

**CURRÍCULO, TRABALHO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
percurso dessa temática na revista Em Aberto na década de 80***

Maria Antonieta de Campos Tourinho

Intertexto — Em Aberto

O intertexto, elaborado a partir de fichas sínteses e fichas analíticas de textos sobre educação publicadas na revista Em Aberto — publicação do INEP, de novembro de 1981 a dezembro de 1984, é o objetivo final deste trabalho.

Dos textos consultados foram escolhidos dezenove e os critérios para esta escolha se prenderam fundamentalmente à existência de referências às categorias currículo, trabalho e construção do conhecimento e também às relações entre elas.

O primeiro número de Em Aberto é de novembro de 1981 e é o único deste ano. A partir de 1982 passa a circular mensalmente até julho de 1983 (nº 17). O nº 18 cobre os meses de agosto a novembro. Depois deste número, a revista só volta a circular mensalmente, em março e abril de 1984 (nºs 19 e 20). A partir de maio de 1984, a revista circula bimestralmente (nºs 21, 22, 23 e 24) e a partir de janeiro de 1985, passa a circular trimestralmente até dezembro de 1989, último número que interessa à pesquisa.

* Este texto faz parte do Projeto de Pesquisa "Currículo, Trabalho e Construção do Conhecimento: relação vivida no cotidiano da escola ou utopia de discurso acadêmico?", no qual se faz um levantamento da produção acadêmica publicada na década de 80, em 11 periódicos da área de educação, realizado pelo Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Currículo, ligado ao Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da UFBA.

** Professora Assistente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Normalmente cada número é dedicado a um tema referente à educação como, por exemplo: Arte e Educação (nº 15), Tecnologia Educacional (nº 7), Formação de Professor para o 1º Grau (nº 8) e se estrutura em quatro seções: enfoque—espaço em que um autor analisa o tema mais genericamente; pontos de vista—autores escrevem textos referentes ao tema; resenhas sobre livros publicados sobre o tema e bibliografia sobre o tema.

O intertexto foi elaborado a partir das questões, todas relacionadas às categorias — currículo, trabalho e construção do conhecimento — construídas para a análise dos textos escolhidos, seguindo, inclusive, a mesma seqüência.

Relação Educação/Sociedade

O aspecto mais enfatizado pelos autores dos textos consultados no que se refere à relação educação/sociedade é a estreita vinculação entre as duas categorias, a dinâmica das relações sociais influenciando nos caminhos da educação.

Assim, nesta perspectiva, na qual a educação é analisada em um contexto mais amplo e complexo, Machado (1985) explicita a necessidade de ação recíproca entre a educação e sociedade; Salgado (1985) revela que os critérios sócio-econômicos das políticas públicas acabam correspondendo à segmentação social e Ribeiro (1989) constata que a análise dos documentos oficiais oferece uma visão histórica do movimento da sociedade e que através dela pode-se identificar o projeto da classe dominante para a totalidade social.

Analisando o direito à educação básica, Silva (1985) não se limita aos aspectos conjunturais, buscando uma perspectiva mais ampla, dando destaque especial para as relações entre o Estado e os direitos dos cidadãos, enquanto Cury (1988), analisando a educação universitária considera que por não apresentar resultados imediatos fica aprisionada no desenvolvimento selvagem e Mignot (1989), analisando os CIEPs, critica a ampla margem de autonomia dada à educação, pelos defensores da educação compensatória, frente aos determinantes econômicos e sociais.

Franco (1984) e Haddad (1988) expressam sinteticamente a tendência de vincular

estritamente a educação à sociedade, quando a primeira considera que os males estruturais da sociedade atingem a estrutura de ensino e o segundo que uma educação só se efetiva em uma sociedade onde impere a democracia social.

A educação está, assim, inserida no processo produtivo e profundamente marcada pelo modo de produção capitalista dominante no Brasil. Para Velloso (1984) este modo de produção tende a evitar o controle do trabalho pelo trabalhador, diminuindo o seu papel questionador e o seu espírito de criatividade e iniciativa. Kuenzer (1986) defende a posição de que o homem se educa enquanto produz as suas condições materiais de existência em um processo contraditório que ocorre no interior das relações sociais. Saviani (1984) considera que, no processo da existência humana a educação, sob a rubrica do "não material", o ato de produção e consumo se imbricam.

A vinculação entre a educação e a sociedade, entretanto, não impede que a primeira seja enfocada em uma dimensão de relativa independência, tendo um espaço de discussão mais específico e autônomo. Franco (1984), considerando que a prática pedagógica realiza a mediação entre a estrutura social e a educação, se dá conta de que as macroanálises não consideram esta mediação sobretudo no que diz respeito ao mundo do trabalho.

A relativa autonomia dispensada à educação, pela maioria dos autores nos seus textos, abre espaço para discussões sobre cidadania, democratização, qualidade de ensino, conceitos que aparecem freqüentemente nas suas reflexões, também estreitamente vinculadas ao movimento das relações sociais. Ribeiro (1989), analisando documentos oficiais, constata que a expressão melhoria da qualidade de ensino toma significados diferentes a depender do momento sócio-político-econômico em que o documento foi gerado e que tratar da quantidade e qualidade do ensino exige, em primeiro lugar, identificar o projeto da sociedade e das necessidades que o determinaram. Zainko (1989) clama pela utopia de um salto de qualidade para que a escola possa contribuir para a democratização da educação e da sociedade, demonstrando através desta reflexão como os conceitos estão entrelaçados. Pucci e Squissardi (1989) pretendem retornar à questão da democratização do ensino, dando ênfase à dimensão da qualidade, já que tratar de uma é tratar fundamentalmente da outra. Almeida (1989), analisando a relação entre o ensino de 2º grau e a formação da cidadania, questiona a função do Estado como articulador da democracia para todos.

