenomênico para buscar as relações que explicam esse novo discurso e, assim, ao completar o seu caráter lacunar, evidenciar seu caráter ideológico.

O discurso pedagógico do regime de acumulação flexível

A aprendizagem flexível surge como uma das expressões do projeto pedagógico da acumulação flexível, cuja lógica continua sendo a distribuição desigual do conhecimento, porém com uma forma diferenciada.

Assim, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memo-

rizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, propõe-se a substituição da formação especializada, adquirida em cursos de educação profissional e tecnológica, por uma formação mais geral.

No caso específico do atual ensino médio, a formação geral terá caráter genérico, dada a duração de apenas 1.800 horas, a ser complementada pelos estudos em uma área específica ou por educação técnica e profissional aligeirada, que inclui a certificação de cursos e módulos presenciais e a distância realizados em outros espaços, bem como a validação de conhecimentos tácitos adquiridos em práticas supervisionadas ou no trabalho.

Contudo, como a proposta é substituir a rigidez pela flexibilidade, à educação cabendo desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, categoria central na pedagogia da acumulação flexível, esse aligeiramento não se apresenta como relevante para os proponentes da nova Lei. Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada, como já propunha o Banco Mundial como política para os países pobres desde a década de 1990 (KUENZER, 1997): a integração entre teoria e prática se dará ao longo das trajetórias de trabalho, secundarizando a formação escolar, tanto de caráter geral como profissional.

Observa-se que, não obstante o esforço dos movimentos sociais organizados contra o então PL 1603/96 que subsidiou o Decreto nº 2208/97, a política proposta pelo Banco Mundial renasce na Lei nº 13.415/2017, autoritária tanto na forma quanto no conteúdo, orientado pela flexibilização; seu eixo é a distribuição desigual e diferenciada, tanto da educação escolar quanto da formação profissional, para atender às demandas de um novo regime de acumulação que vinha se constituindo no mundo desde os anos 1980, e no Brasil de forma mais intensa a partir dos anos 1990 (KUENZER, 1997).

Ao afirmar que o novo disciplinamento para o trabalho flexível em uma sociedade atravessada pela microeletrônica exige a capacidade de trabalhar intelectualmente, o regime de acumulação flexível reconhece a importância da ampliação da escolaridade em nível básico e em nível superior, acompanhada da capacitação profissional continuada para atender às novas demandas do mercado de trabalho. A questão a ser discutida é para quem e com que qualidade essa expansão deve se dar.

Embora a expansão da oferta de educação básica continue sob a responsabilidade da escola, na modalidade presencial, no caso específico do ensino médio ela se desqualifica com a nova legislação; no ensino superior, o processo de mercantilização vem gerando o mesmo resultado, faltando apenas um novo marco legislativo que institucionalize a desqualificação⁷. Nesse nível, a ampliação do acesso, em particular pela iniciativa privada, recebe significativo impulso da apren-

dizagem flexibilizada pelos cursos a distância, que atendem, ao mesmo tempo, à redução dos custos e dos valores cobrados dos alunos, o que tem se configurado como eficiente estratégia de mercantilização desse nível de ensino.

Em consonância com as demandas do mercado, as políticas públicas estimulam, cada vez mais, a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação, tendo em vista implementar uma nova qualidade à aprendizagem, aproximando-a dos novos padrões de comportamento social e das práticas laborais da sociedade informatizada. O objetivo da nova pedagogia é formar subjetividades flexíveis que se relacionem, produzam e consumam em uma sociedade cuja base técnica, a mover o mercado, é a microeletrônica.

A formação profissional continuada também é amplamente atendida por essa modalidade, com oferta abundante e diversificada, que abrange desde os cursos básicos de informática aos cursos de línguas, pós-graduação em nível de especialização e capacitação profissional em níveis mais complexos, para atender às novas necessidades do mercado.

O que o discurso da pedagogia da acumulação flexível não revela é que, ao destruírem-se os vínculos entre capacitação e trabalho pela utilização das novas tecnologias, que banaliza as competências, tornando-as bastante parecidas e com uma base comum de conhecimentos de automação industrial, a par da estratégia *toyotista* de definir a produção pela demanda, o mercado de trabalho passa a reger-se pela lógica dos arranjos flexíveis de competências diferenciadas (KUENZER, 2007).

Diferentemente do que ocorria no taylorismo/fordismo, em que as competências eram desenvolvidas com foco em ocupações previamente definidas e relativamente estáveis, a integração produtiva se alimenta do consumo flexível de competências diferenciadas, que se articulam ao longo das cadeias produtivas. Essas combinações não seguem modelos preestabelecidos, sendo definidas e redefinidas segundo as estratégias de contratação e subcontratação que são mobilizadas para atender à produção puxada pela demanda do mercado.

