

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA PROPOSTA
CURRICULAR PAULISTA

JOSÉ HUMBERTO DA SILVA

São Paulo

2012

JOSÉ HUMBERTO DA SILVA

O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA PROPOSTA
CURRICULAR PAULISTA

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE - como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo

2012

Silva, José Humberto da.

O mundo do trabalho no contexto da proposta curricular paulista. / José Humberto da Silva. 2012.

112 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

1. Políticas Educacionais. 2. Currículo. 3. Proposta Curricular Paulista. 4. Mundo do Trabalho.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz II. Título

CDU 37

O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA PROPOSTA
CURRICULAR PAULISTA

JOSÉ HUMBERTO DA SILVA

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Feraz de Carvalho – UNINOVE

Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior - UFSCAR

Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza – UNINOVE

Diretor do PPGE - Prof. Dr. José Eustáquio Romão – UNINOVE

São Paulo

2012

Para minha mulher – Neide Maria de Carvalho – pelas contribuições
de natureza pedagógica e pelo apoio incondicional
na realização deste trabalho

Agradecimentos

À Universidade Nove de Julho – UNINOVE – pela oportunidade para realização do mestrado.

Ao meu orientador - Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho - pelos ensinamentos de cunho teórico e metodológico que foram essenciais para a realização desta pesquisa.

Ao Prof. Dr. João dos Reis Silva Junior e ao Prof. Dr. Carlos Bauer de Souza pelas observações que contribuíram, sobremaneira, para a finalização desta pesquisa.

A minha Profa. no Curso de Licenciatura em História e minha amiga de docência da rede estadual paulista – Ellen Lucas Rozante – Doutoranda em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC/SP, por ter sido minha grande incentivadora para eu ingressar no mestrado.

Ao meu Prof. no Curso de Licenciatura em História – Dr. Murilo Leal Pereira Neto – pelo incentivo para que eu ingressasse no mestrado e por ter me orientado nos primeiros passos no caminho da pesquisa, na realização do Trabalho de Conclusão de Curso em História.

Aos meus Profs. no Curso de Licenciatura em História – Dr. Fernando Roberto Campos e Dr. Antônio Reis Júnior – pelo apoio e pelo incentivo para eu ingressar no mestrado.

Ao meu amigo – Rui Fernando Murari – Filósofo e Prof. da educação básica paulista, pelas contribuições de cunho político, decisivas na finalização deste trabalho.

Ao meu amigo – Adriano Souza Cleto – Historiador e Prof. da educação básica paulista, por suas opiniões desde o início da realização desta pesquisa.

Ao meu amigo - Dalmo Silveira – Economista, pelo incondicional apoio e pela conversão do Resumo desta pesquisa para o inglês.

A todos meus amigos e colegas de sonhos docentes pelos empréstimos de livros, pela sugestão de obras, autores e pelas ideias que, direta ou indiretamente, contribuíram para o avanço desta pesquisa.

Esta dissertação tem como objeto de estudo a Proposta Curricular implementada na rede de educação básica do Estado de São Paulo pela Secretaria de Estado da Educação a partir de 2008. Essa Proposta Curricular é parte de um projeto maior intitulado *São Paulo faz escola*. A partir de 2010, a Proposta Curricular passou a ser denominada de Currículo Oficial. Por meio da análise dos textos que fundamentaram a Proposta Curricular procuramos compreender qual a concepção de mundo do trabalho que é apresentada aos estudantes do Ensino Médio. Nossa hipótese de pesquisa é a de que a compreensão que a Secretaria de Educação tem de mundo do trabalho, materializada no Texto da Proposta Curricular, que é comum a todas as disciplinas do currículo, é a sua redução a emprego, como meio necessário à manutenção da sobrevivência e à reprodução do trabalhador. Esta pesquisa é de caráter documental e bibliográfico. Nós utilizamos dos documentos produzidos pela Secretaria de Educação, especificamente do Texto que fundamenta a Proposta Curricular. A partir da análise empreendida, podemos afirmar que a Secretaria de Educação paulista pretendeu, com a elaboração da Proposta Curricular, unificar e adequar a metodologia de ensino e aprendizagem aos objetivos traçados pela reforma mundial da educação para o século XXI; intensificar o controle sobre os processos curriculares e de avaliação; disseminar de forma mais intensa a pedagogia das competências, deslocando de forma mais explícita o foco do ensino para o da aprendizagem; e, disseminar uma compreensão de mundo do trabalho reduzida a emprego, abstraindo, dessa forma, questões importantes que envolvem o debate sobre o trabalho na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Currículo; Proposta Curricular Paulista; Mundo do trabalho.

The goal of this dissertation is the study of Curriculum Proposal implemented in the network of basic education in the State of São Paulo by the Ministry of Education since 2008. This Curriculum Proposal is part of a larger project entitled School of São Paulo. From 2010, the Curriculum Proposal was named Official Curriculum. Through the analysis of texts that substantiate the Curriculum Proposal we try to understand which the conception of the world of job is presented to high school students. Our research hypothesis is that the understanding that the Department of Education has about the world of job, embodied in the text of the Proposed Curriculum, which is common to all subjects in the curriculum, is its reduction to employment, as a necessary way to maintain the survival and reproduction of the worker. This research has the documental and bibliographic character. We use the documents produced by the Education Department, specifically the text that underlies the Curriculum Proposal. From this analysis, we can state that the Department of Education of São Paulo intended, with the development of the Curriculum Proposal, unify and adjust the methodology of teaching and learning to the goals set by the global education reform for the twenty-first century; intensify control over curriculum and assessment processes; disseminate more intensely pedagogy skills, using a more explicit way to displacing the focus of teaching to the learning, and disseminate an understanding of the world of job reduced to employment, abstracting thus important issues surrounding the debate on labor in contemporary society.

Key words: Educational Policy, Curriculum, Paulista Curriculum Proposal; World of job.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
CAPÍTULO 1 – A PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA.....	20
Introdução.....	20
1.1 – Estrutura do currículo.....	26
1.2 – Procedimentos de elaboração, divulgação e implantação da Proposta Curricular.....	28
1.3 - Metas da Proposta Curricular.....	33
1.4 – A Proposta Curricular e os desafios contemporâneos.....	35
CAPÍTULO 2 – A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA.....	42
Introdução.....	42
2.1 - Fundamentos da pedagogia das competências.....	44
2.2 – Fundamentos da Proposta Curricular: considerações iniciais.....	54
2.2.1 - Uma escola que também aprende.....	55
2.2.2 - O currículo como espaço de cultura.....	60
2.2.3 - As competências como referência.....	64
2.2.4 - Prioridade para a competência da escrita e da leitura.....	68
2.2.5 - Articulação das competências para aprender.....	71
CAPÍTULO 3 – O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA.....	74
Introdução.....	74
3.1 – Fundamento da articulação do currículo com o mundo do trabalho.....	78
3.1.1 - Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes.....	84
3.1.2 - A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo.....	87
3.1.3 - As relações entre educação e tecnologia.....	88
3.1.4 - A prioridade para o contexto do trabalho.....	90
3.1.5 - O contexto do trabalho no Ensino Médio.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

A Proposta Curricular paulista, implantada de forma linear em toda a rede estadual de educação básica em 2008, é fruto do Programa de Ação do Governo Serra para a Educação de 2007, materializado por meio do Projeto *São Paulo faz escola*, empreendido pela Secretaria de Estado da Educação paulista¹, sob o comando da então Secretária de Educação – Maria Helena Guimarães de Castro – a partir do segundo semestre de 2007, primeiro ano do mandato do governador José Serra, eleito em 2006.

O Programa de Ação do Governo Serra para a Educação caracteriza-se como mais uma etapa do intenso processo de reformas educacionais empreendidas no Brasil na década de 1990 e, como parte integrante desta enorme saga reformista, o Projeto *São Paulo faz escola* objetiva promover – do ponto de vista de seus idealizadores² - melhorias na qualidade da educação e mudar o perfil e os indicadores da educação paulista, que se encontram entre os piores do país, por meio do estabelecimento de um conjunto de metas, ações e medidas que promove mudanças substanciais no cotidiano escolar para os gestores e, especificamente, para os professores, uma vez que promoveu mudanças significativas no âmbito do currículo, por meio do estabelecimento de princípios e da produção de material

¹ A Secretaria de Educação paulista utiliza nos documentos as nomenclaturas *Programa* e *Projeto* para definir o conjunto de ações, metas e medidas que seriam empreendidas para *promover melhoria na qualidade da educação e mudar o perfil e os indicadores da educação paulista*. No entanto, com referência ao levantamento bibliográfico parcial que realizamos antes de definirmos o objeto de estudo desta pesquisa e no resgate histórico sobre a hegemonia do governo do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira) no Estado de São Paulo, a partir da posse do governador Mário Covas em 1995, podemos afirmar que, desde a segunda metade década de 1990, o governo paulista desenvolveu vários *Programas e/ou Projetos* específicos para a educação, que ficaram marcados por avanços e retrocessos, passos e descompassos, na tentativa de melhorar a qualidade da educação paulista. Sendo assim, em nosso entendimento, esses *Programas e/ou Projetos* que os governos paulistas têm desenvolvido buscando – em cada período e com objetivos específicos e até mesmo semelhantes – traçar novos objetivos para a educação, apesar de suas rupturas e descontinuidades, apresentam em comum certos *elementos e diretrizes* que permite compreendermos como *políticas educacionais distintas*, mas que, no seu sentido pragmático gestor, mantém vínculos entre si, pelo fato de terem sido implantadas e executadas por meio de *Programas e/ou Projetos* educacionais que não rompem totalmente com os objetivos programados anteriormente, como é o caso, por exemplo, da política de avaliação, em que o SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) foi mantido como instrumento de avaliação do atual Programa de Ação do Governo Serra para a Educação.