Enfoques que tratam a educação em sua relativa autonomia permitem também uma abertura para a sua potencialidade transformadora. Para Salgado (1985), a educação como direito de todos é condição para a cidadania, pois é instrumento indispensável para a compreensão da realidade e da superação histórica diante das exigências da acumulação capitalista. Madeira (1984) considera que a educação para a democracia deve voltar-se para a formação da consciência política do trabalhador. Machado (1985) defende que a educação é um instrumental diante do desenvolvimento das forças produtivas e que é preciso uma intervenção das forças sociais no sentido de democratizar o ensino.

A relação educação/sociedade é discutida, nos textos consultados, tendo como base a teoria marxista, que se explicita nas categorias e conceitos que perpassam os referidos textos e nas análises do sistema educacional vinculadas aos aspectos infra-estruturais da sociedade.

De uma maneira geral, os enfoques mecanicistas não prevalecem no discurso sobre esta relação, já que é dada, na maioria dos textos, uma relativa autonomia à educação o que abre espaços para a sua potencialidade transformadora.

A base teórica marxista também se explicita na crítica à Teoria do Capital Humano. Para Salm (1984) o capital prescinde da educação, já que o crescimento quantitativo do sistema educacional não corresponde às necessidades do mercado, não havendo dependência entre as empresas e o sistema educacional. Esta posição de Salm é articulada à de Madeira (1984) quando denuncia que a demanda por educação provocou um aumento quantitativo no sistema educacional, em detrimento de outras demandas sociais como, por exemplo, a demanda por emprego. Franco sintetiza as críticas quando considera que tentar resolver a questão da cidadania através da educação profissionalizante é uma ilusão que precisa acabar.

Escola/Contexto

Para os autores dos textos consultados a escola está intrinsecamente ligada ao contexto sócio-econômico-cultural da atualidade brasileira. Pucci e Squissardi (1989), pretendendo penetrar no cerne da relação entre aparelho escolar do Estado e processo

produtivo, explicitam que a escola não pode ser analisada fora do contexto, no que se articulam com Franco (1984) que considera que os fatores conjunturais que atingem a escola estão relacionados à estrutura da sociedade brasileira e com Haddad (1988) para quem a escola reflete as contradições da sociedade.

Esta escola, intimamente relacionada com o contexto, recebe, entretanto, enfoques diferenciados a depender do papel que lhe é atribuído na dinâmica do sistema capitalista do Brasil atual.

Velloso (1984), na análise da relação escola/contexto, privilegia o modo de produção dominante na medida em que considera que a principal função da escola, no contexto atual, é desenvolver habilidades necessárias ao processo produtivo. Almeida (1989) questiona o fato de a escola se limitar à preparação do aluno para o mercado de trabalho capitalista que define como degradado. Mignot (1989) critica a ilusão de que é possível a escola, sozinha, provocar mudanças sociais e democratizar a sociedade. Para Kuenzer (1986), o processo contraditório no qual o homem se educa não se encena na escola, pois o processo pedagógico mais específico aí desenvolvido se articula ao vivido cotidianamente na fábrica, no sindicato, no campo. Spindel (1985) considera que trabalho e escola não se excluem e não são conflitantes entre si, já que não são instituições fechadas e isto fica claro quando se leva em consideração as múltiplas realidades com as quais o aluno interage no cotidiano.

A capacidade de reação da escola diante das exigências do contexto brasileiro é expressada, também, diferenciadamente, pelos autores, a depender de como são enfocadas a identidade e a autonomia destas instituições. Para Saviani (1984), pode-se através desta identidade detectar a dimensão pedagógica, que subsiste imbricada no interior da prática social global. Silva (1988) considera que a escola pode apenas reproduzir os interesses de grupos que detêm o poder, porém como é também um fenômeno político, além de social, o seu sentido está em ocupar seu espaço de autonomia, cumprindo a função de transmitir conhecimento e exercendo papel ativo na construção da realidade social. Para Ribeiro (1989), as mudanças no sistema de ensino se fazem, em articulação com mudanças na estrutura social, mas isto não deve levar a uma atitude passiva, pois a escola brasileira precisa melhorar.

Desta maneira, apesar de o capital tentar usar a escola como veículo de transmissão

de uma pedagogia capitalista não significa que a sociedade não deva buscar preservar a escola deste aluno (Salm, 1984), e que não se deva lutar por uma escola pública de qualidade, capaz de acabar com o descaso a que vem sendo submetida (Haddad, 1988).

Os obstáculos para a potencialidade transformadora da escola se encontram na baixa qualidade do seu ensino, no seu caráter dicotômico e no seu desligamento do real.

Salgado (1985) considera que a escola não instrumentaliza para a compreensão das relações sociais e reivindicações de direitos enquanto que Zainko (1989) denuncia que a precariedade do ensino alija o aluno do processo de democratização do saber e da luta pela democratização das relações sociais. Madeira (1984) comenta a existência de uma educação humanista e propedêutica (bem de consumo) e outra técnica (bem de investimento) no que se articula com Machado (1985) que considera a necessidade de ação recíproca e articulação entre ambas, destacando o anacronismo da dicotomia escola humanista x escola profissional diante do desenvolvimento das forças produtivas e com Almeida (1989) que tomando o 2º grau como referência critica sua função relacionada diretamente com a formação de mão-de-obra e possível responsável pelo aprimoramento técnico do aluno.

Concepção de Escola

As concepções de escola reveladas pelos autores nos textos consultados têm como característica comum a inserção destas concepções no contexto da atualidade brasileira. Assim, as reflexões sobre o papel da escola se processam implícita ou explicitamente em estreita vinculação com as reflexões sobre as dimensões econômicas, sociais e culturais do Brasil atual.

As especificidades, tendo como pano de fundo a visão de mundo de cada autor, se manifestam principalmente a partir do maior ou menor espaço de autonomia e de potencialidade transformadora que são oferecidas à escola na sua relação com a sociedade.

A dependência do processo produtivo é explicitada por Velloso (1984), que considera

que a escola desenvolve posturas e hábitos necessários à organização e desenvolvimento do modo de produção capitalista. Pucci e Sguissardi (1989), analisando as funções da escola na perspectiva do capital e do trabalho, concluem que a escola é carente e autoritária, desinteressante e desinteressada e dispensável para o capitalismo.