São combinações que ora incluem, ora excluem trabalhadores com diferentes qualificações, de modo a constituir corpos coletivos de trabalho dinâmicos, por meio de uma rede que integra diferentes formas de subcontratação e trabalho temporário e que, ao combinar diferentes estratégias de extração de mais-valia, asseguram a realização da lógica mercantil.

Se há combinação entre trabalhos desiguais e diferenciados ao longo das cadeias produtivas, há também demandas diferenciadas (e desiguais) de qualificação dos trabalhadores, que podem ser rapidamente atendidas pelas estratégias da aprendizagem flexível, o que permite que as contratações sejam definidas a partir de um perfil de trabalhador com aportes de educação geral e capacidade para aprender novos processos, e não a partir da qualificação.

Daí o caráter “flexível” da força de trabalho: importa menos a qualificação prévia do que a adaptabilidade, que inclui tanto as competências anteriormente desenvolvidas, cognitivas, práticas ou comportamentais, quanto a competência para aprender e para submeter-se ao novo, o que supõe subjetividades disciplinadas que lidem adequadamente com a dinamicidade, a instabilidade, a fluidez.

O discurso da necessidade de elevação dos níveis de conhecimento e da capacidade de trabalhar intelectualmente, quando adequadamente analisado a partir da lógica da acumulação flexível, mostra seu caráter concreto: a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendendo a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurem os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta.

Essa forma de consumo da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas aprofunda a distribuição desigual do conhecimento, no qual, para alguns, dependendo de onde e por quanto tempo estejam integrados nas cadeias produtivas, reserva-se o direito de exercer o trabalho intelectual integrado às atividades práticas, a partir de extensa e qualificada trajetória de escolarização; o mesmo não ocorre com a maioria dos trabalhadores, que desenvolvem conhecimentos tácitos pouco sofisticados, em atividades laborais de natureza simples e desqualificada, e são precariamente qualificados por processos rápidos de treinamento, com apoio nas novas tecnologias e com os princípios da aprendizagem flexível.

Nesse contexto de distribuição desigual, insere-se o novo ensino médio; diferentemente da proposta que integrava as DNCM/2012, a organização curricular aprovada, ao flexibilizar os percursos, institucionaliza o acesso desigual e diferenciado ao conhecimento.

Em resumo, o ensino médio na atual versão integra a pedagogia da acumulação flexível e tem como finalidade a formação de trabalhadores com subjetividades flexíveis, por meio de uma base de educação geral complementada por itinerários formativos por área de conhecimento, incluindo a educação técnica e profissional; a formação profissional é disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, de modo a levar os que vivem do trabalho a exercer, e aceitar, de forma natural, as múltiplas tarefas no mercado flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica exercer trabalhos disponibilizados pelo mercado, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, a partir de algum aporte de educação geral, seja no nível básico, técnico ou superior. Para alguns, significará exercer trabalhos qualificados e criativos; esses não serão atingidos pela reforma do ensino médio porque dispõem, em face de sua origem de classe, de outros espaços de formação, que não a escola pública. Para a maioria dos trabalhadores, contudo,

ser multitarefa significará exercer trabalhos temporários simplificados, repetitivos e fragmentados, que não necessitam de formação qualificada, mas provavelmente de certificados ou reconhecimento de competências, o que o atual ensino médio talvez atenda.

A aprendizagem flexível, como organização curricular e como metodologia, é uma das formas de atender à finalidade de formação desses profissionais, cuja força de trabalho poderá ser consumida de forma mais ou menos predatória, ao longo das cadeias produtivas, segundo as necessidades da produção puxada pela demanda.

Necessário reafirmar que a pedagogia da acumulação flexível, especificamente a flexibilização do ensino médio, responde a demandas da base material do atual regime de acumulação; a ausência de diálogo e os embates ocorridos no breve transcurso de tempo entre a proposta e a sua aprovação, originada na articulação entre os setores privados e o Estado, atestam a força das bases materiais na estruturação das políticas públicas na acumulação flexível.

Os pressupostos da aprendizagem flexível: para além do discurso

Já se afirmou que um dos problemas trazidos pelo discurso da pedagogia da acumulação flexível, que tem na aprendizagem flexível a sua metodologia, é a confusão semântica causada pela utilização de termos iguais para expressar concepções diferentes. Para trazer clareza a esse debate, é necessária uma abordagem hermenêutica que articule as dimensões epistemológica e ontológica, que remeta tanto à interpretação do discurso quanto à sua análise a partir de uma dada realidade. Feitas as considerações de ordem ontológica no item anterior, mesmo que de forma sintetizada, resta a necessidade de analisar o discurso da aprendizagem flexível do ponto de vista epistemológico, o que remete ao confronto entre as concepções de conhecimento e aprendizagem da modernidade e da pós-modernidade.