² A equipe que estruturou o Texto Central da Proposta Curricular (que é comum a todas as disciplinas do currículo) é assim apresentada: Coordenação Geral – Maria Inês Fini. Concepção: Guiomar Namo de Melo, Lino de Macedo, Luiz Carlos de Meneses, Maria Inês Fini, Ruy Berger. (SEE, 2008).

específico para a equipe gestora (diretores e coordenadores) e de material didático-pedagógico para os professores e alunos³.

Por meio de um breve resgate histórico, é possível afirmar que o governo Serra contou com o apoio do mesmo quadro orgânico que deu sustentação às ações políticas para a educação durante o governo do Presidente FHC - Fernando Henrique Cardoso – (1995-2002), período em que teve início o novo ciclo da reforma da educação brasileira que, conforme CARVALHO e RUSSO (2008, p.1), se assenta na tese: “a redenção social por meio da redenção da educação”.

A hegemonia do PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira), fundado em 1988, no Brasil e no Estado de São Paulo, se concretizou com ascensão de Mário Covas ao governo paulista em 1995, período coincidente com o primeiro mandato do Presidente FHC no governo da União (1995-1998), coincidindo, por decorrência, a reforma da educação nacional e a paulista, em que as políticas públicas para a educação, conforme RUSSO e CARVALHO (2008), foram desenvolvidas sob a mesma inspiração político-ideológica, utilizando as mesmas estratégias para sua justificação, implantação e articulando as ações realizadas no mesmo período.

O governo FHC empreendeu a reforma da educação nacional associada à reforma do Estado, aproveitando-se do cenário internacional favorável às ações políticas reformistas, que conforme o entendimento de RUSSO e CARVALHO (2008, p.2):

(...) às reformas sócio-econômicas e políticas, em face da opção de instituir um novo modelo de regulação que atendessem às demandas da globalização e do modelo neoliberal de Estado, puderam contar com o apoio e incentivo das agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas que fomentavam reformas naquela direção (BIRD, BID, UNESCO, UNICEF).

Durante o governo de Mário Covas, a concepção e a implementação da reforma da educação paulista, deu-se sob comando da então Secretária de Educação – Tereza Roserlei Neubauer da Silva - que esteve à frente da Secretaria de Estado da Educação de 1995-2000, durante o primeiro e parte do segundo mandato do governador Mario Covas. Nesse período foram implementadas medidas de grandes impactos na educação paulista, que resultaram em alterações significativas na organização, na gestão e no ensino da rede de educação básica.

³ A apresentação, a descrição e a análise geral desses materiais foram realizadas no capítulo 1 desta pesquisa.

Após a morte do governador Mário Covas em 2000, o restante do mandato foi cumprido pelo vice-governador Geraldo Alckmim (2000-2002), tendo sido eleito para o mandato subsequente (2003-2006). Ao assumir o governo do Estado de São Paulo em 2000, Geraldo Alckmim, em substituição à Secretária - Tereza Roserlei Neubauer da Silva - indicou para o cargo de Secretário da Educação – Gabriel Chalita – que, embora com outro enfoque, deu sequência às políticas educacionais que vinham sendo implementadas, tendo permanecido na condução da Secretaria de Educação até a renúncia do governador Geraldo Alckmim em 2006, para candidatar-se ao cargo de Presidente da República.

Com a renúncia de Geraldo Alckmim, o governo paulista foi assumido pelo vice-governador - Cláudio Lembo - do PFL (Partido da Frente Liberal), que designou - Maria Lúcia Vasconcelos - para o cargo de Secretária de Educação, que conforme RUSSO e CARVALHO (2008, p.2), “(...) estranha às questões da educação pública e que pouco produziu com vista à superação das históricas carências da educação pública do Estado de São Paulo”.

José Serra foi eleito para exercer o mandato de governador de 2007-2010 e manteve Maria Lúcia Vasconcelos a frente da Secretaria de Educação pelo período de seis meses. Nesse período, novas mudanças no comando e nos rumos da política educacional paulista foram planejadas e resultaram na posse de Maria Helena Guimarães de Castro⁴, no cargo de Secretária de Educação, em 25 de julho de 2007. Um dos aspectos destas mudanças na política educacional constitui-se no objeto de estudo desta pesquisa, que é a *Proposta Curricular Paulista*⁵, elaborada em 2007 e implantada na rede estadual de educação básica em 2008, como parte das ações do

⁴ Maria Helena Guimarães de Castro é professora afastada do IFCH (Instituto de Filosofia e Ciências Humanas) da Unicamp (Universidade de Campinas) e, vinha por um longo período ocupando cargos em governos do PSDB. No início dos anos de 1990, foi Secretária de Educação do Município de Campinas/SP, durante o governo de Guimarães Teixeira, do PSDB. No período de 1995-2002, ocupou vários cargos no Ministério da Educação e Cultura (MEC), tendo sido uma das principais colaboradoras do Ministro da Educação – Paulo Renato de Souza – (falecido em 2011), durante o governo FHC. Após 2002, ocupou cargos de Secretária de Estado em pastas dos governos do PSDB, em São Paulo e no Distrito Federal. Como membro destacado entre os educadores do PSDB e com sua vasta experiência em cargos políticos em várias instâncias do Estado, Maria Helena Guimarães de Castro foi escolhida, como Secretária de Educação pelo governador Serra em 2007, para implantar o Projeto *São Paulo faz escola*.

⁵ Esta pesquisa insere-se no âmbito das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação sobre Políticas Educacionais (PPGE) da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Portanto, esta pesquisa é parte de um projeto de pesquisa mais amplo, intitulado **Reforma da educação no Estado de São Paulo e produção da qualidade do ensino: dimensões avaliativa, curricular, gestonária e laboral**, financiada pelo CNPq e coordenada pelos Profs. Drs. Miguel Henrique Russo e Celso do Prado Ferraz de Carvalho, que tem por objetivo compreender o *Programa de Ação do Governo Serra para a Educação de 2007*, no seu sentido político e enquanto política educacional, a partir dos fundamentos que sustentam o plano político-pedagógico desta reforma da educação paulista.

Projeto *Paulo faz escola*. Nosso interesse no âmbito da reforma curricular é analisar a expressão *mundo do trabalho*⁶, que se constitui num dos fundamentos que estruturam a Proposta Curricular paulista e suas implicações no contexto geral do currículo.

Antes de adentrar na especificidade do objeto de estudo desta pesquisa, cabe trazer ao contexto, para fins de compreensão da dimensão do Projeto *São Paulo faz escola*, as metas, as ações e as medidas do Programa de Ação do Governo Serra para a Educação, uma vez que, considerável parte destas metas e destes objetivos⁷, tem como instrumento viabilizador a Proposta Curricular da Secretaria de Educação paulista de 2008.

Metas do Programa de Ação para a Educação, que foram estabelecidas para serem cumpridas até 2010:

- 1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados;
- 2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série;
- 3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio;
- 4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª, 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio);
- 5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais;
- 6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado;
- 7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries);
- 8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe;
- 9. **Descentralização**⁸ (observação do prof. João dos Reis) e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados; (grifos nossos)

⁶ A expressão “mundo do trabalho” apresenta significados específicos que decorrem da concepção político-ideológica de quem a utiliza. Nossa hipótese é a de que a Secretaria de Educação paulista – por meio da Proposta Curricular – compreende *mundo do trabalho* como sinônimo de emprego, elemento necessário à manutenção da sobrevivência e à reprodução do trabalhador. Para Marx, referência para nosso estudo, o trabalho deve ser compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção). É o elemento fundante do ser humano e, no capitalismo, determina o papel que a mercadoria tem dentro do sistema, uma vez que seu valor é especificado de duas formas: aquele no qual se encontra agregado o valor do trabalho em si, mas que de certa forma é abstraído da aquisição do produto, e o seu valor de uso que parece aos olhos do comprador como o determinante de seu preço.

⁷ As metas e os objetivos da Proposta Curricular estão apresentados no primeiro capítulo desta dissertação.

⁸ A análise geral das metas, das ações e das medidas do *Programa de Ação do Governo Serra para a Educação de 2007*, permite afirmar que ocorreu - *descentralização* – apenas no caso específico da gestão do *programa de alimentação escolar*, pois a Secretaria de Educação paulista concedeu às Secretarias de Educação municipais - *autonomia administrativa para a gestão do Programa de Alimentação Escolar* - das escolas que fazem parte da rede estadual de educação, com a transferência direta de recursos estaduais, sendo a utilização dos recursos da merenda escolar fiscalizada por uma comissão de municípios. Nos demais aspectos, o *Programa de Ação do Governo Serra para a Educação de 2007*, conforme pode ser constatado no transcorrer da exposição desta pesquisa, empregou forte centralização na elaboração da Proposta Curricular e no estabelecimento

- 10. Programa de obras e melhorias de infra-estrutura das escolas.

Dez ações e seus respectivos desdobramentos a serem adotadas com o Programa de Ação para a Educação:

1. Implantação do Projeto Ler e Escrever.

- Universitários bolsistas atuando como professor auxiliar nas séries iniciais de alfabetização para apoiar o professor regente e aprimorar sua formação profissional no ambiente de trabalho;
- Formação continuada dos professores dentro da própria escola com uso da tecnologia da informação;
- Distribuição de material de apoio didático-pedagógico para alunos e professores;
- Avaliação bimestral dos alunos;
- Estratégia de implantação: Em 2007, na Capital. Em 2008, expansão para a grande São Paulo, e interior em 2009;

2. Reorganização da progressão continuada.

- Implantação de ciclos de dois anos no primeiro segmento do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) a partir de 2008;
- Implantação de ciclos de dois anos no segundo seguimento do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) a partir de 2009;
- Implantação do Boletim Eletrônico dos alunos, que poderá ser acessado pelos pais através da Internet, em setembro de 2007.

