

O “aprender a aprender” como formação de uma sociabilidade adaptativa: educação e trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>1</sup>

A discussão sobre a relação entre trabalho e educação é fundamental para a compreensão da natureza do trabalho educativo e para a justa localização que a educação, sobretudo a escolar, pode, ou de fato desempenha, frente à prática social. A relação entre educação e trabalho perpassa os discursos e as práticas pedagógicas, assumindo centralidade tanto nas pedagogias burguesas quanto nas pedagogias críticas e revolucionárias. Assim, as possibilidades e os limites dados pela organização do trabalho tornam-se referências fundamentais para a compreensão da educação e do seu papel na sociedade. Da mesma forma, os limites e possibilidades presentes numa proposta pedagógica encontram-se, em grande medida, na avaliação e no posicionamento que ela tem sobre o processo de produção e de organização do trabalho.

O que esse trabalho propõe discutir é a relação entre educação e trabalho tal como aparece nos documentos oficiais da educação no Brasil. Aqui, pretendemos argumentar que a relação entre educação e trabalho tal como formuladas nesses documentos acaba por reforçar, na própria relação pedagógica, os pressupostos da divisão social do trabalho e a adaptação às relações de trabalho identificados com o neoliberalismo.

O construtivismo e as pedagogias do “aprender a aprender” – nervos centrais das propostas pedagógicas brasileiras – não serão vistos como fenômenos isolados ou desvinculados do contexto internacional, pois,

tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e de difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema ‘aprender a aprender’ é apresentado como palavra de ordem que caracterizaria uma educação democrática (Duarte, 2004: 30).

O alcance desse discurso pode ser constatado quando percebemos que ele se coloca para além das formulações estritamente teóricas, tornando-se norteador de documentos oficiais tanto no nível internacional quanto no âmbito das propostas educacionais locais, como no caso do Brasil. A própria justificação da necessidade contemporânea do “aprender a aprender” evidencia claramente sua relação com as mudanças da economia global.

---

<sup>1</sup> Mauro Sala, mestrando no PPG em Educação Escolar da FCL-Unesp Araraquara.

Um autor que enfatiza a necessidade de transformação da educação para sua adaptação à nova realidade da produção é Juan Carlos Tedesco, que identifica a transformação promovida pela moderna produção, flexível e intensiva na aplicação de conhecimentos, as novas exigências para a educação. Para ele as empresas modernas teriam “um paradigma de funcionamento baseado no desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano”, pois nos novos modelos de produção existiria a “possibilidade e a necessidade de pôr em jogo as mesmas capacidades requeridas no nível pessoal e social” (2001: 49).

Para Tedesco, “não há dúvida de que as capacidades que a atividade educativa deve promover são aquelas requeridas nos setores mais avançados da atividade produtiva”, pois,

diferentemente do que sucedia no modelo de produção em massa tradicional, o exercício dessas capacidades não ocorre exclusivamente na atividade produtiva. A capacidade de pensar de forma sistêmica e de compreender problemas complexos, a capacidade de associar-se, de negociar, de fazer acordos e de empreender projetos coletivos são capacidades que podem e devem ser exercidas na vida política, na vida cultural e na atividade social em geral. O paradoxo dessa evolução das relações entre educação e trabalho consiste em que é justamente quando a relação torna-se mais estreita, quando as exigências da competitividade econômica reclamam o uso intensivo do conhecimento e da educação, que a especificidade do vínculo desaparece. A formação para o trabalho e a formação para a cidadania requerem as mesmas atividades. O conflito e a tensão transferem-se de novo para o âmbito quantitativo: definir quantos e quem terá acesso a essa formação (2001: 56/7).

No relatório da UNESCO sobre a educação para o século XXI, também se encontra essa dimensão do “aprender a aprender”. Para o relatório, entender a educação como uma resposta puramente quantitativa, como acúmulo de conhecimentos transmitidos – com uma bagagem escolar cada vez mais pesada – já não é possível nem adequado, pois,

não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (Delors, 1998: 89).

O próprio processo de aprendizagem nunca estaria acabado, podendo enriquecer-se com qualquer experiência. “Neste sentido – diz o documento –, liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro” (Idem: 92). Pois hoje, o aprender a fazer não poderia continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada: “as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples

transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar” (Idem: 93).