A primeira análise a ser feita diz respeito ao processo de produção do conhecimento; no marco conceitual do materialismo histórico, o conhecimento resulta da recriação, ou seja, da reprodução da realidade no pensamento, o que ocorre por intermédio da atividade humana; é por esse processo que a realidade adquire significado para os seres humanos.

Homens e mulheres só conhecem aquilo que é objeto de sua atividade, e conhecem porque atuam praticamente; por isso, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente por intermédio do confronto dos diversos pensamentos, ou seja, pelo trabalho intelectual, e sim pelo confronto entre teoria e prática, do qual emergem novas sínteses com potencial transformador da realidade (MARX & ENGELS, s.d.).

Dessa compreensão, emerge a concepção de práxis, atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica na medida em que essa ação é consciente (VÁZQUEZ, 1968).

A prática, contudo, não fala por si mesma; os fatos, ou fenômenos, têm de ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar por meio da observação imediata; é preciso ver para além das aparências, que mostram apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. Para conhecer, é preciso superar o que é aparente, para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento.

Ou seja, o ato de conhecer necessita do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento que se debruça sobre a realidade a ser conhecida; é nesse movimento do pensamento que parte das primeiras e imprecisas percepções para relacionar-se com a dimensão empírica da realidade que são construídos os significados. Quando resulta da ação humana desencadeada pela vontade de atingir uma finalidade, o trabalho intelectual também é uma das formas de prática, desde que referido à realidade, para compreendê-la e transformá-la; como mero exercício do pensamento, é apenas reflexão (VÁZQUEZ, 1968).

A partir dessa concepção, definem-se as dimensões constituintes do processo de produção do conhecimento em suas relações: a teórica, que se mantém no plano da reflexão, e a prática, que se mantém no plano dos fazeres. Não há prática que não esteja respaldada por algum tipo de atividade cognitiva e, portanto, por alguma atividade teórica. A atividade teórica só existe a partir e em relação com a prática; não há pensamento fora da ação humana, pois a consciência e as concepções se formulam por meio do movimento do pensamento que se debruça sobre o mundo das ações e das relações que elas geram.

Já a atividade pode se constituir em ações repetitivas, as vezes automatizadas, resultantes da memorização, as quais nem sempre são compreendidas; nesses casos, nos quais pouco intervém a reflexão, a atividade humana não se constitui em prática.

No entanto, por se configurar como um movimento no pensamento, por mais que a atividade teórica se aproxime da prática, com ela não se confunde, guardando especificidades que se resumem na produção de ideias, representações e conceitos. E, em decorrência de ser um processo de apropriação da realidade pelo pensamento, não transforma, por si, a realidade. Ainda que a atividade teórica mude concepções, transforme representações, produza teorias, em nenhum desses casos transforma, sozinha, a realidade. É preciso que as ideias se transformem em ações.

A concepção de aprendizagem flexível, ao apresentar a produção de conhecimentos como resultante da interlocução dos alunos nas redes, nas comunidades de prática, mediada pelas tecnologias, inscreve-se em outro campo epistemológico, o das teorias pós-modernas.

Do ponto de vista dessas teorias, o conhecimento é uma impossibilidade histórica, uma vez que ao pensamento humano é impossível apreender a realidade, porque está demarcado por diversidades culturais; assim, as interpretações são diversas, sendo verdadeiras apenas no contexto cultural que lhes deu origem. O que há são interpretações, narrativas atreladas à prática cotidiana, reduzindo-se o conhecimento à linguagem, do que decorre que a teoria se constrói mediante o embate de discursos intersubjetivos, no âmbito da superestrutura; ou seja, pelo confronto de discursos, e não pelo confronto entre pensamento e materialidade.

Assim, não há verdade, não há possibilidade de conhecer, o que resulta no ceticismo epistemológico (MORAES, 2003). Consequentemente, qualquer conhecimento serve.

Importante destacar que não há negação da realidade, e sim da possibilidade de apreendê-la, pois não há discursos desinteressados, uma vez que são produzidos a partir de uma dada cultura e manifestam relações de poder. E, se não é possível apreender a realidade, também não é possível transformá-la.

