

# FILOSOFIA DA PRÁXIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE FORMAÇÃO DE TRABALHADORES

## *Philosophy of praxis and pedagogical practices of workers education*

RAMOS, Marise<sup>1</sup>

### RESUMO

Este texto se propõe a discutir como a filosofia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola. Resgatam-se fundamentos da pedagogia histórico-crítica, argumentando-se que o trabalho e a produção são problemas da escola, pois estes expressam os momentos econômicos, sociais e culturais da sociedade no percurso da história. Demonstra-se que a finalidade profissionalizante que se agrega à proposta de formação integrada no Brasil é fruto de circunstâncias adversas do real e se justifica por razões econômicas, sociais e culturais. Porém, os princípios da filosofia da práxis não orientariam uma modalidade ou um tipo de oferta da educação básica ou profissional; antes, são princípios referentes à formação humana e, por isso, se disputa, no plano político, a possibilidade de serem apropriados pela escola. Apresenta-se uma abordagem pedagógica da concepção de Ensino Médio Integrado, vendo que o principal desafio é a relação entre particularidade e totalidade. Conclui-se sobre a pertinência de se tentar resgatar do materialismo histórico-dialético o seu fundamento, qual seja, a compreensão radical das relações sociais, reafirmando-o como o próprio fundamento da educação de trabalhadores.

**Palavras-chave:** Filosofia da práxis; Formação de trabalhadores; Ensino Médio Integrado.

### ABSTRACT

This text is proposed to discuss how the philosophy of praxis orients philosophical, epistemological and pedagogical an ethical-political project of education of workers in school . Redeem yourself foundations of historical-critical pedagogy, arguing that the work and production are problems at school, because these express the economic, social and cultural moments of the society in the course of history. It is shown that the vocational purpose that is added in the proposed integrated education in Brazil is the result of adverse conditions in the real and justified by economic, social and cultural reasons. But the principles of the philosophy of praxis does not orient one method or type of provision of basic or vocational education, but are rather principles regarding human development so that we disput, at the political level, the possibility of being appropriated by the school. A pedagogical approach to the design of integrated high school is presented, seeing that the main challenge of the integrated training of workers is the relationship between particularity and totality. We conclude on the relevance of trying to rescue the fundaments of historical and dialectical materialism, namely, the radical understanding of social relations, reaffirming it as the very foundation of education of workers.

**Keywords:** Philosophy of praxis; Workers education; Integrated High School.

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFF). Especialista em Ciência, Tecnologia e Inovação em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde (EPSJV/Fiocruz) e de Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH/UERJ). E-mail: <ramosmn@gmail.com>.

Como a filosofia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola? Este é nosso primeiro eixo de reflexão. O primeiro princípio pode ser, de imediato, enunciado: do ponto de vista filosófico, a filosofia da práxis nos leva a compreender o homem como um ser histórico-social, cuja essência não é dada naturalmente nem transcendentalmente, mas é produzida nas relações com o mundo objetivo e com os outros homens, forjando o processo de produção da existência humana. Deste decorrem outros princípios de ordem epistemológica e pedagógica abordados a seguir.

Epistemologicamente, o método histórico-dialético permite apreender as mediações que configuram a realidade, em sua historicidade e suas contradições, possibilitando a apreensão do real como concreto. O real não é fruto das ideias dos homens, o que faria com que se pudesse inventá-lo ou modificá-lo idealisticamente; nem é produzido por determinações externas a ele, o que o tornaria imutável, a despeito das ações humanas. Ao contrário, o pensamento histórico-dialético entende a realidade material e social como síntese de múltiplas determinações históricas, construídas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência. O real, portanto, é uma construção histórica e social e, assim, pode ser transformado pelos próprios homens, conforme a direção que se pretenda dar à humanidade.

Por fim, a filosofia da práxis nos traz uma referência pedagógica, cuja síntese encontramos na pedagogia histórico-crítica (SAVIANI, 2005). Trata-se de uma pedagogia que tem a categoria modo de produção como fundamento e sentido da educação. Seu pressuposto é que “mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação, as quais, por sua vez, exercem influxo sobre o processo de transformação do modo de produção correspondente” (SAVIANI, 2005, p.2).