Dessa maneira, a escola interessando parcialmente ou sendo completamente dispensável ao capitalismo não desempenha papel significativo na dinâmica da sociedade brasileira. Entretanto, uma relativa autonomia é reivindicada por Madeira (1984), que considera que a escola não sendo completamente comprometida com o capital, existe nela lugar para os interesses das classes trabalhadoras.

Neste espaço de relativa economia, Ribeiro (1989) considera que os caminhos abertos pela conquista do saber podem permitir a construção de uma nova escola brasileira que deve incorporar a qualidade como característica básica. Uma escola pública de qualidade é também concebida por Haddad (1988) o qual defende que, nesta, sejam valorizados aspectos que possam contribuir no avanço das lutas populares por melhores condições de vida e por novas estruturas sociais.

Na direção de uma escola que possa contribuir no processo de transformação social também caminham Silva (1988), que a considera importante na luta contra as desigualdades econômicas e sociais e Mignot (1989), que defende a necessidade de que neste "palco de lutas sociais" se resgate a sua especificidade, a qual segundo se deduz de Saviani (1984) tem como indício e existência de identidade própria o que lhe proporciona condições de institucionalizar o pedagógico.

A socialização do saber, de acordo com Mignot, é o papel fundamental da escola. No que é seguido por Silva (1988) que considera que a escola tem como objetivo fundamental a socialização dos conhecimentos acumulados e por Saviani para quem o papel da escola consiste na socialização do saber sistematizado, que diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao espontâneo e fragmentado, no que se articula com Salgado (1985), que explicita a missão específica da escola na criação do saber elaborado e universal.

A especificidade e identidade próprias da escola, a sua função de sistematizar e

socializar o saber elaborado e universal são reflexões que delineiam concepções de escola as quais vão se completando com a colaboração de outros autores que também refletem tendo como pressuposto básico a sua relativa autonomia.

Franco (1984) considera que a escola é um bem social voltado para a ascensão profissional. Salm (1984), a partir de leitura de Marx, expressa que ela é uma conquista da sociedade apesar das contradições que a envolvem. Para Machado (1985), a escola é mediadora entre o sujeito e o objeto do conhecimento em uma relação complexa, em razão de serem dimensões históricas socialmente produzidas.

Nas reflexões dos autores consultados, muitas vezes o trabalho aparece como uma categoria significativa na potencialidade da escola de transformação de si mesma em direção a uma melhor qualidade de ensino. Franco (1984) considera o seu papel de mediação entre educação e trabalho, a ser desvendado pelo educador, caso contrário, a escola limita-se ao adestramento de técnicos em detrimento da formação integral do aluno. Franco (1988) defende uma escola única do trabalho cuja síntese supere o academicismo clássico e o profissionalismo estreito no que se articula com Zainko (1989), que também defende uma estrutura única, sem dualidade entre a escola da cultura e a escola do trabalho, tendo a politecnia como conteúdo, o que significa o resgate entre conhecimento, produção e relações sociais e a dialética como método.

Esta escola, na qual o trabalho significa um princípio educativo, e que segundo se deduz de Machado (1985) tem como tarefa fundamental a formação cultural e técnica do aluno, em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas, tem, segundo os autores que a defendem, maior possibilidade em formar o cidadão e responder às necessidades do aluno trabalhador, o que segundo Pucci e Sguissardi (1989) é função da escola no que se articulam com Kuenzer que considera a necessidade de se recolocar o papel da escola quanto à educação que o trabalhador tem direito, traduzindo-a em uma proposta pedagógica que lhe permita superar sua situação de classe subalterna.

Enfim, uma escola cuja função não esteja relacionada diretamente com a formação de mão-de-obra e de possível responsável pelo aprimoramento técnico do aluno como crítica Almeida (1989), na qual o aluno receba o aprendizado de cidadão como almeja Spindel (1985) e que segundo se deduz de Silva (1988) seja uma forma de socialização

do cidadão, já que não tem outra função que a de responder pela formação cultural necessária ao exercício dos direitos da cidadania.

Concepção de Currículo

As concepções de currículo não ocupam um espaço significativo nos textos dos autores consultados. Dos que tratam especificamente de relação educação-trabalho apenas Pucci e Sguissardi (1989) e Kuenzer (1986) deixam transparecer concepções de currículo. Os primeiros defendem a politécnica, pois para eles a qualidade do ensino não é obra apenas da relação professor/aluno, mas também da estrutura de produção das relações de trabalho e a segunda considera a necessidade de uma proposta educacional que coloque a classe trabalhadora na sua função hegemônica, no processo de transformação das relações sociais, e considere as condições de vida, de trabalho e de educação do trabalhador na sociedade.

Saviani (1984), apesar de considerar que no seu conceito mais abrangente currículo é uma escola funcionando, critica a postura de se considerar tudo o que acontece na escola como currículo, pois tudo acaba adquirindo o mesmo peso e abre-se caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que podem descaracterizar o trabalho escolar. Desta maneira considera que currículo é o conjunto de atividades *nucleares*, fazendo diferenciações entre atividades curriculares e extracurriculares.

Silva (1988) critica as propostas curriculares constituídas por descrições monótonas de objetivos, seleção e organização de experiências e formas de avaliação. Critica também as análises reprodutivas que desconsideram a natureza profundamente contraditória e dialética que permeia a relação entre as práticas econômicas e culturais. O currículo, para a autora, resulta do conjunto de dados e conhecimentos selecionados dos bens disponíveis, por um processo que procura adequar o saber instrumental necessário às exigências econômicas, políticas e sociais e às condições socioculturais, psicológicas e cognitivas dos alunos. Entretanto, o currículo não abrange todas as atividades e experiências promovidas pela escola e desenvolvidas pelos alunos. Por eles responde a didática, responsável pela prática educacional como um todo.