Este aumento de exigências em matéria de qualificação, em todos os níveis, tem várias origens. No que diz respeito ao pessoal de execução a justa posição de trabalhos prescritos ou parcelados deu lugar à organização de “coletivos de trabalho” ou “grupos de projeto”, a exemplo do que se faz nas empresas japonesas: uma espécie de taylorismo ao contrário. Por outro lado, à indiferenciação entre os trabalhadores sucede uma personalização das tarefas. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (Idem: 94).

O caráter geral e internacional dessas proposições não impede que elas obtenham receptividade nas formulações específicas e que dizem respeito a reformas educacionais locais. No Brasil, um documento que também identifica as necessidades do desenvolvimento produtivo com as necessidades para a formação do cidadão e para o desenvolvimento social são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Buscando definir o que seria o novo Ensino Médio, o PCNEM, vincula essa necessidade de transformação na escola – com o predomínio do “aprender a aprender” – com as próprias transformações que teriam ocorrido na esfera da produção:

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos (PCNEM: 6).

Agora, a formação deveria privilegiar a “aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação”:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (PCNEM: 6).

A nova sociedade que teria decorrido dessa revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção, apresentaria características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isso porque no PCNEM também está presente a idéia de que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais

exigidas para o pleno desenvolvimento humano passaria a coincidir com o que se espera na esfera da produção:

O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessidades à inserção no processo produtivo. Segundo Tedesco, aceitar tal perspectiva otimista seria admitir que vivemos “*uma circunstância histórica inédita, na qual as capacidades para o desenvolvimento produtivo seriam idênticas para o papel do cidadão e para o desenvolvimento social*”. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento do desenvolvimento social (PCNEM: 12).

Assim, a crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, que estabeleceria um ciclo permanente de mudanças provocando rupturas rápidas, solicita a perspectiva de uma “aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam” (PCNEM: 14).

Por isso o PCNEM pôde, como aliás já indicava a própria LDB, vincular a formação escolar “ao mundo do trabalho e à prática social” (Art.1 § 2º da lei nº 9.394), acrescentando que “essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar” (PCNEM: 11).

Mas essa indicação permanece externa à prática escolar, sendo apenas uma referência que a envolve, mas que não necessariamente rege a sua dinâmica. Mesmo reconhecendo a relação da escola com as instituições sociais e a circunstância de ela receber seu estatuto, normas e valores da sociedade, não devemos nos tornar incapazes de analisar o que nela se desenvolve como resultado de sua dinâmica própria. Os elementos que integram a vida escolar são em parte transpostos de *fora*; em parte redefinidos na passagem; em parte desenvolvidos internamente. Assim, não podemos tratar a escola como um reflexo imediato e mecânico da vida social, pois ela apresenta uma dinâmica que também lhe é própria e irreduzível às determinações externas. Então devemos nos perguntar: como esse novo paradigma do trabalho e da prática social pôde deixar de ser externo à escola passando a estruturar sua própria dinâmica?

O que se propõe é o tratamento contextualizado do conhecimento, que permitiria ao aluno uma real atividade, pois:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A

contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente na LDB são o trabalho e a cidadania (PCNEM: 81).

O trabalho é apresentado no PCNEM como o “contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio” para dar significado às aprendizagens da escola média:

O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos**, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (PCNEM: 81/2).

Dessa forma, põe-se claramente a dimensão econômica da vida como norteadora da atividade escolar. Aliás, o PCNEM reconhece explicitamente como origem das estratégias de aprendizagem contextualizadas, ou “situadas”, os programas de preparação profissional onde o conteúdo é “inerente ao processo de fazer uma tarefa e não se apresenta separado do barulho, da confusão e das interações humanas que prevalecem nos ambientes reais de trabalho” (PCNEM: 82).

A idéia de contextualização também aparece associada com a valorização do cotidiano. Os saberes escolares devem ter relação intrínseca com questões da vida imediata dos alunos:

O contexto que é mais próximo do aluno e mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem é o da **vida pessoal, cotidiano e convivência** (PCNEM: 83).