Na pedagogia histórico-crítica, a questão educacional é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes com vistas à transformação da sociedade. A vinculação entre interesses populares e educação, assim, é explícita e, por isso, a escolha dos conteúdos e do método dessa pedagogia é orientada pelo interesse da classe dominada. O sentido destes, portanto, é dado pela concepção de realidade que se tem. Sendo esses princípios orientadores da formação de trabalhadores com base na filosofia da práxis, no desenvolvimento deste texto, trataremos de explorá-los teoricamente, chegando a apresentar, ao final, uma proposta de construção curricular que visa ser coerente com tais princípios.

## **1. PRINCÍPIOS E FINALIDADES DA PEDAGOGIA ORIENTADA PELA FILOSOFIA DA PRÁXIS**

A instauração de um processo pedagógico exige sempre que se façam as seguintes perguntas: Ensinar o quê? Por quê? Como? Na verdade, o “Por quê?” antecede as demais perguntas por se referir à própria finalidade da formação. Se os seres humanos são sujeitos histórico-sociais, a finalidade geral da educação seria “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2005, p.13). De forma específica, a educação, nesse mesmo sentido, visaria proporcionar aos educandos o desenvolvimento técnico-intelectual para produzirem a existência

por meio de seu trabalho sob determinadas circunstâncias históricas. É pela síntese dessas finalidades, sob o princípio do trabalho, que se pode configurar uma educação de tipo *omnilateral* e politécnica, ou, como temos definido recentemente, de tipo integrada (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

O trabalho como princípio educativo está na base de uma concepção epistemológica e pedagógica que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural dos grupos sociais, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior destas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação. Compreensão esta indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo.

Nossa existência, entretanto, se dá em contextos produtivos concretos, também configurados economicamente pelo modo de produção e com características históricas correspondentes ao nível de avanço das forças produtivas e de contradições das relações sociais de produção. Tais características colocam, para os sujeitos, exigências específicas de domínio técnico-científico, para que se tornem aptos a produzir sua existência mediante a inserção nesses contextos. É nessa perspectiva que o trabalho se torna princípio educativo num segundo sentido, ou seja, na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo em face das necessidades produtivas da sociedade. São essas exigências que se tornam os fundamentos de atividades produtivas, cujo exercício especializado configurou, historicamente, o mundo das profissões

A *omnilateralidade* da formação implica a apreensão do mundo pelos homens por meio dos conhecimentos das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte), o que tem sido reconhecido como conhecimentos da formação geral. A politécnica, por sua vez, é materializada a partir do momento em que proporciona aos educandos o acesso a fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais da produção moderna, o que permite a realização, de forma mais consciente e autônoma, de suas escolhas profissionais. Aqui está uma diferença entre a formação técnica e a politécnica, já que no primeiro sentido a escolha profissional não só já é determinada previamente, quanto os fundamentos conceituais e técnicos apresentados referem-se não ao conjunto da produção, mas, sim, a um setor específico. Por isso, os conhecimentos selecionados para esse fim são, normalmente, identificados como conteúdos de formação específica de natureza profissionalizante em contraposição aos de formação geral.

Aqui já se apresenta um aparente paradoxo ao defendermos a possibilidade de uma formação profissional politécnica. Referimo-nos ao fato de que a educação politécnica, em sua concepção original, não teria como finalidade a formação profissional. Quando Gramsci atualizou o programa marxiano de educação contrapondo-se à Reforma Gentile, realizada na Itália fascista, ele se opôs a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média

e superior, seja entre estas e a escola profissional. Tais críticas são a fonte de sua proposta de escola unitária, como se pode ver a seguir:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (GRAMSCI, 1991, p.118).

Essa escola, unitária, se organizaria pelo princípio do trabalho, mas sem redundar na finalidade profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. Para ele,

a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria propor se a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa (GRAMSCI, 1991, p.123).

E acrescenta:

Eis porque, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas, etc.) (GRAMSCI, 1991, p.124).

A finalidade profissionalizante que se agrega na proposta de formação integrada no Brasil é fruto das circunstâncias adversas do real e se faz por, pelo menos, três razões, a saber: a) de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica; b) de caráter social, posto que títulos e diplomas produzem relações de identidade que implicam formas intersubjetivas de enfrentamento da questão social sob a crise capitalista contemporânea; c) de caráter cultural, pois a dualidade da educação brasileira e a correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade tornam a escola refratária a essa cultura e suas práticas.