Do ponto de vista dos processos amplamente pedagógicos, a aprendizagem flexível, ao criticar o academicismo, acaba por reduzir a necessidade de domínio da teoria, uma vez que concebe o conhecimento como resultante dos discursos que ocorrem em redes, fóruns ou *chats*. Essa mesma simplificação ocorre, de modo geral, nos cursos a distância, em que se propõe um único percurso: são apresentadas leituras selecionadas pelo conteudista, que serão interpretadas em exercícios previamente propostos, que geralmente não atingem os níveis mais complexos dos comportamentos cognitivos, atendo-se, na maioria das vezes, à reprodução de conhecimentos já construídos para o reconhecimento de fatos ou situações comuns, por operações mentais tais como descrição, identificação, indicação; ou ao estabelecimento de relações que permitem tecer explicações para os fenômenos observados. São pouco frequentes os exercícios que demandam operações mentais mais complexas, como avaliar, criticar, criar soluções para situações inéditas, solucionar casos complexos que ensejam múltiplas respostas, criticar resultados, fazer diagnósticos e assim por diante.

Tem-se, como resultado, a superficialização do processo educativo, reduzindo-se o conhecimento a narrativas sobre as atividades cotidianas, fenômeno denominado por Moraes (2003) de recuo da teoria.

Importante observar, com relação ao *recuo da teoria*, que a Lei nº 13.415/2017 abre a possibilidade de substituir parte da formação que seria

dada nas escolas de ensino médio por cursos a distância, módulos ou cursos ofertados por outras instituições, em um nítido processo de flexibilização curricular que relativiza a organização curricular sistematizada, notadamente na formação técnica e profissional. Nesse caso específico, o recuo à teoria é de tal monta, que se admite a certificação de competências comprovadas por exercício profissional supervisionado, sempre lembrando que se está falando de um jovem adolescente, e não de um trabalhador adulto e experiente; certifica-se o conhecimento tácito.

Essa precarização atinge a formação e a contratação de docentes, em um nítido processo de desprofissionalização, ao se admitir o notório saber para ministrar conteúdos em áreas afins à sua formação e experiência profissional. Fecha-se, dessa forma, o círculo da precarização dos processos educativos sistematizados, ao admitir o conhecimento tácito do docente em substituição à sua formação qualificada: acesso restrito à teoria por trabalho intelectual pouco complexo.

Observa-se, ainda, que a afirmação do conhecimento como resultante do confronto de discursos, ao não reconhecê-lo como resultante da relação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e atividade, põe por terra a concepção de práxis, o que conduz a duas dimensões que caracterizam o pós-modernismo: o presentismo e o pragmatismo, que, não por coincidência, alimentam o consumo e, portanto, sustentam a lógica mercantil.

A negação da práxis enquanto possibilidade de transformação a partir da relação entre teoria e prática (a teorização é uma impossibilidade) implica também a negação da centralidade da categoria trabalho, compreendido em sua dimensão geral, ontológica, como constituinte do ser social; nessa concepção, passa a ser substituído pela categoria cultura, dimensão superestrutural que se constitui a partir de diferentes modos de vida, que, por sua vez, constituem múltiplas identidades a partir da coexistência de múltiplos papéis vividos pelos sujeitos.

A dimensão pragmatista da aprendizagem flexível

A prática é tomada como ponto de partida e de chegada do conhecimento, mas não na perspectiva materialista histórica, que supõe a reflexão teórica sobre a prática, levando a sínteses teóricas mais elaboradas, que, por sua vez, orientam práticas diferenciadas, de caráter transformador. Aqui, a prática é tomada em seu sentido de atividade, destituída de caráter teórico.

Sem a mediação da teoria, e sem referência à materialidade, o conhecimento resulta da reflexão prática sobre a prática, sem que se supere o senso comum ou o conhecimento tácito, resultante da negação da teoria; declarada a

impossibilidade de conhecer e, dessa forma, negado o caráter científico do conhecimento produzido em decorrência de seu viés cultural e de exercício de poder, adentramos ao campo da epistemologia da prática, que teve em Schön um de seus principais propositores no início da década de 1990.

Esse autor, a partir de seus estudos sobre educação profissional, apresentou uma *nova epistemologia*, que advém do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre as suas práticas, “pensando o que fazem, enquanto fazem”, em situações de incerteza, singularidade e conflito.

Ao desenvolver o ensino prático reflexivo, Schön (2000, p. 25) apresentou suas principais características: o “aprender fazendo, a instrução e o diálogo de reflexão-na-ação entre instrutor e estudante”. O autor utiliza a expressão “talento artístico profissional” para referir-se “aos tipos de competências que os profissionais demonstram em certas situações da prática que são únicas, incertas e conflituosas” (SCHÖN, 2000, p. 29, grifos no original).

O problema que essa concepção apresenta é a redução da formação ao conhecimento tácito e à prática, em seu caráter meramente instrumental.