Isso porque o cotidiano e as relações estabelecidas com o ambiente físico e social “devem permitir dar significado a qualquer conteúdo curricular, fazendo a ponte entre o que se aprende na escola e o que se faz, vive e observa no dia-a-dia” (PCNEM: 83). Mesmo que se diga que contextualizar os conteúdos da aprendizagem não é liberá-los “do plano abstrato da transposição didática para aprisioná-los no espontaneísmo e na cotidianidade”, pois o essencial da aprendizagem escolar seguiria sendo o seu caráter “sistemático, consciente e deliberado” (PCNEM: 84), a superação da polêmica de se a educação deveria conceder prioridade aos conteúdos ou ao processo, busca sua solução através da realização de aprendizagens significativas, que como vimos têm no trabalho e no cotidiano suas principais referências.

**Conclusão: o construtivismo e a estratificação de classes: ou “você acha que um adolescente, vivendo na periferia, pode ter interesse em dígrafos?”**

Levado ao extremo, o que esses discursos pedagógicos parecem propor é que tenhamos chegado a um estágio da produção onde “o livre desenvolvimento de cada um fosse já a condição para o livre desenvolvimento de todos”. Essa coincidência só se verifica se tomarmos o desenvolvimento da produção como algo em si mesmo, e se aceitarmos que o avanço cada vez maior da produção possa ser identificado com os propósitos mais elevados da existência humana, o que só é possível, por sua vez, desconsiderando que o próprio desenvolvimento das forças produtivas está em franca contradição com as relações de produção baseada sobre a propriedade privada e a conseqüente exploração do trabalho, ou seja, as objetivações do trabalho social permanecem sendo apropriadas privadamente.

Assim, ao localizar o paradigma do trabalho no âmbito da escolha e do desenvolvimento profissional, coloca-se diretamente para a escola, como contexto formador, o trabalho abstrato e a economia capitalista não apenas externamente, como uma submissão da educação a esses elementos, mais do que isso, “tanto a economia capitalista como o trabalho abstrato são trazidos para dentro da esfera educacional e da escola na condição de elementos centrais para dar significado a esta esfera social e a esta instituição, bem como para o exercício da tão falada cidadania” (Silva Jr, 2002: 222).

O que se coloca é uma formação que visa simultaneamente a formação em termos das competências para a inserção no mundo do trabalho e a inculcação de valores e condutas que se adequem às novas exigências da produção de mercadorias, marcada pela crescente exploração do trabalho.

A ligação do saber e do saber fazer a um “saber ser” definido “pelos dirigentes empresariais” (Delors, 1998: 94) evidencia a transformação da educação em instrumento dos estigmas da sociedade capitalista: “fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (Mészáros, 2005). Por isso Ricardo Antunes pôde reconhecer que o toyotismo (o modelo japonês) “possibilita ao capital apropriar-se do *saber* e do *fazer* do trabalho”.

Este, na lógica da integração toyotista, deve *pensar* e *agir* para o capital, para a produtividade, sob a *aparência* da eliminação efetiva do fosso existente entre *elaboração* e *execução* no processo de trabalho. Aparência porque a concepção efetiva do *que* e do *como* produzir não pertence aos trabalhadores (Antunes, 2000: 42).

O processo produtivo torna-se intensivo em conhecimento não pela intervenção livre da criatividade e da ciência, mas pela apropriação do saber e do fazer do trabalho para a própria reprodução do capital. Não há cientificização da produção realizável dentro dos limites estreitos do sistema capitalista, a não ser reduzindo a ciência a apenas sua dimensão instrumental. A ciência encontra-se tolhida em seu desenvolvimento pela base material das relações entre capital e trabalho, a qual ela não pode superar. E é por essa restrição estrutural que ela pode liberar e mesmo impelir a sua expansão para o incremento da produção de valores de troca, mas é incapaz de dar o salto qualitativo para uma sociedade produtora de bens úteis, ou seja, para fins verdadeiramente humanos.

Assim, ao colocar como novo paradigma de conhecimento o processo de produção capitalista, as pedagogias do “aprender a aprender” recolocam a questão do conhecimento escolar em termos próprios. O que parece haver é a convergência de dois movimentos: coloca-se a questão da centralidade da aprendizagem para a educação escolar, ao passo que se muda o estatuto dessa aprendizagem e do conhecimento a ela relacionado. Marília Gouvêa Miranda, num artigo sobre o novo paradigma de conhecimento e as políticas educacionais na América Latina, onde a autora analisa as exigências para a educação delineadas por organismos internacionais, identifica essa convergência:

A centralidade do conhecimento (da informação, da produção do conhecimento, e de sua difusão) e a implícita mudança da concepção de conhecimento parecem ser uma idéia para a qual convergem todos os discursos, todas as propostas, todos os chamados atores sociais. Afinal, não se pode negar que o impacto da globalização, associado à revolução tecnológica, impõe um novo padrão de conhecimento: menos discursivo, mais operativo; menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global; não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo (Miranda, 1997: 41).