Desta maneira, apesar do pouco espaço que as concepções de currículo ocupam nos

textos consultados, pode-se encontrar, nas reflexões dos autores, uma certa diversidade no trato da questão. Saviani, por exemplo, traça limites para o papel do currículo, visando a evitar distorções. Outros autores ampliam os limites de suas concepções vinculando-as explicitamente às relações de produção (Pucci, Sguissardi, Kuenzer) e Silva, sem esquecer os aspectos estruturais, vincula-os também às condições psicológicas e cognitivas do aluno. Em oposição também a uma concepção mais abrangente de currículo se coloca Haddad (1988) quando no seu trabalho sobre educação de adultos, concebe o currículo enquanto programa conteúdos universalizados devem ser selecionados e também apresentar metodologia adequada.

Concepção do Conhecimento

Entre as concepções de conhecimento reveladas pelos autores dos textos consultados destaca-se a de Saviani (1984) para quem a ciência é o saber metódico, sistematizado e para ilustrar esta afirmação recorre ao grego que tem três palavras que se referem ao fenômeno do conhecimento: *doxa* — opinião, saber próprio do senso comum; *sofia* — sabedoria fundada numa longa existência; *epistome* — ciência, conhecimento metódico e sistematizado. As outras concepções têm como característica comum a explicitação da vinculação do conhecimento com o social. Para Mignot (1989) o saber é histórico e socialmente construído pela humanidade no que se articula com Machado (1985) para quem o processo do conhecimento nasce da realidade concreta e a ela se dirige. Cury (1988), refletindo sobre a universidade, considera que esta é local de produção de conhecimento tanto quanto a fábrica só que de um conhecimento original, cuja fecundidade é vital para a autonomia material e espiritual das sociedades.

A produção do conhecimento, desta maneira, se processa no seio das relações sociais, determinadas pelo modo de produção, pois é na sua prática cotidiana que o trabalhador produz e se apropria do conhecimento à medida que sua prática cotidiana lhe apresenta questões que ele tem que resolver, como se deduz de Kuenzer (1986). Para Ribeiro (1989), a apropriação deste conhecimento deve proporcionar ao aluno condições para que possa ter participação política e melhorar as condições de vida.

Pelas falas acima pode-se concluir que a produção e apropriação do conhecimento, inclusive, como forma de socialização do saber, contribui para a formação da cidadania.

A luta por melhores condições de vida é outro traço comum encontrado no discurso dos autores que vinculam as suas concepções de conhecimento à dinâmica das relações sociais. Pucci e Sguissardi (1989) consideram que a cultura geral básica é de importância fundamental para a formação do cidadão e reivindicam o desenvolvimento de saberes politécnicos que são necessários e urgentes para o aluno trabalhador. Ribeiro (1989) se refere à necessidade de luta pela conquista do saber, pela socialização do saber dominante já que o saber pode-se constituir em arma contra o capital e Silva (1988) considera que o saber sistematizado e organizado pela classe dominante não é totalmente falso e ideológico, pois resulta das relações do homem com a natureza e da forma como procura dominá-la através do trabalho.

A produção, a apropriação e a socialização do conhecimento estão, assim, estreitamente vinculadas à questão dos interesses de classe. Enquanto Ribeiro (1989) e Silva (1988) defendem, como já foi visto acima, a socialização do saber dominante, inclusive como potencialidade de transformações das relações sociais, Almeida (1989) questiona a ciência burguesa que considera uma ideologização e especialização do saber, tendo como preocupação central a base material da sociedade atual, e propõe a ciência da totalidade, transformadora da realidade, que parta de uma análise científica que examine as condições de existência e produção das diversas classes.

Concepção de Trabalho

Dos dezenove textos consultados, dez explicitam concepções de trabalho. Estas concepções se revelam através de reflexões nas quais o trabalho, sempre considerado em sua relação com a sociedade, é apresentado nos seus múltiplos aspectos, tendo como referenciais básicos o seu significado, ação e o seu caráter.

Os autores consultados que expressam o significado do trabalho têm como característica comum a abordagem do papel do trabalho na relação entre homem/natureza, diferenciando-se apenas no nível de aprofundamento. Enquanto para Silva (1988), é forma de domínio da natureza, para Salgado (1985) significa muito mais do que a produção de bens materiais. Zainko (1989) o considera a base da existência humana no que se articula com Franco (1988) para quem o trabalho é a atividade fundamental do homem. Zainko também se articula com Salgado quando ambos dão uma dimensão subjetiva/objetiva ao trabalho na medida em que consideram que o

homem no trabalho se constrói e constrói a sociedade e uma dimensão transformadora na medida em que, para a primeira, o trabalho modifica a natureza, introduzindo o significado social e, para a segunda, transforma a natureza, colocando-a socialmente a seu serviço. Esta dimensão transformadora é também expressada por Kuenzer (1986) quando considera que o trabalho é toda ação material ou espiritual que o homem realiza com o intuito de transformar a realidade. Na abordagem da relação entre homem/natureza se destaca a contribuição de Saviani (1984), que complementa as reflexões dos outros autores ao expressar que o trabalho diferencia o homem dos outros animais e sua ação é antecipada mentalmente e, por isso, não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação intencional.

O caráter do trabalho está explicitado em Almeida (1989) e Salm (1984). A primeira considera que, analisado no contexto capitalista, o trabalho tem caráter de exploração, promove a divisão da sociedade em classes e a apropriação privada dos bens por parte de uma minoria. O segundo parte de uma crítica à TCH e aos críticos desta teoria. Dessa forma faz uma leitura de Marx, mostrando que o trabalho, na sociedade capitalista, se reduz de trabalho complexo a simples, mas que isso ocorre sem a interferência da escola. Ao mesmo tempo, aponta que o trabalho qualificado tem um duplo caráter concreto e abstrato, simultaneamente. Diferencia trabalho qualificado de treinamento, ainda que implicitamente, revelando que a escola tal como existe não tem papel relevante nesse treinamento.