A epistemologia da prática, contrapondo-se à concepção de práxis, desvincula a prática da teoria, que passa a supor-se suficiente; a prática, tomada em seu sentido utilitário, contrapõe-se à teoria, que se faz desnecessária ou até nociva. Nesse caso, a teoria passa a ser substituída pelo “...senso comum, que é o sentido da prática, e a ela não se opõe. Em decorrência, justifica-se uma formação que parte do pressuposto que não há inadequação entre o conhecimento do senso comum e a prática, o que confere uma certa tranquilidade ao profissional, posto que nada o ameaça; o contrário ocorre com relação à teoria, cuja intromissão parece ser perturbadora” (KUENZER, 2003, p. 9).

Do ponto de vista do pensamento filosófico, a epistemologia da prática corresponde ao pragmatismo, que, ao reconhecer que o conhecimento está vinculado a necessidades práticas, infere que o verdadeiro se reduz ao útil. Como afirmou Moraes (2003), o processo cognitivo plasma-se no interior de limites que se definem pela eficácia, pela manipulação do tópico e do imediato. O conhecimento limita-se à prática imediata e reduz-se à experiência sensível, aos limites do empírico enquanto fim em si mesmo, e não enquanto ponto de partida e de chegada da produção do conhecimento na perspectiva da transformação.

É esse pragmatismo que fundamenta a escolha de apenas uma área no ensino médio, de modo a atender às trajetórias de vida e aos projetos de futuro; o conhecimento que não se articula de modo imediato ao percurso escolhido é inútil. Reduz-se a formação integral proposta pelas DCNEM/2012 ao pragmatismo utilitarista.

A dimensão presentista da aprendizagem flexível

A negação da práxis enquanto possibilidade de transformação anula os projetos, as possibilidades e a historicidade: o que vale é o presente. A experiência histórica é substituída pela experiência do momento; as organizações históricas e suas experiências acumuladas são substituídas pelo ativismo, no qual a sensação do ineditismo nas ações voluntaristas torna-se a referência maior das escolhas das posturas e das posições políticas (DEBORD, 2013).

A História é compreendida como uma forma específica de discurso, a forma narrativa, que, segundo um roteiro previamente definido, atribui um efeito de verdade aos fatos e dados históricos, revestindo-os de uma racionalidade que não existe na realidade; portanto, a História não existe. Em consequência, também não existe o universalismo nem o coletivo, pois os fenômenos sociais não podem ser explicados por referências externas a eles, uma vez que essas referências são atravessadas por leituras particularistas, diversas culturalmente.

Se não há História, não há valores, nem princípios ou fundamentos e não há futuro; só o presente, que deve ser vivido em sua completude. Reforça-se o individualismo, reduzindo-se a sociedade à interação entre indivíduos e as relações sociais ao plano individual (escolhas pessoais).

Conseqüentemente, não há teorias sociais, pois elas são ilusões que disfarçam interesses particulares; a totalidade passa a ser um recurso metodológico impossível, pois não há como estabelecer relações causais entre fenômenos sociais. A totalidade é substituída pela fragmentação e as disciplinas que podem fornecer elementos para a crítica e conseqüente apreensão das relações sociais concretas em seu caráter de totalidade, são relegadas a um lugar secundário na parte comum do currículo, ou a uma área que se basta em si mesma. Um exemplo simples evidencia toda a falácia dessa proposta: como compreender os problemas relativos à sustentabilidade, à saúde ou às tecnologias sem o aporte das ciências humanas e sociais?

A fragmentação é alimentada pelas novas tecnologias, dimensão constituinte da aprendizagem flexível, uma vez que elas promovem relações com o conhecimento que se caracterizam pela fragmentação caleidoscópica propiciada pela integração midiática, amplamente disponibilizada em equipamentos de todos os tipos e preços. Ao navegar no hipertexto, perde-se o foco e esquece-se do objetivo inicial com facilidade; dessa forma, as informações, muitas de qualidade discutível tanto do ponto de vista científico quanto ético, sucedem-se rapidamente; perde-se a capacidade de reflexão e de crítica, em nome do espetáculo. O que a mídia reproduz é a verdade; os ídolos midiáticos definem formas de linguagem, posturas e padrões de consumo; a ética é substituída pela estética e o que atrai e motiva é a

conjugação de movimentos, cores, formas e sons, integrados pelas mídias de forma cada vez mais espetacular. A estetização da violência e a banalização das injustiças fazem parte da sociedade do espetáculo (DEBORD, 2013).