3. Currículo e expectativas de aprendizagem.

- Divulgação das propostas curriculares e expectativas de aprendizagem para todas as séries e disciplinas do Ensino Fundamental e Médio em setembro de 2007;
- Consulta à rede e capacitação dos professores de outubro a dezembro de 2007, com a utilização da estrutura da Rede do Saber;
- Implantação das orientações curriculares no planejamento pedagógico de fevereiro de 2008.

4. Recuperação da aprendizagem.

- Etapa de recuperação intensiva dos conteúdos curriculares fundamentais: ao final do 1º ciclo (2ª série), ao final do 2º ciclo (4ª série), na 8ª série e no final do Ensino Médio. Implantação: 1º semestre de 2008.
- Adoção de procedimentos, estratégias e ação didático-pedagógica focados na recuperação da aprendizagem e na aquisição de conteúdos e competências requeridos nas etapas seguintes da vida escolar.

5. Diversificação curricular do Ensino Médio.

- A partir de uma base comum de conteúdos e competências, o estudante poderá optar por habilitações técnicas profissionalizantes. Implantação a partir de 2008.
- Oferta, a partir de 2008, da modalidade “técnico em administração” em 20% dos cursos noturnos de Ensino Médio, em parceria com o Centro Paula Souza;

das metas, das ações e das medidas objetivadas com a sua execução; empregando apenas a – *desconcentração* - da gestão do Programa de Ação entre seus órgãos subordinados (Diretorias de Ensino e Escolas), pois manteve e/ou até reforçou os mecanismos de controle de execução do currículo e de avaliação de seus resultados, mantendo, portanto, a mesma lógica da *desconcentração da gestão da educação* utilizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), em relação às Secretarias de Educação estaduais e desta em relação às Secretarias de Educação municipais, pois o governo federal *concentra* em si, a prerrogativas para o estabelecimento das diretrizes das políticas educacionais, dos currículos e de gestão da educação nacional, notadamente, no que se refere ao financiamento e à avaliação da educação em todos os níveis.

- Parceria com o setor privado para certificações parciais em computação e língua estrangeira.

6. Educação de Jovens e adultos.

- Organização do currículo em três níveis, com duração de 200 horas cada, em regime presencial para os professores e semi-presencial para os alunos;
- Organização da oferta no Ensino Médio com o apoio do TELECURSO 2000 + 10 e do TELETEC, em parceria com a Fundação Roberto Marinho e o Centro Paula Souza;
- Oferta de exames centralizados por meio do ENCCEJA;
- Parcerias com as prefeituras para a oferta do nível I correspondendo ao primeiro segmento do Ensino Fundamental.

7. Ensino Fundamental de nove anos.

- Política de municipalização de 1ª a 4ª séries com o controle de qualidade e supervisão da Secretaria de Estado da Educação, com vistas à implantação do Ensino Fundamental de nove anos, em regime de colaboração com os municípios. Implantação a partir de novembro de 2007.

8. Sistemas de avaliação.

- Realização, no próximo mês de outubro, do SARESP 2007 com avaliação das seguintes séries:
 - * Ensino Fundamental (1ª, 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries);
 - * Ensino Médio: 3ª série.
- A avaliação externa das escolas estaduais (obrigatória) e municipais (por adesão) permitirá a comparação dos resultados do SARESP com as avaliações nacionais (SAEB e a Prova Brasil), e servirá como critério de acompanhamento das metas a serem atingidas pelas escolas;
- Participação de toda a rede na Prova Brasil (novembro de 2007);
- Realização de programas de capacitação da rede para a participação no SARESP e na Prova Brasil, em setembro de 2007;
- Capacitação dos professores para o uso dos resultados do SARESP no planejamento pedagógico das escolas em fevereiro de 2008;
- Divulgação dos resultados do SARESP 2007 para todas as escolas, professores, pais e alunos em março de 2008.

9. Gestão dos resultados e política de incentivos.

- Implantação de incentivos à boa gestão escolar valorizando as equipes;
- O SARESP 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serão a base das metas estabelecidas por escola;
- Também serão considerados indicadores como a assiduidade dos professores e a estabilidade das equipes nas escolas;
- Cada escola terá metas definidas a partir da sua realidade, e terá que melhorar em relação a ela mesma;
- As escolas com desempenho insuficiente terão apoio pedagógico intensivo e receberão incentivos especiais para melhorarem seu resultado;
- As equipes escolares que cumprirem as metas ganharão incentivos na remuneração dos profissionais.

10. Plano de obras e investimentos.

- 100% das escolas com laboratórios de informática;
- 100% das escolas com materiais de apoio ao ensino de ciências;
- 100% das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia;
- Atualização e informatização de todas as bibliotecas escolares;
- Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas para atender alunos portadores de necessidades especiais;
- Construção de 74 novas unidades, e reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula);
- Extinção das escolas com padrão Nakamura;
- Recuperação e cobertura de 2.315 quadras de esportes;
- Implantação de circuito interno de TV para segurança nas escolas.

Cinco medidas estabelecidas para criar as condições e garantir a realização das ações estabelecidas pelo Programa de Ação para a Educação:

- 1. Criação da função professor coordenador e seleção de 12 mil professores até dezembro de 2007;
- 2. Concurso para 300 novas vagas de supervisor de ensino e revisão de suas atribuições;
- 3. Fortalecimento do papel do diretor da escola na liderança do processo de implantação do modelo de gestão;
- 4. Criação de grupo de Trabalho para implantar o Ensino Fundamental de nove anos;
- 5. Criação de comissão organizadora do Plano estadual de educação. (Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/metas/medidas.htm> - Acessado em 07/01/2012).

Não obstante às ações políticas empreendidas na educação paulista desde a consolidação da hegemonia do PSDB no governo do Estado de São Paulo, a partir de 1995, a dimensão das metas e dos objetivos do - Programa de Ação para Educação do Governo Serra – pode ser considerada como produtora de maior impacto na gestão escolar e na ação docente ⁹, uma vez que, a principal medida do Projeto *São Paulo faz escola*, empreendido sob o comando da então Secretária de Educação – Maria Helena Guimarães de Castro – foi a elaboração (em 2007) e a implantação (em 2008), da Proposta Curricular unificada, cujo objetivo central foi o de promover *a centralização da elaboração e da gestão do currículo*, sob o argumento de que o Estado de São Paulo necessitaria adotar medidas políticas para promover a melhoria da qualidade da educação.

Por meio do levantamento bibliográfico que realizamos constatamos que existem projetos de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação de algumas Universidades paulistas, que estão desenvolvendo pesquisas, notadamente, sobre os aspectos políticos da reforma curricular paulista e sobre a dimensão dos impactos da Proposta Curricular na gestão escolar e na ação docente. Porém, em virtude do ínfimo lapso temporal, tendo em vista a implantação da Proposta Curricular em 2008, muitas destas pesquisas ainda se encontram em fase de conclusão e, das que já foram concluídas, poucas foram publicadas e/ou

⁹ Estes impactos foram ocasionados porque a Proposta Curricular foi elaborada de forma centralizada pela Secretaria de Educação paulista, com a confecção de materiais específicos para as equipes gestoras (Cadernos dos Diretores e Cadernos dos Coordenadores), estabelecendo as normas para a implantação e execução da Proposta Curricular e da confecção de material didático-pedagógico para os professores e alunos (Cadernos dos Professores, Jornal dos Alunos e Cadernos dos Alunos). Estes materiais são de uso obrigatório tanto em relação à gestão do currículo, quanto em relação ao desenvolvimento das aulas pelos professores e alunos, sendo que sua aplicação deve ser acompanhada pelo coordenador pedagógico. A apresentação destes materiais e a análise de algumas de suas especificidades, assim como de seus principais impactos na prática escolar e na ação docente, foram realizadas no primeiro e no segundo capítulo desta pesquisa.

disponibilizadas no Banco de Dados da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sendo que, na maioria dos casos, ainda não estão publicadas nem mesmo nos Bancos de Teses e Dissertações das Universidades.

Tendo em vista a dificuldade no levantamento bibliográfico sobre o tema em questão, acreditamos que esta pesquisa apresenta relevância pelo fato do seu objeto específico de estudo - a articulação do currículo com o mundo do trabalho - constituir-se num dos fundamentos específicos e estruturantes da Proposta Curricular paulista que, por sua vez, caracteriza-se como um dos aspectos priorizados pelo *Projeto São Paulo faz escola*, em cumprimento da determinação do artigo 35, inciso II da LDBEN¹⁰, no sentido de que, o currículo do Ensino Médio deve ser articulado (metodologicamente) de forma interdisciplinar, visando contribuir com - a formação básica para o trabalho e para a cidadania do educando – priorizando as questões que envolvem *o mundo do trabalho* na atualidade, refutando, portanto, o ensino especificamente propedêutico.

A escolha do objeto de estudo desta pesquisa deu-se pelo fato da expressão *mundo do trabalho* ter ocupado, nos últimos tempos, enorme centralidade no debate jornalístico e político (nacional e internacional) e entre os intelectuais de diversas áreas do conhecimento, tendo em vista a crise econômica mundial eclodida em 2008, paradoxal à elevação do Brasil à categoria de país emergente, num momento de crise dos países de economia central e no âmbito mais geral do capitalismo.