Kuenzer e Zainko refletem sobre a relação teoria/prática. A primeira, considerando que apesar de a visão social do trabalho romper com a unidade das dimensões intelectual e manual do trabalho, este, ao se realizar concretamente, não se toma passível desta ruptura, já que trabalho é atividade teórica e prática, reflexiva e ativa e, por isso, esta separação não tem sustentação. A segunda, caracterizando o trabalho como atividade teórico/prática, reflexiva e ativa no que se articula com Machado (1985), que ressalta a fundamental importância do resgate do trabalho na construção do saber.

Apesar de o trabalho ser considerado nas reflexões acima, não apenas na sua dimensão abstrata, intelectual e reflexiva, mas também no seu caráter concreto, manual e ativo, para Pucci e Sguissardi (1989), a maioria dos estudos utilizam concepções equivocadas de trabalho, faltando uma adequada concepção teórica do processo produtivo, onde se incluía um conceito não abstrato de trabalho.

Concepção Ensinar-Aprender

Dos dezenove textos, apenas sete explicitam concepções de ensinar-aprender, nas quais os autores revelam abordagens que trazem no seu bojo a defesa da transmissão-assimilação do saber sistematizado e a necessidade da superação da dicotomia trabalho intelectual-manual tendo como referencial básico o trabalho.

Autores como Saviani (1984) e Silva (1988) privilegiam o conteúdo, o primeiro, explicitando que o fim a atingir é a transmissão-assimilação do saber sistematizado e a segunda, considerando que o melhor domínio possível das matérias do currículo, do saber sistematizado, deve ser viabilizado. Já Ribeiro (1989), apesar de afirmar que o ensino deve se basear na transmissão efetiva do saber acumulado e organizado, coloca que os instrumentos para aquisição e uso destes conteúdos também devem basear o ensino, ao contrário de Saviani que acredita que é no saber sistematizado que se deve buscar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto de atividades da escola. Mignot (1989) também privilegia o conteúdo quando defende que a escola deve cumprir bem a sua função primeira: ensinar a ler, escrever, contar, tendo como pano de fundo, a superação das dicotomias que caracterizam o sistema educacional.

Kuenzer (1986) considera que conteúdos fundamentais como: a aquisição dos mecanismos de leitura, escrita e cálculo, a compreensão da distribuição do homem no espaço físico ou da história da produção estão inegavelmente relacionados ao trabalho e, por outro lado, o fazer só pode ser compreendido à luz dos princípios teóricos metodológicos. Para a autora, não existem conteúdos que sejam especificamente voltados para a aquisição de um saber geral e outros que formem exclusivamente para o trabalho.

A necessidade de superação da dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual é também defendida por Franco (1988), que coloca no mesmo bojo a superação das dicotomias: trabalhar/aprender; forma/conteúdo; teoria/prática; formação geral/específica; terminalidade/continuidade.

Ainda tratando da questão da relação teoria-prática, Zainko (1989) acrescenta às reflexões anteriores o elemento de ligação com o social, que não fica explicitado nas

outras concepções, quando coloca a necessidade do domínio não apenas teórico, mas também prático sobre como o saber se articula com o processo produtivo.

Organização do Trabalho na Escola

Os discursos dos autores que implícita ou explicitamente se referem à organização do trabalho na escola têm como característica comum a constatação do descompasso entre a maneira como se organiza este trabalho e as necessidades dos alunos.

Saviani (1984), direcionando o seu discurso às dificuldades de acesso ao saber sistematizado, afirma que devido ao conceito ampliado de currículo, a escola passa de agência destinada a atender o interesse da população em se aproximar deste saber a uma agência a serviço de interesse corporativistas e clientelistas no que se articula com Silva (1988), que afirma que a escola nunca foi organizada de modo a garantir a apropriação, pelas camadas populares, dos conteúdos básicos do saber sistematizado. Para Mignot (1989), a escola deve priorizar aquilo que é essencial para a melhoria do processo ensino-aprendizagem, excluindo o acessório que tem dificultado o cumprimento da função prática de socialização do saber.

Outros autores, também tratando do descompasso acima referido, refletem sobre o tema, levando em consideração especificamente o aluno trabalhador. Pucci e Sguissardi (1989) constataam, através de pesquisa em cinco escolas da cidade de São Carlos, que a escola não atende às necessidades do aluno trabalhador, tanto do ponto de vista do conhecimento sobre máquinas, como de princípios científicos que fundamentam a tecnologia moderna. Kuenzer (1986) reivindica uma total revisão da proposta pedagógica que tem caracterizado a escola — tanto no conteúdo como nas formas metodológicas e de organização—visando a um ensino de qualidade do ponto de vista da classe trabalhadora, no que se articula com Madeira (1984), que considera que a ação pedagógica deve ir ao encontro dos interesses da classe trabalhadora, em direção à formação de sua consciência libertadora.

A vinculação com o social é explicitada por Machado (1985) para quem a organização da escola não se desvincula do social já que, inclusive, reflete as desigualdades sociais.

Assim, uma revisão desta organização deve ter como ponto de partida as relações sociais concretas como se deduz de Kuenzer (1986) a qual se articula com Zainko (1989) quando esta afirma que o ensino deve organizar-se de modo a garantir para o conjunto dos alunos a explicitação da relação entre o saber e o processo produtivo, entre ciência e produção.

Almeida (1989) comenta que o ensino de 2º grau se divide em modalidades, segundo os três setores tradicionais da economia — primário, secundário e terciário.

Nestas reflexões direcionadas especificamente às necessidades do aluno trabalhador, Franco (1988) e Salgado (1985) colocam o *trabalho* como centro desta organização. A primeira, defendendo que este deve ser o princípio organizador das atividades da escola, a qual deve trabalhar o conhecimento científico e tecnológico, resgatar a relação entre ciência e cultura, trabalhar com os conteúdos da modernidade, a partir dos processos de trabalho e a segunda, defendendo o resgate da contribuição do saber elaborado, a partir do trabalho, para construção do saber transmitido na escola como forma de romper o isolamento desta.