Por essas razões, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, desde que condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. É nesses termos que Frigotto, Ciavatta e Ramos afirmam que:

a integração do ensino médio com o ensino técnico é uma necessidade conjuntural – social e histórica – para que a educação tecnológica se efetive para os filhos dos trabalhadores. A possibilidade de integrar formação geral e formação técnica no ensino médio, visando a uma formação integral do ser humano é, por essas determinações concretas, condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional pela superação da dualidade de classes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.45).

## **2. CONTEÚDOS E MÉTODOS NA PEDAGOGIA ORIENTADA PELA FILOSOFIA DA PRÁXIS**

Tendo refletido sobre o “porquê” e o “para quê” ensinar – princípios e finalidades pedagógicas –, vamos ao “o que” e ao “como” ensinar. Mas, para avançar nesse sentido, um princípio epistemológico deve ser retomado. É o fato de a filosofia da práxis conceber o real como um todo estruturado (e que, portanto, não é caótico), que se desenvolve (por não ser imutável nem dado uma vez por todas) e se cria permanentemente (e, por isso, não é um todo perfeito e acabado no seu conjunto e não é mutável apenas em suas partes isoladas).

O processo de conhecimento consiste em apreender tais relações. Estas, quando elaboradas no plano do pensamento, dão origem às teorias e aos conceitos que precisam ser legitimados como socialmente válidos. A partir de então, podem ser generalizados e transmitidos à sociedade com fins práticos, seja na produção de bens materiais e simbólicos; seja na produção de novos conhecimentos. Por essa razão, teorias e conceitos se tornam objetos de ensino: os conhecimentos científicos juntamente com aqueles de ordem ética e estética que conformam o elemento cultural dos grupos sociais.

Porém, teorias, conceitos e fatos isolados são abstrações; são momentos artificialmente separados do todo. Eles só adquirem concreticidade quando inseridos no todo correspondente. Assim, o processo cognoscitivo da realidade é um movimento circular em que a investigação parte dos fatos e a ele retorna, num movimento de interpelação, interpretação, avaliação e crítica dos fatos. Os conteúdos de ensino são, portanto, conceitos explicativos de fenômenos e relações que constituem a totalidade concreta.

Por isso, a totalidade se torna uma exigência metodológica e a relação entre parte e totalidade se faz pelos seguintes determinantes: (a) a realidade concreta, para ser conhecida, precisa ser cindida: “o homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo” (KOSIK, 1976, p.48); (b) cada fenômeno estudado pode ser compreendido como momento do todo e, por isto, é um fato histórico; (c) como fato histórico, compreendido como momento do todo, configura-se como mediação.

Apreender os fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais dos fenômenos implica, então, o conhecimento do conteúdo objetivo e do significado do fenômeno, da sua função objetiva e do lugar histórico que ele ocupa no seio do corpo social.

### **3. A RELAÇÃO PARTE-TOTALIDADE E SUJEITO-OBJETO NA FORMAÇÃO INTEGRADA: UM PROBLEMA ADICIONAL**

O desafio principal da proposta pedagógica de formação integrada de trabalhadores é a relação entre particularidade e totalidade. Nesse caso, a particularidade se expressa nos processos produtivos que se constituem no objeto da formação profissional. A totalidade refere-se às relações sociais próprias ao modo de produção capitalista, suas dimensões objetiva e subjetiva. Na dimensão objetiva, por um lado, está a própria estrutura da produção, com seus fundamentos científico-tecnológicos, seus determinantes históricos e culturais e suas implicações político-sociais. Os conhecimentos científicos que organizam o currículo relacionam-se com essa dimensão da produção. Como dimensão subjetiva, por outro, está o processo de apreensão, mobilização e uso desses conhecimentos que estruturam a experiência e o saber do trabalho. A proposta pedagógica da formação de trabalhadores deve articular essas duas dimensões.

A proposta de currículo integrado trata dessa dimensão objetiva, ou seja, da relação social e histórica entre ciência e produção. A seleção e a organização de conteúdos de ensino e de métodos de ensino-aprendizagem ocorrem de modo que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e transformar.

Essa concepção pressupõe que as disciplinas escolares sejam responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica. A interdisciplinaridade, na perspectiva dialética, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Isso tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

A proposta trata, ainda, de uma abordagem histórica do conhecimento. Isso porque os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida histórico e dialético para o processo pedagógico.