Outro fato que motivou o estudo da Proposta Curricular paulista estar vinculada à preparação dos estudantes do Ensino Médio para o *mundo do trabalho* foi o contato que tive¹¹, pela primeira vez, com os autores de tradição marxiana e também com textos de Karl Marx, durante o estudo das disciplinas deste Programa de Pós-Graduação em Educação, pois, partindo da assertiva de que o objeto de

¹⁰ Lei nº 9.394 de 20 de novembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

¹¹ O autor desta pesquisa possui bacharelado em Direito concluído em 1993, pela Faculdade de Direito Padre Anchieta de Jundiaí. É professor de História, com licenciatura concluída em 2009, pela Faccamp – Faculdade Campo Limpo Paulista/SP. Após ter concluído o bacharelado em Direito, atuou como professor de História da rede estadual paulista de 1995 a 1998. Atualmente é professor de História e Sociologia da rede estadual paulista, tendo retornado à função docente, a partir do segundo semestre de 2007, ano em que ingressou no curso de Licenciatura em História. Este período do retorno do autor à atividade docente, coincidiu com a divulgação, por parte da Secretaria de Educação paulista - da elaboração da Proposta Curricular – objeto de estudo desta pesquisa. Sendo assim, é importante informar que o autor, na condição de professor temporário da rede pública paulista, acompanhou o processo de divulgação da Proposta Curricular paulista (durante o segundo semestre de 2007) e foi coadjuvante da sua implantação (no início do ano letivo de 2008) e da sua execução até a presente data. Realizou Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura em História, intitulado: Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008/2009): Questionamento da sua legitimidade legal e científico-pedagógica. (SILVA, 2009).

estudo do marxismo é o *capitalismo*, o *trabalho* ocupa lugar central no processo de produção e reprodução do capital, sendo a exploração do trabalho humano, (combinada à exploração da natureza), a fonte que alicerça a produção de mais-valia¹², como uma das condições para a sustentação da evolução dos processos produtivos, portanto, do capital.

Nesse delinear, após uma análise pormenorizada da estrutura da Proposta Curricular paulista, constatamos que - a amplitude do currículo - *não permitiria uma análise de todas as disciplinas que compõem a grade curricular*, no que se refere à *preparação dos estudantes do Ensino Médio para mundo do trabalho*. Em virtude desta impossibilidade, decidimos analisar como a Proposta Curricular incorpora o debate sobre o *mundo do trabalho* no contexto geral do currículo.

Esta constatação possibilitou o surgimento do problema que esta pesquisa propôs desvelar: Qual *concepção de mundo do trabalho* a Secretaria de Educação paulista procura disseminar por meio da Proposta Curricular?

Deste problema geral, decorrem os seguintes objetivos:

Objetivo geral: identificar os principais argumentos e elementos no âmbito da Proposta Curricular que a Secretaria de Educação paulista utiliza para definir o que ela entende por mundo do trabalho.

Objetivo específico: identificar a compreensão e a concepção de mundo do trabalho que a Secretaria de Educação paulista apresenta aos estudantes do Ensino Médio e como estas se manifestam no contexto da Proposta Curricular.

A hipótese que orienta esta pesquisa se manifesta de duas formas: a de que *compreensão* que a Secretaria de Educação paulista tem de *mundo do trabalho*, expressa no Texto estruturante da Proposta Curricular, é a sua redução a *emprego*; e a de que a forma como esta *compreensão* se materializa no âmbito da Proposta Curricular, tem como fundamento a *pedagogia das competências*.

Estas hipóteses permitem inferir que, no caso específico da Proposta Curricular paulista, a *pedagogia das competências* pode estar objetivando a formação de trabalhadores polivalentes e adaptáveis ao dinâmico e excludente *mundo do trabalho*, uma vez que o sistema toyotista ou acumulação flexível, pautado

¹² Segundo RENAULT (2010, p.40). “A função específica do capitalismo é a produção de mais-valia, a produção de um valor superior àquele que é consumido no curso do processo de produção. A realização monetária da mais-valia é o lucro. Marx foi o inventor dessa noção, destinada, segundo o autor, a ‘derrubar toda a teoria do lucro tal como existiu até agora’. Ou seja, o comprador da capacidade de trabalho ou da força de trabalho a utiliza além do tempo necessário para repor o valor do salário pago ao trabalhador. Sendo assim, durante esse tempo excedente, o trabalhador produzirá, também, um valor excedente, ou a *mais-valia*, da qual o capitalista se apropria.

na flexibilização dos processos de produção, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo, (HARVEY, 1992), provoca a redução dos postos de trabalho, tendo o desemprego estrutural como base de sustentação para reduzir o valor dos salários.

Esta pesquisa utiliza como fontes primárias os documentos que compõem a reforma da educação paulista de 2007, principalmente, o *Texto Central da Proposta Curricular* (SEE, 2008)¹³, uma vez que sintetiza os objetivos propostos pela Secretaria de Educação, como forma de elaboração curricular centralizada e implantada de forma linear em toda a rede estadual de educação básica¹⁴.

A opção pelo *Texto Central da Proposta Curricular* como *fonte primária*¹⁵ e principal desta pesquisa, deu-se pelo fato da Proposta Curricular ter sido apresentada (em 2008) aos gestores e aos professores, como instrumento para construção de um *currículo único* para a rede estadual de educação básica, propondo mudanças substanciais nas práticas pedagógicas e metodológicas, notadamente, no trabalho dos professores em sala de aula e, principalmente, pelo fato do *Texto Central da Proposta Curricular*, ter sido mantido na íntegra na sua conversão em *Currículo Oficial* (em 2010), tendo sofrido apenas *pequenas adequações* que residem, basicamente, *nas atualizações dos tempos verbais* (para presente do indicativo) no Texto do Currículo Oficial (SEE, 2010).

Por assim ser, cabe informar que os *objetivos* que serão problematizados nesta pesquisa ficarão restritos ao *campo teórico de análise*, não estando condicionados à verificação empírica no espaço escolar, onde a reforma curricular está sendo submetida à prática escolar e à ação docente¹⁶, pois tendo vista as mais de cinco mil escolas que compõem a rede estadual de educação básica, uma análise verificativa da *práxis escolar*, no sentido de certificar se, sobre o aspecto metodológico, o fundamento da *articulação do currículo com o mundo do trabalho*

¹³ É importante esclarecer que está é uma pesquisa de *natureza documental*, que terá como *fontes primárias*, os *documentos* elaborados pela Secretaria de Educação paulista, para a implantação e execução da Proposta Curricular, como parte das Ações do Projeto *São Paulo faz escola*, a partir do ano de 2007.

¹⁴ É fundamental informar que a Proposta Curricular da Secretaria de Educação paulista (SEE, 2008) foi convertida em Currículo Oficial (SEE, 2010), a partir do início do ano letivo de 2010.

¹⁵ Fonte Primária, no entendimento de LUNA (2009, p.108), “é o texto original, como foi escrito e impresso pelo autor”.

¹⁶ CARVALHO (2007, p.64) alertou que: “(...) a materialização das reformas educacionais como produto de modificações na estrutura jurídica necessita ser verificada nos espaços em que efetivamente se dá, ou seja, nas escolas. Nesse sentido é importante considerar que o processo de efetivação das reformas somente ocorrerá se for assumido por aqueles que fazem da escola o seu cotidiano”.

está sendo praticado em cada uma das escolas da rede estadual, demandaria uma pesquisa de alargado lapso temporal, para se chegar à conclusão fidedigna de credibilidade acadêmica e científica.

Para fins de exposição, esta pesquisa está estruturada em três capítulos.

No primeiro capítulo apresentamos o *Texto Central da Proposta Curricular* da Secretaria de Educação paulista - que é comum a todas as disciplinas do currículo – com enfoque nos argumentos e nas justificativas dos organizadores da Proposta Curricular que balizaram a necessidade da educação paulista estar à altura dos desafios contemporâneos e referenciada em fundamentos para um currículo comprometido com o seu tempo.

No segundo capítulo realizamos, inicialmente, a apresentação de um breve resgate histórico dos fundamentos da pedagogia das competências e, em seguida, realizamos a análise dos fundamentos da estruturantes da Proposta Curricular paulista, procurando, sempre que possível, demonstrar que estes se referenciam na pedagogia das competências e que, no contexto geral, objetivam contribuir com a preparação para o mundo do trabalho.

O terceiro capítulo analisa como o *mundo do trabalho* se materializa no *Texto Central da Proposta Curricular*, buscando evidenciar se a *concepção de mundo do trabalho*, que a Secretária de Educação procura disseminar entre os estudantes do Ensino médio, *é reduzida a emprego*, como elemento necessário à manutenção da sobrevivência e à reprodução do trabalhador, enquanto sujeito fundamental no processo de produção de mais-valia, necessária à reprodução do capital, notadamente, nesse contexto de crise no âmbito geral do sistema capitalista.

Esperamos que esta pesquisa possa contribuir com o conhecimento daqueles (pesquisadores ou não) que se interessam pelo tema em questão, especialmente, com os professores e professoras da rede pública do Estado de São Paulo que, por ventura, não tiveram a oportunidade de realizar um estudo mais aprofundado da Proposta Curricular paulista, especificamente, sobre o fundamento da articulação do currículo com o mundo do trabalho.

CAPÍTULO 1

A PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA

A escola é vista por *Gramsci* como um dos espaços em que se inscreve a batalha de ideias e a luta pela hegemonia e pelo consenso, e a educação, por sua vez, é compreendida como estratégia fundamental no processo de formação do 'novo homem' também na perspectiva de superação da sociedade capitalista. (FALLEIROS, 2005, p.210).