Currículo no Processo de Construção do Conhecimento

Dos dezenove autores consultados apenas Saviani (1984) e Silva (1988) se referem ao currículo no processo de construção do conhecimento. Para o primeiro autor, a partir do saber sistematizado é que se estrutura o currículo. Na escola elementar, a primeira exigência para esse tipo de saber é aprender a ler e escrever a linguagem dos números e a linguagem da sociedade. Critica a noção de currículo que dissemina a idéia de que é tudo o que se faz na escola, tirando o sentido das atividades extracurriculares que só têm sentido na medida em que podem enriquecer as curriculares. Assim, é importante não se perder de vista o que é principal e o que é secundário. Para a segunda autora, a fonte única do currículo é o acesso cultural disponível, do qual são selecionados os conteúdos mais representativos e significativos para serem traduzidos em saber escolar. Esta seleção e esta organização, entretanto, não são neutras, são opções sociais e ideológicas (conscientes e inconscientes) feitas dentre todo o conhecimento social disponível em uma determinada época. Apesar disto, não são totalmente ideológicos e acabam propiciando o aparecimento de contra-ideologia.

Relação entre Currículo e Trabalho

Os autores que tratam desta relação destacam a fundamental importância da incorporação do trabalho ao currículo. Kuenzer (1986) coloca a necessidade de proposta educacional que considere as condições de vida do trabalhador, inclusive, as que se referem ao trabalho no que se articula com Franco (1988), que considera a necessidade de rompimento do espaço interior da escola, redimensionando a questão educativa, sob a teoria do trabalho de quem trabalha.

Referindo-se mais especificamente às necessidades do aluno trabalhador, Franco (1984) considera que o currículo deve fornecer elementos para a formação integral, contemplando o profissional, enquanto Manus (1985) alega que a informação profissional e a forma de trabalho devem incorporar-se ao currículo e Zainko (1989), que o currículo deve contemplar as necessidades de apropriação do saber do aluno trabalhador.

Ainda nesta direção, Salgado (1985) reflete que o sistema de formação profissional deve ser repensado, considerando não apenas as necessidades de mão-de-obra no mercado, mas incluir atividades e saberes que construam a sua cidadania no que se articula com Haddad (1988) que, refletindo sobre a educação de adultos, concebe o currículo como programa cujos conteúdos socialmente acumulados servem como complemento do trabalho ou como parte de formação básica no ensino regular, visando à formação do cidadão e do futuro trabalhador.

Relação Trabalho/Construção do Conhecimento

A característica comum revelada nas reflexões dos autores consultados é a estreita vinculação entre o trabalho e a construção do conhecimento, seja dentro ou fora da escola. Desta maneira, o espaço onde se processa ou deve se processar a vinculação entre o trabalho e a construção do conhecimento é pano de fundo para a discussão sobre o tema. Para Madeira (1984), o processo de construção do conhecimento pode se dar através da discussão dos problemas concretos dos trabalhadores no seu dia-a-dia, sem necessariamente ter que passar por forma teórica. Enquanto Cury (1988) considera que a universidade é local de produção tanto quanto a fábrica; Pucci e

Sguissardi (1989) constatam, através de pesquisas, que a maioria dos alunos pesquisados aprenderam o ofício na fábrica no que se articulam com Kuenzer (1986) para quem devido à sua exclusão de escola, milhões de trabalhadores estão sendo educados pelo capital, estabelecendo determinadas relações com o conhecimento no trabalho. Kuenzer (1986), entretanto, não exclui a escola como espaço de vinculação entre o trabalho e a construção do conhecimento, na medida em que considera que dois grupos se formam a partir da seleção da escola: o que permanece no seu interior e o que é excluído e se apropria diferentemente do saber escolar e na medida em que defende como necessária e inadiável a tarefa de tornar claras questões como o que é concretamente educação para o trabalho e qual o papel da escola, em relação à transmissão do saber sobre o trabalho. Franco (1988) também reflete nesta direção na medida em que considera que o trabalho como princípio educativo permite o alargamento da consciência, reconhecimento da realidade e capacidade de atuação para transformar as condições de vida cultural e material. Para Salgado (1985), o conhecimento deve abordar a realidade do aluno que trabalha, permitindo o resgate da contribuição do saber elaborado a partir do trabalho, no que se articula com Machado (1985), que ressalta a fundamental importância do trabalho na construção do saber e com Kuenzer (1986) para quem o processo de conhecimento é determinado pelo trabalho, enquanto que para Franco (1984), ao desenvolver-se integralmente pelo saber, o indivíduo prepara-se automaticamente para o trabalho.

Trabalho como Princípio Educativo

Todos os autores dos textos consultados que tratam da questão do trabalho na educação, particularmente no 2º grau, defendem explícita ou implicitamente o trabalho como princípio educativo na medida em que são partidários da politécnica e/ou criticam a TCH e a educação para o trabalho dentro de uma proposta profissionalizante estreita como define Franco (1988).

Entre os que explicitamente defendem uma escola que não esteja diretamente relacionada à profissionalização encontra-se Almeida (1989) que, tomando o 2º grau como referência, critica sua função relacionada diretamente com a formação de mão-de-obra, e Franco (1984) para quem tentar resolver a questão da cidadania através da educação é uma ilusão que precisa acabar.

O caráter dicotômico e dual do 2º grau é outro aspecto também criticado pelos autores. Machado (1985), por exemplo, critica o anacronismo da dicotomia escolar humanista x escola profissionalizante e Zainko (1989) defende estrutura única, sem dualidade entre a escola da cultura e do trabalho.

Por isso Kuenzer (1986) reivindica a necessidade de tornar claro o que é educação para o trabalho e de se recolocar o papel da escola quanto à educação a que o trabalhador tem direito.