O respeito à diversidade

O discurso do respeito à diversidade revela apenas a aparência das relações sociais e produtivas no regime de acumulação flexível. A análise aprofundada do significado desse discurso remete à tese de Debord (2013) sobre a sociedade do espetáculo: a questão do controle das massas, que, segundo o autor, é exercido pelo poder concentrado que impõe, pelas novas tecnologias de informação e comunicação, um padrão de valores que regulam toda a sociedade pela conformação de uma única identidade; assim, os valores são criados pelo poder (do capital), que apresenta como universais seus interesses particulares. O controle difuso complementa o controle concentrado, ao induzir a uma falsa liberdade de escolha pela superprodução de mercadorias cada vez mais tecnologicamente sofisticadas, cujo consumo também responde a padrões de comportamento favoráveis ao processo de acumulação.

Assim, sob o discurso da heterogeneidade, do respeito às diferenças, esconde-se o processo de homogeneização cultural; embora negado no discurso, ele se produz e reproduz no plano da materialidade pelas formas de controle, uma vez que a cultura se tornou produto, como afirma Jameson (2006), para quem o pós-modernismo é uma dilatação imensa da esfera da mercadoria: é o coroamento do mercado e de seu estilo de vida.

A partir dessa análise, é possível afirmar que a aprendizagem flexível é uma nova forma de mercadoria que, para ser produzida e consumida, demanda a formação de subjetividades flexíveis: pragmatistas, presentistas e fragmentadas. O modelo de ensino médio recém-aprovado vem ao encontro dessa concepção.

A relação entre aluno, professor e conhecimento

A aprendizagem flexível, ao criticar a concepção tradicional que centra a prática pedagógica no professor, reforça o protagonismo do aluno no ato de aprender: de espectador, passa a ser sujeito de sua própria aprendizagem, o que exigirá dele iniciativa, autonomia, disciplina e comprometimento. Essa concepção extrapola a liberdade para definir tempos e espaços para os modos de aprender: sozinho ou em processos colaborativos, mas sempre mediados pela tecnologia, com foco no método, e não no objeto do conhecimento, o que se traduz pelo aprender a aprender. Destaca-se que, nos processos colaborativos, em tese, o individualismo seria superado.

Há vários pontos a analisar acerca dessa concepção, do ponto de vista epistemológico, de modo a esclarecer os pontos lacunares desse discurso.

Inicialmente, há de se retomar o processo de construção do conhecimento. Como apontou-se nos itens anteriores, a base teórica do *aprender a aprender* é a epistemologia da prática, que tem como fundamento a reflexão sobre a prática, o que resulta no ceticismo epistemológico; como o conhecimento é uma impossibilidade histórica, construindo-se as explicações pelo confronto de discursos mediados pela cultura, e não a partir da relação entre pensamento e materialidade, estabelece-se uma diferença de fundo entre o que se entende por protagonismo do aluno nessa concepção, em relação ao materialismo histórico.

Em resumo, na epistemologia da prática, o pensamento debruça-se sobre as práticas não sistematizadas, derivadas das respostas criativas para resolver os problemas do cotidiano do trabalho e das relações sociais, no esforço de compreendê-las e sistematizá-las, mas sempre a partir delas mesmas. Ou seja, à medida que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo – o aprender a aprender, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão. As aprendizagens colaborativas, mediadas pelas tecnologias, serão resultantes desse processo de troca de experiências práticas sem, necessariamente, reflexão sustentada teoricamente.

No campo epistemológico do materialismo histórico, ao se afirmar que o conhecimento resulta da ação do aluno, tem-se uma compreensão radicalmente diferente. A ação do aluno resulta de um movimento no pensamento, mas a partir da materialidade para apreendê-la, compreendê-la em suas múltiplas dimensões e inter-relações.

Em síntese, o método de produção do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre a forma e o conteúdo, entre o imediato e o mediato, entre o simples e o complexo, entre o que está dado e o que se anuncia. Esse processo tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela imediata e nebulosa representação do todo e como ponto de chegada as formulações conceituais abstratas; nesse movimento, o pensamento, após debruçar-se sobre situações concretas, volta ao ponto de partida, agora para percebê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novos conhecimentos que estimulam novas buscas e formulações (KOSIK, 1976).

A ação do aluno, portanto, diferentemente da concepção da epistemologia da prática, refere-se ao movimento do pensamento da prática para a teoria e desta para a prática, para ressignificá-la; essa explicação é necessária para que fique claro que, embora em ambos os casos se defenda a ação do alu-

no, as concepções, a ação docente e as metodologias que delas decorrem são, mais do que distintas, opostas. No materialismo histórico, situam-se no campo da práxis; na aprendizagem flexível, no campo do pragmatismo decorrente do ceticismo epistemológico.