Introdução

A ex-secretária de educação do Estado de São Paulo – Maria Helena Guimarães de Castro¹⁷ - na sua Carta dirigida aos gestores e professores, com o objetivo de realizar a apresentação da Proposta Curricular, justificou a necessidade e a urgência da centralização do currículo, por meio da elaboração e implantação da Proposta Curricular unificada, com o seguinte argumento:

A criação da Lei das Diretrizes e Bases (LDB), que deu autonomia às escolas para que definissem seus projetos pedagógicos, foi um passo importante. Ao longo do tempo, porém, essa tática descentralizada mostrou-se ineficiente. (SEE, 2008 – Carta da Secretária – s/n).

Complementando sua justificativa, afirmou que: “Por esse motivo, propomos agora uma ação integrada e articulada, cujo objetivo é organizar melhor o sistema educacional de São Paulo”, e que, “Mais do que simples orientação, o que propomos com a elaboração da Proposta Curricular e de todo o material que a integra, é que nossa ação tenha um foco definido”. (Ibidem, s/n).

Ainda, conforme ex-secretária de educação, a elaboração da Proposta Curricular teve início em setembro de 2007, com a preparação de técnicos da Secretaria da Educação e mais de sessenta professores, que passaram a estruturar e a desenvolver os fundamentos, os princípios e as metas a ser alcançados com a sua implantação, levando em consideração, segundo o crivo de análise desta equipe

¹⁷ A ex-secretária de educação paulista - Maria Helena Guimarães de Castro - responsável pela elaboração, divulgação e implantação da Proposta Curricular, foi substituída pelo então Deputado Federal - Paulo Renato de Souza - licenciado pelo PSDB de São Paulo, hoje “in memoriam” (falecido em 2011), que após ter exercido o cargo de Ministro da Educação de 1995 a 2002, no período em que a legislação e os principais documentos que compõem a reforma da educação brasileira foram aprovados: LDBEN, PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais), DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais), PNE, 2001 (Plano Nacional da Educação), dentre outros; assumiu a Secretaria de Educação paulista em 15 de abril de 2008, tendo sido o responsável pela continuação da execução da Proposta Curricular e pela sua conversão em Currículo Oficial em 2010.

de professores coordenadores do projeto da proposta curricular, “as consultas às experiências bem sucedidas das escolas da rede de educação pública paulista”¹⁸.

Nota-se pela leitura desses trechos da carta da ex-secretária, o propósito centralizador do currículo e supressor da autonomia assegurada pela LDBEN, às escolas e aos docentes para a elaborarem e executarem a proposta pedagógica da escola, no tocante à crítica que fez à autonomia das escolas, denominando-a de “tática descentralizada”.

Por assim ser, faz-se necessário trazer ao contexto as determinações da LDBEN, que estabelece a competência e os limites da descentralização, que devem ser cumpridos pelos Estados-membros da federação, referentes à elaboração das políticas educacionais:

Art. 10 – Os estados incumbir-se-ão de:

III – elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios.

Percebe-se, pois, que a LDBEN garantiu aos Estados federados (apenas) a elaboração e execução de políticas e planos educacionais, porém não autorizou a centralização do currículo, por meio da elaboração de propostas curriculares unificadas, que conforme a LDBEN (artigos 12, inciso I e 13, inciso II), é de incumbência das escolas e dos docentes.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – elaborar e executar sua Proposta Pedagógica;

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a Proposta Pedagógica do estabelecimento de ensino;

¹⁸ Esta frase foi dita pela ex-secretária de educação – Maria Helena Guimarães de Castro - no discurso de lançamento da Proposta Curricular, com o objetivo de propagar que esta teria sido elaborada de forma democrática, com a participação efetiva dos profissionais da educação (gestores e professores) das escolas da rede pública paulista, por meio de consultas às suas experiências bem sucedidas, no tocante à elaboração e à execução de suas propostas pedagógicas. Este discurso de lançamento da Proposta Curricular (da então secretária – Maria Helena Guimarães de Castro) foi transmitido em tempo real para todas as escolas da rede estadual de paulista, no primeiro dia letivo do ano de 2008, por meio do site: www.educacao.sp.gov.br. (*São Paulo faz escola*) - **Acessado: 27/04/2008. É importante informar as próximas informações constantes das ‘notas de rodapé’ desta dissertação, que apresentam na data de acesso o ano de 2008**, foram coletas pelo autor desta pesquisa logo após a implantação da proposta curricular, tendo em vista o seu interesse em realizar pesquisas sobre esse tema. Atualmente não estamos conseguindo acessá-las por meio do site da Secretaria de Educação paulista.

RUSSO (2009, p.157) ao comentar sobre a reforma autoritária da educação paulista, considerou que:

As metas e as ações estabelecidas no plano de ação do governo para a educação (SÃO PAULO, 2008) compreendem um conjunto de decisões na esfera da organização das escolas – adoção de um currículo único e fechado; utilização de material institucional padronizado; uso dos resultados da avaliação para a concessão de vantagens salariais (bônus); utilização de incentivo de racionalidade técnica e autoritária que não encontra fundamento no processo de formação humana e na legislação.

Pontuadas essas contradições, cabe registrar que a ex-secretária de educação paulista, não mencionou na sua - carta de apresentação da proposta curricular - os motivos da ineficiência desta tática descentralizada de elaboração e execução curricular, estabelecida pela LDBEN, em cumprimento do princípio constitucional “da liberdade de ideias e de concepções pedagógicas”, previsto no artigo 206, inciso III, da Constituição Federal de 1988 (CF/88); deixando transparecer que a responsabilidade por esta ineficiência era, exclusivamente, das escolas e dos docentes, que até o ano de 2007, eram os responsáveis pela elaboração e execução das propostas pedagógicas das escolas da rede estadual de educação básica¹⁹.

Corroborando com essa assertiva, RUSSO (2009, p.159) ao comentar sobre a política educacional empreendida pelo governo Serra, considerou que “(...) discurso e prática assumem claramente uma posição que se opõe à descentralização do poder e à concessão de autonomia para as escolas” e que:

Esta posição é assumida sem qualquer constrangimento ou pudor pela secretária de Educação, Maria Helena Guimarães de Castro (2008), responsável pelo plano de ação, ao atribuir, em entrevista à revista *Veja*, a situação calamitosa em que se encontra a educação brasileira e paulista à autonomia das escolas e à liberdade dos professores para estabelecerem os currículos e planos de ensino. (Ibidem, p.159 – grifo nos originais).

KUENZER (2005, p.78), ao se referir sobre as contradições metodológicas, que normalmente estão presentes nas políticas educacionais, explicou:

(...) é importante destacar uma preocupação presente em nossos estudos: a facilidade com que a pedagogia toyotista se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso, estabelece uma ambiguidade nos discursos e nas práticas pedagógicas.

¹⁹ No 2º semestre de 2007, como mencionei anteriormente, retornei à atividade docente e fui orientado pela coordenadora pedagógica, a elaborar o “plano de trabalho” da disciplina de História, para a 6ª série do Ensino fundamental (ciclo II) e executá-lo durante o 3º e 4º bimestres, conforme as previsões metodológicas, as competências e as habilidades que haviam sido estabelecidas na “proposta pedagógica” daquela escola.

Nesse delinear, torna-se importante destacar que os princípios constitucionais e as disposições legais da LDBEN, voltados para educação, possuem notório caráter progressista, uma vez que, materializando os anseios democráticos da liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, (CF/88 – Artigo 206, II e III), suprimidos durante período ditatorial (1964-1985), possibilitou a descentralização dos sistemas de ensino e, como decorrência, foram regulamentados pela LDBEN, que concedeu autonomia às escolas para elaborarem e executarem suas propostas pedagógicas de forma democrática, ou seja, com a participação do corpo docente e da comunidade escolar.

No entanto, AKKARI (2011, p. 123) ao comentar sobre a internacionalização das políticas educacionais, especificamente no Brasil, esclareceu que:

(...) é necessário observar que a democratização progressiva no Brasil, como no resto da América Latina, possibilitou, a partir da década de 1980, a abertura a um amplo debate sobre as políticas educacionais.

Todavia, como frisa o autor, “Esse debate foi automaticamente influenciado pelo que ocorria no cenário educacional internacional”. (Ibidem, p.123).

Nesse contexto histórico, (final da década de 1980, em diante), período em que teve início a reforma da educação brasileira, a partir dos princípios da educação estatuídos pela CF/88, o Neoliberalismo, entendido como Estado-mínimo, já estava em funcionamento nos países de economia desenvolvida, tais como: Inglaterra, Estados Unidos e em parte dos países europeus, dentre outros, e estava refletindo no Brasil, notadamente, a partir da reforma política e administrativa do Estado, empreendida pelo então Presidente da República Fernando Collor de Mello, eleito em 1989.

Sendo assim, conforme esclareceu NEVES (2000, p.15), ao analisar o contexto econômico e político mundial que estava influenciando a reforma da educação mundial a partir dos anos de 1980 e, com maior especificidade, no decorrer da década de 1990, a reforma da educação brasileira, considerou que:

O maior delineamento dos contornos da nova divisão internacional do trabalho nos anos iniciais da atual década, a direção tomada pelo processo de modernização capitalista em nosso país, após o esgotamento do modelo de substituição de importações, no plano econômico; as mudanças nas estratégias e na materialidade do aparato estatal e das diversas organizações da sociedade civil após a eleição e posse de Fernando Collor de Mello para a Presidência da República, no plano político; assim como os avanços obtidos nos estudos da relação entre educação e produção no mundo contemporâneo, no plano teórico; vieram se consubstanciando em elementos determinantes da atualização dos conteúdos das várias

propostas educacionais que vinham sendo construídas ao longo da década passada, pelo bloco no poder e pelos vários sujeitos políticos coletivos, notadamente, o empresariado industrial, os empresários leigos do ensino, a Igreja católica, o sindicalismo autônomo dos trabalhadores, e os especialistas em educação. (grifos nossos).