Assim, mesmo que a autora não perceba claramente que já está presente na raiz do “aprender a aprender” esse movimento, ela consegue captá-lo na sua relação com as necessidades econômicas atuais.

Adaptado às demandas sociais e econômicas atuais, no entanto, o “aprender a aprender” passa a incorporar a necessidade do conhecimento ser previamente definido por sua operacionalidade: mais importante do que saber, é saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber manejar equipamentos, saber se adaptar a novas funções. Conservando a força dos argumentos que defendem uma pedagogia sustentada pelo princípio do “aprender a aprender”, o discurso corre o risco de se converter em retórica que encobre uma concepção extremamente pragmática e imediata da concepção de conhecimento (Idem, 1997: 43).

Por tratar o próprio mundo do trabalho como abstração – porque desprendido de uma análise concreta que leve em conta não apenas a relação entre a elaboração e execução da produção, mas também a contradição entre objetivação e apropriação de

seus produtos –, o construtivismo acaba por trazer o trabalho abstrato para o centro da educação escolar, através tanto da valorização do trabalho como contexto mais importante da experiência curricular quanto pelo apego ao cotidiano do aluno, também atravessado por essa contradição. O que de fato se põe é a divisão social do trabalho e o cotidiano marcado por essa própria divisão como parâmetros para a educação escolar. A significância da aprendizagem, e os conteúdos potencialmente significantes acabam por ser também atravessados e determinados por essa contradição. Aos contextos imediatos socialmente desiguais passariam a corresponder conteúdos escolares desiguais, com o que a intervenção escolar perde não apenas seu caráter abstrato desprendido da realidade, mas a sua universalidade.

A pergunta formulada pelo construtivista brasileiro Ruben Alves, “você acha que um adolescente, vivendo na periferia, pode ter interesse em dígrafos?”, é exemplar para caracterizar a forma como as determinações sociais extras escolares são chamadas para dentro da escola. Pois o que se está perguntando não é se o conteúdo escolar (no caso o dígrafo) é ou não um conteúdo relevante para a formação humana ou mesmo para a formação para o trabalho. Questiona-se qual seria o interesse que um adolescente “vivendo na periferia” teria por tal conteúdo.

Ao formular essa questão, Ruben Alves pretende afirmar a irrelevância de tal conteúdo em relação ao contexto de um adolescente de periferia, o que nos leva a supor que esse conteúdo possa ser potencialmente interessante (significativos) para alunos que se encontre em outros contextos sociais. Pensamos, entretanto, que o sentido da pergunta pode ser radicalmente alterado: não para justificar o não-ensino de determinado conteúdo, mas para compreendermos que contextos sociais diferentes geram necessidades imediatas distintas, e que aprisionar a intervenção escolar nos limites de uma necessidade imediata é contribuir para a estratificação de classes através do empobrecimento da cultura socializada para a classe trabalhadora, e, sobretudo, aos trabalhadores que se encontra em níveis de maior precarização. A escola construtivista torna-se então reprodutivista em um sentido distinto daquele apontado por Bourdieu: justamente por se privar de transmitir e socializar a cultura e o conhecimento tidos como legítimos, e por entregar os alunos às determinações da divisão social do trabalho que, essas sim, manifestam-se espontaneamente.



## **Bibliografia**

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho?** Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 2000.

SALVADOR, C. C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

DELORS, J. (org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 1998.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004a.

MÉSZÁROS, I. **Educação para Além do Capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

MIRANDA, M. G. de. “Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina”. *In. Cadernos de Pesquisa: Globalização e Políticas Educacionais na América Latina.* Nº 100. Fundação Carlos Chagas; São Paulo: Cortez, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia Histórico-Crítica:** Primeiras aproximações. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo:** educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna. São Paulo: Ática, 2001.