A concepção de prática docente, em decorrência, também se diferencia, em que pese seja comum a crítica à centralidade na prática docente.

Na aprendizagem flexível, o professor passa a ter reforçadas as atribuições de planejamento e acompanhamento mediante tutoria, assumindo papel secundário nas relações de aprendizagem; sua função principal fica deslocada para o grupo, que interage com seu apoio.

No materialismo histórico, ele assume o papel de mediador, que organizará situações significativas de aprendizagem em que teoria e prática estejam articuladas, quer pelo tratamento de situações concretas mediante exemplos, casos, problemas, simulações, laboratórios, jogos, quer pela inserção do aprendiz na prática laboral, por intermédio de visitas, estágios ou práticas vivenciais.

Para Vygotsky (1984), a transição do senso comum e dos saberes tácitos para o conhecimento científico não se dá espontaneamente, conferindo à intervenção pedagógica decisivo papel; ou seja, se o homem é capaz de formular seus conceitos cotidianos espontaneamente, isso não se dá no caso do desenvolvimento de conceitos científicos, que demandam ações especificamente planejadas, e competentes, para esse fim. Portanto, o desenvolvimento das competências complexas, que envolve intenção, planejamento, ações voluntárias e deliberadas, depende de processos sistematizados de aprendizagem.

As relações entre o objeto a ser aprendido e o sujeito da aprendizagem, para o mesmo autor, são sempre mediadas por outros indivíduos; a interação do sujeito com o mundo se dá pela mediação de outros sujeitos, os docentes, não ocorrendo a aprendizagem como resultado de uma relação espontânea entre o aprendiz e o meio; da mesma forma, a aprendizagem é sempre uma relação social, resultante de processos de produção que o homem coletivo foi construindo ao longo da história. Mesmo quando a aprendizagem parece resultar de uma ação individual, ela sintetiza a trajetória histórica.

Essa concepção aponta a necessidade de superar o trabalho educativo enquanto contemplação, absorção passiva de sistemas explicativos complexos desvinculados do movimento da realidade histórico-social, apontando a práxis como fundamento dos projetos pedagógicos.

De fato, o processo que faz a mediação entre teoria e prática é o trabalho educativo; é por meio dele que a prática se faz presente no pensamento e se transforma em teoria. Do mesmo modo, é pelo trabalho educativo que a teoria se faz prática, que se dá a interação entre consciências e circunstâncias, entre

pensamento e bases materiais de produção, configurando-se a possibilidade de transformação da realidade.

Essa forma de conceber os processos pedagógicos, e em particular a ação docente, remete à sua formação: na epistemologia da prática, essa formação se dá a partir da aprendizagem flexível, com baixa densidade teórica, centrada apenas na reflexão da prática a partir da prática, reforçando o aligeiramento e a fragmentação, como evidencia a expansão dos cursos de formação docente na modalidade a distância, a expressiva maioria de qualidade discutível.

As críticas a essa concepção de formação docente remontam aos anos 2000, porém com reduzida eficácia. A citação de Pimenta explicita com clareza a posição dos intelectuais histórico-críticos: a autora critica a apropriação generalizada e acrítica dos termos “professor reflexivo e professor pesquisador”, nas reformas educacionais de diversos países:

Diversos autores têm apresentado preocupações quanto ao desenvolvimento de um possível “praticismo” daí decorrente, para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente; de um possível “individualismo”, fruto de uma reflexão em torno de si própria; de uma possível hegemonia autoritária, se se considera que a perspectiva da reflexão é suficiente para a resolução dos problemas da prática; além de um possível modismo, com uma apropriação indiscriminada e sem críticas, sem compreensão das origens e dos contextos que a gerou, o que pode levar a banalização da perspectiva reflexão. (PIMENTA & GHEDIN, 2002, p. 22)

Na concepção materialista histórica, diferentemente da concepção de epistemologia da prática, o processo de formação de professores deve abranger não apenas o desenvolvimento de competências técnicas para o exercício profissional, mas também o desenvolvimento da capacidade de intervenção crítica e criativa nos processos de formação humana, porque essa é a própria natureza dos processos educativos.

A necessária constituição social de novos espaços formativos: considerações finais

A análise levada a efeito nos itens anteriores evidencia a vinculação da aprendizagem flexível ao regime de acumulação vigente, no qual o ceticismo pedagógico, o pragmatismo utilitarista, a fragmentação, o presenteísmo e a individualização desempenham o papel de cimento ideológico ao processo de exploração em curso, obnubilando a percepção de seu crescente acirramento.