Por isso, a reforma do Estado iniciada no primeiro ano de mandato do Presidente Fernando Collor (1990), visou promover as mudanças estruturais nas políticas públicas, de modo a alinhá-las aos desígnios do Neoliberalismo que, uma vez caracterizado como *Estado Mínimo* credita “ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho”, e exerce constante pressão sobre o Estado para que se afaste da realização das políticas públicas, por serem consideradas “(...) as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades”. (AZEVEDO 2004, p.12).

Nesse sentido, a lógica que deveria prevalecer em relação - às políticas educacionais – tendo em vista a atuação mínima do Estado neoliberal, deveria ser a da menor interferência possível das ações diretas do Estado brasileiro, em relação ao controle do sistema educativo e dos currículos, em cumprimento do princípio constitucional da liberdade de aprender e ensinar e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Nota-se, portanto, uma aparente contradição nesta lógica, quando se trata das políticas públicas voltadas para a educação, pois, o Estado neoliberal brasileiro, passou a se comportar como um Estado interventor e centralizador, afastando-se dos princípios do Estado mínimo, ao elaborar os documentos que alicerçaram as reformas educacionais (a partir da década de 1990), centralizando e promovendo um amplo controle do sistema educacional como, por exemplo, estabelecendo metas e formas de avaliação da educação em todos os níveis de ensino, nas esferas federal, estadual e municipal ²⁰.

Entretanto, AZEVEDO (2004, p.15), ao analisar a função do Estado neoliberal em relação às políticas educacionais, esclareceu que:

Em relação à política educacional, pode-se dizer que o vírus neoliberalizante não a contagia na mesma proporção em que atinge as outras políticas sociais. A educação, na condição de um dos setores pioneiros da intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao ‘Estado Guardião’.

²⁰ No entanto, entendemos que esta aparente contradição esgota-se no plano teórico, uma vez que as políticas neoliberais voltadas para a educação pautam-se num discurso meramente ideológico, que não se materializa integralmente na prática escolar e na ação docente, devido às condições materiais as quais estão submetidas à maioria das escolas públicas paulistas e brasileiras.

Essa permissão foi colocada em prática, especificamente, no caso da Proposta Curricular paulista, porque o Estado de São Paulo, na condição de Estado-membro da federação brasileira, se tornou protagonista na adoção desta aparente contradição – Estado mínimo *versus* Estado máximo - se portando como interventor e centralizador, ao elaborar e implantar de forma linear, a Proposta Curricular unificada em toda a rede de educação básica, contrariando o princípio da descentralização da elaboração e execução curricular, tendo em vista a “ineficiência” da tática descentralizada da LDBEN, mencionada pela ex-secretária de educação - Maria Helena Guimarães de Castro.

Ao abordar sobre as ações centralizadoras do Estado neoliberal, referente às políticas educacionais, AZEVEDO (2004, p. XIII) afirmou que:

(...) como em todos os setores alvos de políticas sociais, na educação essa ‘fortaleza’, ou expansão, exprime no aumento do poder regulador da ação estatal, na medida em que as práticas ditas ‘descentralizadoras’, uma das dimensões do estilo gerencial de gestão, têm tido por contraponto dos controles centralizados. Um dos exemplos se traduz no caráter impingido à política de avaliação (...).

No mesmo sentido, LIMA FILHO (2008, p.253), considerou que:

(...) as reformas educativas se articulam à lógica de redefinição da estrutura e do papel do Estado sendo, portanto, parte do processo de legitimação de um novo modelo de intervenção pública em políticas sociais.

Por assim ser, a centralização do currículo promovida pela Secretaria de Educação paulista, deve ser entendida, no seu horizonte mais amplo, como uma reforma educativa que visa, sobretudo, promover uma ampla reforma social, em decorrência das novas demandas de formação que *o mundo do trabalho* passou a exigir da educação escolar na atualidade. Nesse sentido, GENTILI (2005, p.52), afirmou que:

(...) a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não são todos que podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos. (grifos nos originais).

Compartilhamos deste entendimento do autor, pois, embora o Estado de São Paulo continue sendo protagonista no cenário tecnológico da produção industrial, agroindustrial e, principalmente, no setor de serviços, que emprega a maioria dos jovens, existem aqueles que são excluídos das possibilidades de ingresso no mercado formal de trabalho e, dentre estes, alguns irão praticar o

“aprender a empreender” (MOARES, 2008, p.269), para garantir a sobrevivência, sobretudo, com a prática do comércio na chamada economia informal²¹.

1.1 – Estrutura do currículo

Em relação aspecto estrutural, a Proposta Curricular agrupou as disciplinas que compõem sua grade curricular de acordo com as respectivas áreas do conhecimento, (SEE, 2008 – p. 26–39), a saber:

- I - A área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias. (Composta pelas disciplinas: Biologia, Química e Física);
- II – A Matemática e as áreas do conhecimento;
- III – A área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. (Composta pelas disciplinas: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna (LEM) Inglês, Arte e Educação Física);
- IV – A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. (Composta pelas disciplinas: História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Política, Antropologia e Economia).

Esta estrutura curricular deriva dos PCN do final da década de 1990. Como disse a ex-secretária – Maria Helena Guimarães de Castro – a Proposta Curricular, notadamente, no aspecto da estruturação do currículo, sofreu influência das diretrizes traçadas pela reforma da educação brasileira da década de 1990.

MOREIRA & SILVA (2011, p. 13) afirmam que: “O currículo há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos”. Segundo os autores,

Embora questões relativas ao ‘como’ do currículo continuem importantes, elas só adquirem sentido dentro de uma perspectiva que as considere em sua relação com as questões que perguntam pelo ‘por que’ das formas organização do conhecimento escolar. (Ibidem, p.13).

Referenciando-se na *tradição crítica do currículo* que se fundamenta nas questões *sociológicas, políticas e epistemológicas*, que se imbricam na definição do ‘como’ e do ‘por que’ da organização do currículo, portanto, do conhecimento escolar, os autores afirmaram que:

Nessa perspectiva, o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e

²¹ A economia informal no Brasil equivale a uma Argentina, ou a 578,4 bilhões de reais por ano, o equivalente a 18,4% do Produto Interno Bruto (PIB). Também conhecida como economia subterrânea, a informalidade compreende toda a produção de bens e serviços não informada aos governos. A perda de arrecadação anual chega a 200 bilhões de reais. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/economia/economia-informal-representa-18-3-do-pib-do-brasil>. Acessado em 03/09/2012.

interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (Ibidem, p.13-14).

Em decorrência dessas relações de interesses e de poder que prevalecem na materialização do currículo, SILVA (2011, p. 15) afirma que: “O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes, seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Ainda, segundo o autor, “As teorias do currículo, tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados”, (Ibidem, p.15) ²².

Por ser assim, SILVA (2006, p.24) afirma que: “Pensar o currículo como ato político consiste precisamente em destacar seu envolvimento em relações de poder”. Segundo o autor, *as relações de poder* apresentam variações conforme a *teoria* que sob a qual o currículo está referenciado.

Existem, na tradição crítica, entretanto, diferentes maneiras de vincular currículo e poder. Na tradição neomarxista que foi predominante por um longo período, por exemplo, o poder, inevitavelmente ligado às relações sociais de produção, às relações econômicas, é visto como responsável por produzir um viés, fundamentalmente de classe social, no conteúdo do currículo. Na perspectiva (...) mais ligada aos enfoques chamados pós-estruturalistas, o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, um elemento estranho do qual podemos nos livrar, do qual poderíamos nos emancipar. Tal como ocorre com outras práticas culturais, as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo. (Ibidem, p. 24-25).

O autor menciona, também, que as práticas de significação que se imbricam na constituição do currículo são resultantes da *cultura*, enquanto “atividade, ação, experiência”. Para o autor, “Não se pode conceber a cultura e o currículo como prática de significação sem destacar seu caráter fundamentalmente produtivo, criativo”. Sendo assim, “Ignorar ou secundarizar a dimensão produtiva da cultura significa reificá-la, cristaliza-la, imobiliza-la, abstraí-la do processo de sua criação”. (Ibidem, p.19). No entanto, o autor esclareceu que:

Embora o currículo não coincida com a cultura, embora o currículo seja submetido a regras, a restrições, a convenções e a regulamentos próprios

²² Segundo SILVA (2011, p.17), *as teorias* que regem o currículo determinam as dicotomias de sua conceituação, estando agrupadas em três correntes distintas e referenciadas, respectivamente, da seguinte forma: *Teorias Tradicionais*, referenciadas no “ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento, eficiência, objetivos”; *Teorias Críticas*, referenciadas na “ideologia, reprodução social e cultural, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, conscientização, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência”; e *Teorias Pós-Críticas*, referenciadas na “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”.

da instituição educacional, também *ele pode ser visto como um texto e analisado como um discurso*. (Ibidem, p.20 – grifos nossos).

Após a compreensão prévia destas teorias que regem os currículos, os interesses e as relações de poder que se imbricam na seleção e na organização do conhecimento escolar, passaremos à análise do Texto estruturante da Proposta Curricular, com o intuito de desvelar quais foram os argumentos utilizados pelos intelectuais²³ da Secretaria de Educação paulista, para justificar a implantação da Proposta Curricular unificada na rede de educação básica²⁴.