Desta maneira, o trabalho é uma categoria significativa na potencialidade da escola de transformação de si mesma na direção de uma melhor qualidade de ensino. Para Franco (1988), se a educação não tiver como mediação o trabalho, pode limitar-se ao adestramento de técnicos em detrimento da formação integral do aluno. Esta autora defende uma escola única do trabalho que é também defendida por Zainko (1989), que sugere a politécnica como conteúdo desta escola, na qual segundo Machado (1985), o trabalho significa um princípio educativo. Esta escola tem como tarefa fundamental a formação cultural e técnica do aluno em consonância com o desenvolvimento das forças produtivas.

A politécnica é também defendida por Pucci e Sguissardi (1989), que consideram que o desenvolvimento de saberes politécnicos são necessários e urgentes para o aluno trabalhador, no que se articula com Franco (1988), que considera que o trabalho como princípio educativo permite o alargamento da consciência, reconhecimento da realidade e capacidade de atuação para transformar as condições de vida cultural e material.

Processo de Construção do Conhecimento (Individual/Coletivo/Ambos)

Os autores consultados, como Cury (1988), por exemplo, deixam transparecer nos seus textos que o processo de construção do conhecimento, mesmo que passe também por uma etapa individual, alcança sua verdadeira dimensão quando se realiza coletivamente. Entretanto, apenas quatro autores se referem explicitamente sobre o tema.

Referindo-se especificamente ao currículo, Franco (1988) considera que este deve ser

uma construção coletiva entre educador e aluno enquanto Machado (1985) sugere atividades curriculares que partam de sentimentos e experiências vividas pelos alunos já que é necessário que tomem consciência social e histórica de si mesmos e ao fazê-lo se conscientizem do conjunto social do qual fazem parte.

Para Kuenzer (1986), como a produção intelectual e a produção da consciência estão ligadas à atividade material, têm como ponto de partida não a atividade de cada homem isoladamente, mas a exercida no conjunto das relações sociais. Para Saviani (1984), o trabalho educativo é um ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade, que é produzido histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens.

Conclusão

As conclusões deste trabalho se desdobram em dois momentos. Em um primeiro momento, elas se prendem à sequência de respostas dadas pelos autores dos textos consultados às indagações feitas pelas fichas analíticas sobre currículo, trabalho e construção do conhecimento. Em um segundo momento, são tiradas conclusões de caráter mais geral.

Relação Educação-Sociedade

Todos os dezenove autores consultados se referem à relação educação-sociedade. O aspecto mais enfatizado é a estreita vinculação entre as duas categorias, a educação sendo analisada em um contexto mais amplo e complexo. Esta vinculação, entretanto, não impede que a educação seja enfocada em uma dimensão de relativa autonomia, abrindo-se espaço, desta maneira, para a sua potencialidade transformadora.

A relação educação-sociedade é discutida nos textos consultados, tendo como base a teoria marxista que se explicita nas categorias e conceitos que perpassam os referidos textos e nas análises do sistema educacional vinculadas aos aspectos infra-estruturais da sociedade.

Escola-Contexto

Dos textos consultados, dezesseis se referem à relação escola-contexto. Para os autores destes textos, a escola está intrinsecamente ligada ao contexto sócio-econômico-cultural da atualidade brasileira. Esta escola, intimamente relacionada com o contexto, entretanto, recebe enfoques diferenciados a depender do papel que lhe é atribuído na dinâmica do sistema capitalista do Brasil atual. Esta diferença se vincula fundamentalmente à maneira como são tratadas pelos autores a identidade e a autonomia da escola. Nesta direção é que é considerada a maior ou menor capacidade de reação desta instituição diante das exigências do sistema.

Concepção de Escola

Dos autores consultados, dezessete revelam concepções de escola, as quais têm como característica comum a sua inserção no contexto da atualidade brasileira. As especificidades, tendo como pano de fundo a visão de mundo de cada autor, se manifestam principalmente a partir do maior ou menor espaço de autonomia e de potencialidade transformadora que são oferecidas à escola na sua relação com a sociedade. Muitas vezes o trabalho aparece como uma categoria significativa nesta potencialidade de transformação de si mesma em direção a uma melhor qualidade de ensino.

Concepção de Currículo

Dos autores consultados apenas seis revelam concepções de currículo. Entretanto, apesar do espaço pouco significativo ocupado por estas concepções, pode-se encontrar, nas reflexões dos autores, uma certa diversidade no trato da questão. Enquanto uns estabelecem limites mais rígidos para o papel do currículo, outros o concebem de forma mais ampla e abrangente. Nestas reflexões também aparecem a defesa da politécnica, de uma proposta educacional que considere as condições de vida, de trabalho e de educação do trabalhador na sociedade como se deduz de Kuenzer (1986).

Concepção de Conhecimento

Pelas falas dos dez autores que revelam as suas concepções de conhecimento pode-se concluir que a produção e apropriação do conhecimento se processa no seio das relações sociais e contribui, inclusive, como forma de socialização do saber para a formação da cidadania. A produção, apropriação e socialização do conhecimento estão também estreitamente vinculadas aos interesses de classe.

Concepção de Trabalho

Dos textos consultados, dez explicitam concepções de trabalho, sempre considerado em sua relação com a sociedade. O trabalho é concebido nos seus múltiplos aspectos tendo como referenciais básicos o seu significado e ação e o seu caráter. O trabalho é assim enfocado como atividade fundamental do homem, na sua relação com o sistema capitalista, nas dicotomias: trabalho intelectual/manual; trabalho concreto/abstrato; trabalho simples/complexo.

Concepção Ensinar-Aprender

Dos textos consultados, apenas sete explicitam concepções de ensinar-aprender, nas quais os autores revelam abordagens que trazem no seu bojo a defesa de transmissão-assimilação do saber sistematizado e a necessidade de superação da dicotomia do trabalho intelectual/manual, tendo como referencial básico o trabalho.

Organização do Trabalho na Escola

Os discursos dos onze autores, que implícita ou explicitamente se referem à organização do trabalho na escola, têm como característica comum a constatação do descompasso entre a maneira como se organiza este trabalho e as necessidades dos alunos, alguns levando, especificamente, em consideração, o aluno trabalhador.