A fragmentação e a individualização fundamentam o discurso da pós-modernidade, esvaziando o discurso pedagógico, que passa a ser instado à redefinição; sem uma crítica mais consistente sobre essas categorias, de modo a apreendê-las como parte da ideologia que confere coerência ao regime de acumulação flexível, o novo discurso pedagógico defende a flexibilização dos processos educativos. A Lei nº 13.415/2017 é um bom exemplo dessa afirmação; sem categorias de análise, até mesmo setores mais intelectualizados da sociedade sucumbiram às propagandas orquestradas pelo MEC e veiculadas pelos meios de comunicação.

No transcurso do traumático e ineficaz enfrentamento da proposta dos setores privados e do governo pelos movimentos lhes que fizeram oposição, volta à tona a questão dos espaços formativos comprometidos com uma crítica que objective, a partir do desvelar da ideologia, a construção de um projeto contra-hegemônico que aponte para a emancipação dos que vivem do trabalho.

A primeira constatação é o peso que assumem as dimensões materiais – no caso, o regime de acumulação flexível, na rearticulação das alianças que permitam o seu crescente desenvolvimento. Constitui-se um novo bloco hegemônico que, inexoravelmente, e sem resistência efetiva, vai processando o ajuste a favor do capital: a reforma da previdência, o ajuste dos gastos públicos que penalizam a educação e a saúde, além de outros investimentos, a reforma da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), a aprovação do projeto de lei que regulamenta a terceirização indiscriminada e, na área da educação, o ajuste no ensino médio.

Por onde será possível articular, não apenas a resistência, mas um novo bloco contra-hegemônico? As instâncias superestruturais clássicas, como as escolas, os movimentos sociais organizados, as entidades de classe e os partidos, têm evidenciado sua impotência diante das forças conservadoras.

A primeira instância superestrutural responsável pela formação de intelectuais comprometidos com o projeto dos que vivem do trabalho seria a escola; contudo, é desnecessário fazer uma análise mais profunda para demonstrar a crescente invasão das escolas públicas pela lógica mercantil, orquestrada pelos setores empresariais com a anuência do Estado, além das propostas de despolitização das práticas educativas pelos setores mais conservadores da sociedade. Exemplo disso é a flexibilização por que têm passado as diretrizes curriculares, em particular as dos ensinos médio e superior, apesar dos acirrados enfrentamentos das entidades e dos movimentos comprometidos com os trabalhadores.

A função formativa dos partidos de esquerda ficou praticamente neutralizada pelos problemas internos derivados de esquemas de corrupção, ampliados pelo interesse de desmobilização pelos partidos conservadores. Entre os sindicatos mais aguerridos, muitos foram cooptados pelo projeto burguês, por razões que vão

das necessidades de sobrevivência aos interesses individuais, econômicos e políticos de seus dirigentes.

Como agregar esforços e construir estratégias eficientes para enfrentar essa nova e dura realidade, construindo novos espaços formativos e organizativos orientados pelos interesses dos trabalhadores, é a questão que nos mobiliza neste momento histórico.

Notas

1. Entre elas, podemos citar o Instituto Unibanco, a Fundação Ayrton Senna, a Fundação Bradesco, a Fundação Lemann e outras que integram o movimento Todos pela Educação.
2. Como exemplo, pode-se citar a Secretária Executiva do MEC, Maria Helena Guimarães, como uma das principais articuladoras da nova proposta.
3. Ver os documentos Carta de Princípios e Propostas para avanços no Ensino Médio, disponíveis em autor.consed.org.br. Acesso em: 28 mar. 2017.
4. Resolução CEB/CNE nº 2 de 30 de janeiro de 2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
5. movimentoensinomedio@googlegroups.com. Acesso em: 28 mar. 2017.
6. Ver site do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio em movimentoensinomedio@googlegroups.com. Acesso em: 28 mar. 2017.
7. À época em que se escreve este artigo, final de fevereiro de 2017, o MEC realiza um estudo para flexibilizar as normas para constituição das universidades.

Referências

- DEBORD, G. *A sociedade do espetáculo*. eBooksBrasil.com, 2013.
- JAMESON, F. *Pós-modernismo: a lógica do capitalismo tardio*. São Paulo: Ática, 2006.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KUENZER, A.Z. Competência como Práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.
- _____. *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.
- _____. Da dualidade assumida à dualidade negada; o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação e Sociedade*, v. 28, p. 1153-1178, 2007.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. Portugal: Martins Fontes, [s.d.].

MORAES, M.C.M.M. (Org.). *Iluminismo às Avessas*: produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil*: gênese e crítica de um conceito. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SCHÖN, D. *Educando o Profissional Reflexivo*: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em 29 de março de 2017.

Aprovado em 18 de abril de 2017.