1.2 – Procedimentos de elaboração, divulgação e implantação da Proposta Curricular

Os intelectuais da Secretaria de Educação paulista elaboram o projeto da Proposta Curricular com o objetivo de construir um *currículo único* para os estudantes do Ensino Fundamental (Ciclo II) e do Ensino Médio, visando apoiar o trabalho realizado nas escolas da rede estadual e, principalmente, “(...) contribuir para a melhoria da qualidade das aprendizagens de seus alunos”. (SEE, 2008, p.8).

Os organizadores do projeto esclareceram que o processo de elaboração da Proposta Curricular partiu:

(...) dos conhecimentos e das experiências práticas já acumulados, ou seja, da sistematização, revisão e recuperação de documentos, publicações e diagnósticos já existentes e do levantamento e análise dos resultados de projetos ou iniciativas realizados. (Ibidem, p.8).

Para isso, a Secretaria de Educação paulista, no intuito de fomentar o desenvolvimento do currículo, adotou duas iniciativas complementares:

²³ O conceito de intelectual que orienta esse estudo está fundado na concepção produzida por Gramsci. Em Gramsci (1982, p.3-4), consta que: “(...) cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo e de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não a pensa no campo econômico, mas também no social e no político: o empresário capitalista cria consigo o técnico da indústria, o cientista da economia política, o organizador de uma nova cultura (...) Deve-se anotar o fato de que o empresário representa uma elaboração social superior, já caracterizada por uma certa capacidade dirigente e técnica (...)”. Segundo RESENDE (2006, p.6): “Orgânico, em síntese, é o intelectual que participa, que age, que ajuda na formulação de uma nova hegemonia ou se engaja na manutenção da hegemonia existente. De um lado e do outro, a organicidade vem do comprometimento, da participação, na formulação de idéias que ajudem na ação política, seja ela hegemônica ou contra-hegemônica”.

²⁴ A “Educação Básica” de acordo com o artigo 21 da LDBEN, inciso I, engloba: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A “Educação Básica” é estruturada da seguinte forma: Educação Infantil: Creches (crianças até três anos de idade), Pré-escola (crianças de quatro a seis anos de idade); Ensino Fundamental I (Ciclo I - 1º ao 5º ano); Ensino Fundamental II (Ciclo II - 6º ao 9º ano) e Ensino Médio. A Proposta Curricular, objeto de estudo desta pesquisa, foi elaborada pela Secretaria de Educação paulista para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio.

- A primeira delas é realizar um amplo levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente.
- A segunda é iniciar um processo de consulta a escolas e professores, para identificar, sistematizar e divulgar boas práticas existentes nas escolas de São Paulo. (Ibidem, p.8).

Com essas medidas, os organizadores da Proposta Curricular afirmaram que pretendiam articular “conhecimento e herança pedagógicos com experiências escolares de sucesso” e que, a Secretaria de Educação paulista estava pretendendo, com esta iniciativa, “mais do que uma nova declaração de intenções”, mas, iniciar “(...) *uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas*” (Ibidem, p.8 – grifos nossos) e que, ao dar início nesse processo de construção curricular, a Secretaria de Educação, visava principalmente, “(...) cumprir seu papel de garantir a todos uma base comum de conhecimentos e competências, para que nossas escolas funcionem de fato como uma rede”. (Ibidem, p.8).

Para que essas intenções e esses objetivos fossem viabilizados, os intelectuais da Secretaria de Educação elaboram os seguintes subsídios ²⁵:

- Esse documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da **sociedade do conhecimento** e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens e cidadãos, propondo princípio orientadores para a prática educativa, afim de que as escolas possam a se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.
- Integra esta *Proposta Curricular* um segundo documento, de *Orientações para a Gestão do Currículo na Escola*, dirigido especialmente às unidades escolares e aos dirigentes e gestores que lideram e apóiam: diretores, assistentes técnico-pedagógicos, professores coordenadores e supervisores. Esse segundo documento não trata da gestão curricular em geral, mas tem a **finalidade específica** de apoiar o gestor para que seja um líder e animador da implementação da *Proposta Curricular* nas escolas públicas estaduais de São Paulo.
- Existe uma variedade de outros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, alguns dos quais escritos em anexos, aos quais as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. O ponto mais importante desse segundo documento é garantir que o *Projeto Pedagógico*, que organiza o trabalho nas condições singulares de cada escola, seja um recurso efetivo e dinâmico para assegurar aos alunos a aprendizagem dos conteúdos e a constituição das competências previstas nesta *Proposta Curricular*. O segundo documento, *Orientações para a Gestão do Currículo*, propõe que a aprendizagem resulte também da

²⁵ Decidimos transcrever na íntegra esses subsídios, pois se constituem no vértice da estruturação da Proposta Curricular (SEE, 2008).

coordenação de ações entre as disciplinas, do estímulo à vida cultural da escola e do fortalecimento de suas relações com a comunidade. Para isso, reforça e propõe orientações e estratégias para a educação continuada dos professores.

- A *Proposta Curricular* se completará com um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores. São os *Cadernos do Professor*, organizados por bimestre e disciplina. Neles, são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos interdisciplinares. (Ibidem, p.8-9 - grifos nos originais).

Percebe-se pela leitura desses subsídios que os intelectuais da Secretaria de Educação paulista pretenderam estruturar a Proposta Curricular com base nos ideais de solidariedade, condicionando-os ao cognitivismo pedagógico, por meio do qual o consenso e/ou a aceitação dos professores serão determinantes para que a escola seja o pólo irradiador desta nova sociabilidade. Pretendem que esse processo seja concretizado por meio dos materiais elaborados especificamente para a equipe gestora (*Cadernos dos Gestores* e *Cadernos dos Coordenadores*), que foram de utilização obrigatória para a implantação da Proposta Curricular e para a gestão do currículo e, de material didático-pedagógico elaborados, inicialmente, para os professores (*Cadernos dos Professores*) e, posteriormente, para os alunos (*Cadernos dos Alunos*). Cabe ressaltar que esses materiais são de uso obrigatório no desenvolvimento das aulas pelos professores e alunos, sendo que sua aplicação deve ser acompanhada pelo coordenador pedagógico.

Estabelecidas estas medidas e traçados seus objetivos, a divulgação e a implantação da Proposta Curricular se deram por meio de uma gestão uniforme do currículo, através de ações integradas entre a Secretaria de Educação, as Diretorias de Ensino e as Escolas, tendo a ex-secretária de educação – Maria Helena Guimarães de Castro – enfatizado, no discurso de lançamento da proposta curricular, a importância dos gestores na sua implementação e execução.

No mesmo sentido, a coordenadora do projeto da proposta curricular – Maria Inês Fini – afirmou no seu discurso de apresentação da proposta, que coaduna com o entendimento da professora Zuleica, (integrante da equipe organizadora do projeto da proposta), no sentido de que “cabem às equipes gestoras das unidades escolares

o protagonismo para fazer o anúncio da proposta nas escolas, divulgarem e conseguirem a adesão dos docentes para a implantação e aplicação da proposta”²⁶.

Esta atribuição repassada às equipes gestoras de serem protagonistas, divulgarem e conseguirem adesão dos docentes para a implantação e divulgação da proposta, confirma que a Proposta Curricular foi elaborada sem que houvesse amplas consultas às experiências bem sucedidas das escolas da rede de educação pública paulista, como afirmou a ex-secretária – Maria Helena Guimarães de Castro.

Ainda, com relação a essa adesão dos docentes, nas reuniões pedagógicas de lançamento e implantação da proposta, (das quais participei), as coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental (Ciclo II) e do Ensino Médio informaram que foram instruídas, pelas supervisoras de ensino da Diretoria Regional de Ensino de Jundiaí/SP²⁷, a assistirem as aulas dos docentes de todas as disciplinas da grade curricular, para verificar se estavam desenvolvendo os conteúdos programáticos, conforme as *Situações de Aprendizagem* constantes dos *Cadernos dos Professores* e que, todos os professores tinham que trabalhar com o *Jornal dos Alunos*, no momento inicial de implantação da Proposta Curricular, no início do ano letivo de 2008.

No início do ano letivo de 2009, a Secretaria de Educação paulista enviou às escolas os *Cadernos dos Alunos*, elaborados, bimestralmente, para todas as disciplinas do currículo e, do mesmo modo, as coordenadoras, durante as reuniões das HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo), afirmaram que esses materiais eram de uso obrigatório durante as aulas e, aí sim, passaram a assistir e a acompanhar o desenvolvimento das aulas estruturadas nos *Cadernos dos Professores*, correspondentes às *Situações de Aprendizagem* dos *Cadernos dos Alunos*.

O emprego desta tática curricular centralizada, diferente da tática descentralizada “ineficiente” da LDBEM, como afirmou a ex-secretária de educação, está relacionado diretamente com o alcance das metas estabelecidas na Proposta Curricular²⁸.

²⁶ Esse trecho consta do discurso da coordenadora do projeto da proposta – Maria Inês Fini - divulgado no vídeo multimídia de lançamento da proposta às escolas pelo Site: www.educacao.sp.gov.br. (*São Paulo faz escola*). Acessado: 27/04/2008. Atualmente, não estamos conseguindo acessá-lo.

²⁷ Esta localidade está sendo citada apenas como um exemplo isolado, devido à inserção profissional do autor desta dissertação, em escolas subordinadas à Diretoria de Ensino de Jundiaí/SP, deste o período de divulgação e de implantação da Proposta Curricular em 2008, até a presente data.

²⁸ As metas da Proposta Curricular serão apresentadas no próximo Item deste capítulo.