Relação Currículo-Trabalho

Os oito autores que tratam desta relação destacam a fundamental importância da

incorporação do trabalho ao currículo, levando-se em consideração, inclusive, as necessidades do aluno trabalhador.

Relação Trabalho-Construção do Conhecimento

A característica comum relevada nas reflexões dos nove autores que tratam desta relação é a estreita vinculação entre o trabalho e a construção do conhecimento, seja dentro ou fora da escola. Desta maneira, o espaço onde se processa ou deve se processar a vinculação entre o trabalho e a construção do conhecimento é pano de fundo para a discussão do tema

Relação Currículo-Construção do Conhecimento

Apenas dois autores, Saviani (1984) e Silva (1988) se referem ao currículo no processo de construção do conhecimento. Para o primeiro autor, a partir do saber sistematizado é que se estrutura o currículo. Para a segunda autora, a fonte única do currículo é o acervo cultural disponível, do qual são selecionados os conteúdos mais representativos e significativos para serem traduzidos em saber escolar.

Trabalho como Princípio Educativo

Todos os autores dos textos consultados que tratam da questão do trabalho na educação, particularmente no 2º grau, defendem explícita ou implicitamente o trabalho como princípio educativo na medida em que são partidários da politécnica e/ou criticam a TCH e a educação para o trabalho dentro de uma proposta profissionalizante estreita.

Processo de Construção do Conhecimento (Individual/Coletivo/Ambos)

Apenas quatro autores se referem explicitamente ao tema, porém a maioria deixa transparecer nos seus textos que o processo de construção do conhecimento, mesmo que passe também por uma etapa individual, alcança sua verdadeira dimensão quando se realiza coletivamente.

De uma maneira geral, pode-se destacar as seguintes conclusões:

- todos os temas são trabalhados, porém nem sempre por todos os autores;
- todos os temas são tratados contextualizados, vinculados à dinâmica das relações sociais;
- predominância da defesa da politecnicidade, do trabalho como princípio educativo;
- autores demonstram, de uma maneira geral, uma postura crítica em relação à TCH e à profissionalização estreita;
- o mundo do trabalho e o aluno trabalhador são referências constantes nas reflexões dos autores consultados.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Maria Doninha. O ensino de 2º grau e a ilusão da cidadania outorgada pelo Estado: esboço para uma reflexão. *Em Aberto*, Brasília, v.8, n.41, p.29-33, jan./mar. 1989.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A pós-graduação e a nova lei de diretrizes e bases. *Em Aberto*, Brasília, v.7, n.38, p.57-59, abr./jun. 1988.
- FRANCO, Maria Aparecida Ciavatta. Utopia de uma escola de 2ª grau centrada no processo de trabalho — reflexões sobre as bases e diretrizes de uma nova lei da educação. *Em Aberto*, Brasília, v.7, n.38, p.23-32, abr./jun. 1988.
- FRANCO, Maria Laura. O ensino de 2º grau: democratização? profissionalização? ou nem uma coisa nem outra? *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.19, p.25-40, mar. 1984.
- HADDAD, Sérgio. Educação de adultos: um início de conversa sobre a nova lei de educação. *Em Aberto*, Brasília, v.7, n.38, p.39-44, abr./jun. 1988.
- KUENZER, Acácia Zeneida. A apropriação do saber sobre o trabalho: um direito do trabalhador. *Em Aberto*, Brasília, v.5, n.30, p. 19-24, abr./jun. 1986.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Cidadania e trabalho no ensino de 2º grau. *Em Aberto*, Brasília, v.4, n.28, p.35-38, out./dez. 1985.
- MADEIRA, Felícia Reicher. Educação/trabalho: um balanço crítico. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.19, p.1-13, mar. 1984.
- MANUS, Pedro Paulo Teixeira. Legislação trabalhista: proteção e incentivo ao trabalho do menor. *Em Aberto*, Brasília, v.4, n.28, p.11-16, out./dez. 1985.
- MIGNOT, Ana Cristina Venâncio. CIEP — Centro Integrado de Educação Pública — alternativa para a qualidade do ensino ou nova investida do populismo na educação? *Em Aberto*, Brasília, v.8, n.44, p.45-63, out./dez. 1989.
- PUCCI, Bruno, SGUISSARDI, Valdemar. A qualidade do ensino para os alunos trabalhadores. *Em Aberto*, Brasília, v.8, n.44, p.9-22, out./dez. 1989.
- RIBEIRO, Victoria Maria Brant A questão da qualidade do ensino nos planos oficiais de desenvolvimento da educação: 1955/1960. *Em Aberto*, Brasília, ano 8, n.44, p.35-44, out./dez. 1989.
- SALGADO, Maria Umbelina. Educação e trabalho: formação para a cidadania no ensino de 2º grau. *Em Aberto*, Brasília, v.4, n.28, p.1-10, out./dez. 1985.
- SALM, Cláudio L. Escola e trabalho. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.19, p.41-43, mar. 1984.
- SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.22, p.1-6, jul./ago. 1984.
- SILVA, Rose (Tereza Roserley) Neubauer da. Educação de primeiro grau: o não-direito do não-cidadão. *Em Aberto*, Brasília, v.7, n.39, p.25-35, jul./set. 1988.
- SPINDEL, Cheywa R. O menor trabalhador e a reprodução da pobreza. *Em Aberto*,

Brasília, v.4, n.28, p.17-34, out./dez. 1985.

VELLOSO, Jacques R. Socialização e trabalho: escola e produção capitalista. *Em Aberto*, Brasília, v.3, n.19, p.15-24, mar. 1984.

ZAINKO, Maria Amélia Sabbag et al. O ensino de segundo grau no turno: ou de como ignorar as necessidades do aluno trabalhador. *Em Aberto*, Brasília, v.8, n.41, p.21-27, jan./mar. 1989.