A perspectiva histórica do trabalho pedagógico ocupa-se em evidenciar, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado. A dialeticidade, por sua vez, está nas razões que levam a se estudar um determinado processo produtivo, a saber: não exclusivamente pelo seu funcionamento técnico-tecnológico, mas por se buscar captar as relações sociais que nele estão implicadas.

Por isso, nos perguntamos se os processos de produção, como partes de uma realidade mais completa, podem ser tomados como um objeto de estudo para a elaboração de uma proposta curricular integrada, considerando-se suas múltiplas dimensões, dentre as quais a econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos

requeridos para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas. Por esse caminho, perceber-se-á que conhecimentos gerais e conhecimentos profissionais somente se distinguem metodologicamente e em suas finalidades situadas historicamente; porém, epistemologicamente, esses conhecimentos formam uma unidade.

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como leis gerais que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. Por isso, como já afirmamos (RAMOS, 2005), no currículo integrado, nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção; nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica.

Além da proposta curricular, as opções pedagógicas implicam também a redefinição dos processos de ensino. Estes devem se identificar com ações ou processos de trabalho do sujeito que aprende, pela proposição de desafios, problemas e/ou projetos, desencadeando, por parte do aluno, ações resolutivas, incluídas as de pesquisa e estudo de situações, a elaboração de projetos de intervenção, dentre outros. Isso não se confunde com conferir preeminência às atividades práticas em detrimento da construção de conceitos. Mas os conceitos não existem independentemente da realidade objetiva. O trabalho do pensamento pela mediação dos conceitos possibilita a superação do senso comum pelo conhecimento científico, permitindo a apreensão dos fenômenos na sua forma pensada (KOSIK, 1976).

Os processos e as relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites. A diferença de um currículo dessa natureza daquele em que se apoia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se desdobram metodológica e pedagogicamente.

#### **4. A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA E O MÉTODO PEDAGÓGICO**

Tendo essas questões como referência, propusemos, em outro texto (RAMOS, 2005), o seguinte movimento no desenho do currículo integrado: problematizar fenômenos – fatos e situações significativas e relevantes para compreendermos o mundo em que vivemos, bem como processos tecnológicos da área profissional para a qual se pretende formar –, como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas (tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.); explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foram problematizadas e localizá-los nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais), identificando suas relações com outros conceitos do mesmo campo (disciplinaridade) e de campos distintos do saber (interdisciplinaridade); situar os conceitos como conhecimentos de formação

geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; a partir dessa localização e das múltiplas relações, organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Saviani (2005) propõe o método histórico-crítico de educação, baseado na contínua vinculação entre educação e sociedade. São as seguintes suas etapas: (a) prática social (comum a professores e alunos). Professores e alunos podem se posicionar como agentes sociais diferenciados. Eles também se encontram em níveis diferentes de compreensão (conhecimento e experiência) da prática social; (b) problematização (identificação dos principais problemas da prática social). Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimentos são necessários dominar; (c) instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social). Tais instrumentos são produzidos socialmente e preservados historicamente; a sua apropriação pelos alunos está na dependência de sua transmissão direta ou indireta por parte do professor; (d) catarse (efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformados em elementos ativos de transformação social); (e) prática social.

O movimento, que vai da síncrese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de determinações e de relações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples), constitui uma orientação tanto para o processo de descoberta de novos conhecimentos (o método científico) como para o processo de transmissão-assimilação de conhecimentos (o método de ensino).

Em termos esquemáticos, o quadro que se segue expressa o que propomos como momentos de elaboração coletiva da proposta curricular integrada.

Uma última consideração sobre tempos e espaços curriculares cabe ser feita. O instrumento, frequentemente utilizado pela escola para expor tempos e espaços curriculares, é conhecido como grade curricular, na qual, normalmente, se apresentam matérias ou áreas do conhecimento, disciplinas e carga horária semanal. Trata-se de um esquema estático que depõe acerca de algo muito dinâmico: as atividades escolares. Tal esquema nos leva a tomar os tempos curriculares e os espaços curriculares de forma rígida, como frações de horas semanais expressas que o professor terá com a(s) turma(s), em seguida, no horário escolar.

A formulação de situações de aprendizagem em torno de processos de produção gera, necessariamente, o confronto entre o conhecimento científico e os problemas enfrentados pela sociedade. Nessa perspectiva, é impossível pensar no trabalho exclusivamente isolado em disciplinas. Pelo contrário, ao se estabelecer um pacto sobre as situações de aprendizagem que serão trabalhadas num determinado período de formação, os tempos curriculares podem ser planejados em conjunto entre os professores. Vislumbramos o currículo se organizando em torno dos tempos/espaços citados a seguir.



<b>ELABORAÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA CURRICULAR INTEGRADA</b>	
<b>MOMENTO DA ELABORAÇÃO</b>	<b>RESULTADO DA ELABORAÇÃO</b>
Problematizar o processo de produção em múltiplas perspectivas: tecnológica, econômica, histórica, ambiental, social, cultural, etc.	Conjunto de questões que servem tanto à seleção integrada de conteúdos quanto à posterior abordagem didática.
Explicitar teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do(s) objeto(s) estudado(s) nas múltiplas perspectivas em que foram problematizadas.	Seleção integrada dos conteúdos de ensino.
Localizar as teorias e os conceitos explicitados nos respectivos campos da ciência (áreas do conhecimento, disciplinas científicas e/ou profissionais),	Definição de componentes curriculares
Identificar relações dessas teorias e conceitos com outros do mesmo campo (disciplinaridade).	Complementação da seleção dos conteúdos de ensino visando aos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais.
Situar os conceitos como formação geral e específica a fim de identificar complementações necessárias à formação específica.	Complementação da seleção dos conteúdos em termos de exigências da formação geral e da formação específica.
Identificar relações com outros conceitos de campos distintos (interdisciplinaridade).	Indicação de necessidades/atividades interdisciplinares.
Organização dos componentes, sequências, tempos e espaços disciplinares e interdisciplinares.	Proposta curricular contendo: a) componentes curriculares (disciplinas e projetos interdisciplinares); b) sequência curricular, com relação de co e pré-requisitos, se houver; c) distribuição de atividades, tempos e espaços curriculares, considerando: - tempos de problematização (a síntese como ponto de partida); - tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares); - tempos de experimentação (prática produtiva e social); - tempos de orientação (acompanhamento interdisciplinar); - tempos de sistematização (síntese/revisão de problemas, conteúdos e relações); - tempos de consolidação (avaliação formativa).

Tempos de problematização:<sup>2</sup> a síntese como ponto de partida disciplinar ou interdisciplinar; quando os educandos enfrentam os problemas a partir de seus próprios conhecimentos.

Tempos de instrumentalização: ensino de conteúdos disciplinares: o conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tornem mediações para a superação da síntese em direção à síntese, isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada.

Tempos de experimentação: momentos disciplinares e/ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se tem a necessidade da aprendizagem de novos conhecimentos.

Tempos de orientação: tempos de acompanhamento disciplinar e/ou interdisciplinar, individual ou em grupo, quando os estudantes estão com os professores em relação dialógica, sendo estes os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes.

Tempos de sistematização: tempos de síntese e revisão de problemas, conteúdos e relações; estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos; permanecem como relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente, inclusive por meio da exposição didática. Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber.

Tempos de consolidação: trata-se de momentos de avaliações, sempre com a finalidade formativa, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem.

A sequência desses tempos não é linear, assim como não o é o processo de ensino-aprendizagem, ainda que este possa ser cuidadosamente planejado. Mas as atividades curriculares e os tempos e espaços em que elas ocorrem, se desenvolvem sincrônica e diacronicamente, em face da relação dinâmica entre planejamento, necessidades e oportunidades. Prioridades podem ser conferidas aos respectivos tempos e atividades, sem que, entretanto, isso signifique hierarquizar disciplinas e conteúdos sob o julgamento de seu valor para a formação. Numa proposta que visa à formação integrada dos sujeitos, a relevância de conteúdos, a distinção entre essencial e acessório, se baseia nos princípios filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que orientaram a reflexão apresentada neste texto.

---

<sup>2</sup> Em Ramos (2010) discutimos os usos que diversas correntes pedagógicas fazem da proposta da problematização. Uma diferença fundamental da pedagógica histórico-crítica das demais correntes sobre esse aspecto é que, nesta, o objeto a ser problematizado é a prática social.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto se propôs a discutir como a filosofia da práxis orienta filosófica, epistemológica e pedagogicamente um projeto ético-político de formação de trabalhadores na escola. Partimos do pressuposto filosófico de que o homem é um ser histórico-social e que a produção de conhecimento é um processo de apreensão das mediações que configuram a realidade, em sua historicidade e suas contradições. Encontramos na pedagogia histórico-crítica a referência para a educação escolar coerente com tais pressupostos, na medida em que a formação é sempre referida ao problema do desenvolvimento social e das classes com vistas à transformação da sociedade.

Ter clareza sobre a finalidade e o sentido da educação é fundamental e acompanhamos Dermeval Saviani quando este diz que a finalidade da educação é produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente em sociedade. Sendo assim, a questão do trabalho e da produção é própria da escola, pois estes expressam os momentos econômicos, sociais e culturais da sociedade no percurso da história. Nem por isso, a formação profissional seria uma finalidade precípua da educação escolar básica. Vimos, inclusive, que na formulação geral de Antonio Gramsci, isso seria um paradoxo. A escola básica deveria proporcionar uma educação sólida e desinteressada, de modo que os sujeitos, tendo atingido um grau de maturidade suficiente e se apropriado das informações e de instrumentos intelectuais de análise da realidade, pudessem fazer escolhas acadêmicas e profissionais posteriores.

Argumentamos, porém, que a finalidade profissionalizante que se agrega na proposta de formação integrada no Brasil é fruto de circunstâncias adversas do real e se justifica em razão de as desigualdades econômicas entre as classes dificultarem o adiamento da escolha e do exercício profissional pelos jovens; de a identidade profissional proporcionada por uma formação correspondente contribuir para o enfrentamento dessa desigualdade; e de a formação profissional ser, ainda, o principal meio de entrada da cultura do trabalho na escola, ainda que o seja, hegemonicamente, na sua forma econômica. A integração da educação profissional ao ensino médio, então, contribuiria para se acirrem contradições virtuosas para a classe trabalhadora.

Porém, são os princípios filosóficos, epistemológicos, ético-políticos e pedagógicos aqui discutidos que podem orientar um processo de formação humana contra-hegemônico. Sendo assim, não se trata de princípios que orientam uma modalidade ou tipo de oferta da educação básica ou profissional; antes, são princípios referentes à formação humana e, por isso, se disputa, no plano político, a possibilidade de serem apropriados pela escola, com a finalidade de se construir um novo senso comum que rompa com a perspectiva economicista e produtivista da educação. Nesses termos, o Ensino Médio Integrado, aqui discutido com base na filosofia da práxis, não é o mesmo que a forma de oferta da educação profissional integrada ao ensino médio. Admitida essa forma como uma necessidade e uma possibilidade, ele é, antes, uma concepção de formação humana que pode se estruturar no interior da escola por mediações pedagógicas próprias.

Por essa razão, detivemo-nos na abordagem pedagógica da concepção de Ensino Médio Integrado, vendo que o principal desafio da formação integrada de trabalhadores é a relação entre particularidade e totalidade. A particularidade se expressa nos processos de produção modernos, enquanto a totalidade está no conjunto das relações sociais do modo de produção capitalista, em suas dimensões objetiva e subjetiva. A proposta pedagógica da formação de trabalhadores deve articular essas dimensões da vida social no desenvolvimento curricular.

Referenciados na pedagogia histórico-crítica e no método correspondente propostos por Dermeval Saviani, tentamos articular com esse pensamento um processo de elaboração coletiva do currículo e a organização de tempos curriculares. Entendemos que as situações de ensino-aprendizagem em torno de processos de produção geram, necessariamente, o confronto entre o conhecimento científico, práticas culturais e problemas enfrentados pela sociedade.

O que foi aqui exposto não são formulações objetivas ou pragmáticas. Por isso, o valor dessas reflexões pode estar no fato de se tentar resgatar do materialismo histórico-dialético o seu fundamento, qual seja, a compreensão radical das relações sociais, reafirmando-o como o próprio fundamento da educação de trabalhadores.

## REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez; EPSJV/Fiocruz, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez; EPSJV/Fiocruz, 2005.

\_\_\_\_\_. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EdUFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. São Paulo: Autores Associados, 2005.

**Data da submissão:** 05/03/2014

**Data da aprovação:** 19/04/2014