Sendo assim, a Secretaria da Educação paulista visando à implantação deste modelo de elaboração curricular, viabilizado por meio da Proposta Curricular unificada, adotou como metodologia e estratégia, para o início das aulas em fevereiro de 2008, para todas as escolas da rede pública paulista, o *Jornal dos Alunos*, para todas as disciplinas do currículo, contendo as aulas teóricas e as atividades que objetivavam dar suporte às atividades de recuperação intensiva dos conteúdos das disciplinas de forma interdisciplinar, privilegiando as atividades de leitura, a produção de textos e focando na revisão e na recuperação dos conteúdos de matemática, nos primeiros 40 dias letivos do ano de 2008, período compreendido entre 18 de fevereiro e 31 de março de 2008, que ficou popularmente conhecido como “quarentena”.

No que se refere à prática metodológica e às estratégias a serem aplicada no desenvolvimento das aulas, após o término do trabalho com o *Jornal dos Alunos*, a Secretaria da Educação enviou aos docentes de todas as disciplinas, um manual contendo a estruturação das aulas de acordo com os conteúdos programáticos que foram previstos no Texto Central da Proposta Curricular que é comum a todas as disciplinas do currículo.

Esses manuais dos docentes, chamados de *Cadernos dos Professores*, são elaborados bimestralmente e trazem estabelecidos: *o tempo (o número de aulas)* em que cada Situação de Aprendizagem deve ser desenvolvida; *os conteúdos programáticos e as orientações* sobre como devem ser trabalhados durante o bimestre e quais conhecimentos que devem ser priorizados; *as competências, as habilidades, as metodologias, as estratégias e os recursos* a serem utilizados no desenvolvimento das aulas, além das *formas (questões) de avaliação e de recuperação* para serem aplicadas no final de cada situação de aprendizagem.

Sobre essa forma de organização curricular, FERRETTI (2008, p. 192) explicou que as recentes reformas educacionais produzidas no Brasil, pautaram-se nas “concepções de ciência, conhecimento e informação” e que, essas concepções refletiram, sobremaneira, na vida da escolar, acabando por afetar muitos dos seus aspectos constituintes, “(...) como, por exemplo, *a organização escolar, os métodos de ensino, os materiais didáticos, os processos de avaliação, o uso do tempo e do espaço*, assim como a formação do professor e *o trabalho docente*”. (grifos nossos).

1.3 - Metas da Proposta Curricular

Para alicerçar a elaboração e a implantação da Proposta Curricular, foram estabelecidas as metas a serem alcançadas com a sua execução que, segundo os organizadores do projeto *São Paulo faz escola*, são indispensáveis para que as disciplinas do currículo - divididas por áreas do conhecimento - possam atingir seu objetivo maior que é: “Promover melhorias na qualidade da Educação” ²⁹.

As metas estabelecidas pela Secretaria de Educação paulista, a serem alcançadas, especificamente, com a execução da Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio, a partir do ano letivo de 2008, foram mencionadas pela ex-secretária de educação – Maria Helena Guimarães de Castro, no discurso de lançamento da proposta curricular³⁰, que são respectivamente:

- I – Combater e reduzir a reprovação em 50% nas 8^{as} séries;
- II – Reduzir em 50% a reprovação no Ensino Médio, principalmente na 1^a série;
- III – Implantar programas de recuperação de aprendizagem em todas as séries e disciplinas;
- IV – Melhorar o desempenho em todas as avaliações estaduais e nacionais.

A taxatividade no estabelecimento destas metas confirma o entendimento de AZEVEDO (2004), no sentido de que, a educação no contexto das políticas neoliberais, coloca-se como uma fortaleza que exige o aumento do poder regulador do Estado, pois centraliza as diretrizes educacionais, estabelece parâmetros gerais para estruturação das grades curriculares e dos conteúdos programáticos das disciplinas, a serem trabalhados de maneira uniforme pelas escolas, além de, no caso específico do Estado de São Paulo - o controle do currículo - estar objetivando promover melhorias na qualidade da educação, mas sem criar as condições materiais e humanas para a melhoria significativa da qualidade da aprendizagem, não tendo refletido assim, no aumento significativo dos índices de desempenho dos alunos nas recentes avaliações estaduais e nacionais.

Ao comentar sobre os resultados obtidos nas recentes avaliações nacionais, que foram criadas pela própria reforma, para acompanhar o processo de sua implementação, FERRETTI (2008, p. 193) considerou que:

²⁹ Afirmação feita pelos organizadores da proposta curricular através do vídeo multimídia, disponibilizado pelo site da Secretaria da Educação: www.educacao.sp.gov.br. (*São Paulo faz escola*) - Acessado: 27/04/2008. Atualmente, não estamos conseguindo acessá-lo.

³⁰ Discurso de lançamento da proposta curricular, realizado pela ex-secretária de educação – Maria Helena Guimarães de Castro - divulgado no vídeo multimídia de lançamento da proposta curricular no site: www.educacao.sp.gov.br. (*São Paulo faz escola*) - Acessado: 27/04/2008. Atualmente, não estamos conseguindo acessá-lo.

(...) resultados obtidos em exames nacionais, [...] por alunos que frequentaram cursos de educação básica nas redes públicas de ensino, amplamente divulgados pela mídia, indicam que, com honrosas exceções, a educação brasileira não está respondendo nem mesmo às restritas e interessadas demandas dos setores sociais que criaram a reforma. Em outros termos, não está conseguindo se quer dar conta de fazer com que os alunos *desenvolvam as competências desejadas* e/ou absorvam adequadamente os *conhecimentos técnico-científicos de natureza instrumental considerados desejáveis pelo setor produtivo*. (grifos nossos).

Nesse sentido, GENTILI (1996, p.17) foi categórico ao afirmar que: “Para os neoliberais a educação enfrenta hoje, uma profunda crise de eficiência, eficácia e produtividade”. Para GONZÁLEZ & SALLES (2008, p.223), “A crise derivaria do crescimento desordenado do sistema escolar”, pois,

Segundo essa maneira de ver, a crise seria de gerenciamento e não de democratização, como entendem os críticos da política oficial. Ou seja, para os artífices da política educacional vigente: a falta de gerenciamento do sistema educacional estaria provocando ‘*repetência, evasão e analfabetismo funcional*, etc’. Além disso, esse processo ainda interferiria no bom desempenho do sistema, segundo a voz oficial, inibindo a presença de um mercado educacional onde houvesse concorrência, instituída com sistemas de prêmios e castigos, deixando cada participante obter com suas próprias lutas e conquistas individuais os seus resultados. (grifos nossos).

A esse respeito, AFONSO (2000, p.122) esclareceu que:

(...) tendo o Estado reforçado seu poder de regulação e retomado o controle central (nomeadamente sobre o currículo escolar), a avaliação tivesse, de forma congruente, sido acionada como suporte de processos de responsabilização ou de prestação de contas relacionadas com os resultados educacionais e acadêmicos, passando estes a ser mais importantes do que os processos pedagógicos [...] Se é verdade que emergiu o Estado-avaliador também é verdade que as mudanças nas políticas avaliativas foram igualmente marcadas pela introdução de mecanismos de mercado.

Como se nota, o controle do currículo, promovido pela Secretaria de Educação paulista, além de demonstrar o poder de regulação do Estado de São Paulo sobre os processos avaliativos, inclusive com a manutenção do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar de São Paulo), para aferir o cumprimento das metas que visam promover a melhoria da qualidade da educação, condicionada à elevação dos índices de rendimento da aprendizagem; se consuma com o alinhamento do currículo, “aos interesses do capital e dos homens de negócio”, FRIGOTTO (2010a, p.21), pois, para os intelectuais da Secretaria de Educação, a Proposta Curricular deve enfrentar os desafios contemporâneos, com um currículo comprometido com o seu tempo. Em nosso entendimento, são os desafios que o Estado neoliberal está enfrentando para promover a redenção social por meio da redenção da educação, mas com o objetivo de ampliar as possibilidades de reprodução do capital, notadamente, nos países subdesenvolvidos.

1.4 – A Proposta Curricular e os desafios contemporâneos

Os organizadores da Proposta Curricular justificaram a necessidade da centralização do currículo, tendo em vista o objetivo promover uma educação que atenda os desafios contemporâneos, da seguinte forma:

A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive. Essa sociedade, produto da revolução tecnológica que se acelerou na segunda metade do século passado e dos processos políticos que redesenharam as relações mundiais, já está gerando um novo tipo de desigualdade, ou exclusão, ligada ao uso das tecnologias de comunicação que hoje mediam o acesso ao conhecimento e aos bens culturais. (SEE, 2008, p.9 – grifos nossos).

CARVALHO (2008, p.133), ao analisar a reificação da tecnologia e a ação do capital na educação, explicou que: “Atribuir às *novas tecnologias* o caráter de categoria explicativa da realidade social é a mais pura mistificação ideológica do modo de produção capitalista e do fetichismo do capital” (grifos nos originais) e, advertiu que:

Essa forma de compreender a educação, a qualificação profissional, a cidadania e as relações sociais, é difícil de ser questionada. Valorizar os saberes do trabalhador, as relações de gênero e etnia é proposta louvável. O fato de serem apresentadas como demandas originárias das novas tecnologias e dos interesses do setor produtivo não é entendido por grande parte da sociedade como um problema. (Ibidem, p.133).

CARVALHO (2008) tem plena razão, pois uma leitura desatenta desta justificativa da educação paulista estar voltada para atender os desafios contemporâneos, pode levar à interpretação de que a centralização do currículo está pretendendo erradicar as desigualdades sociais e as exclusões ocasionadas pelas dificuldades de acesso ao conhecimento na época contemporânea que, segundo os organizadores da Proposta Curricular, seriam oriundas da massificação das tecnologias da informação, na medida em que – as tecnologias - acabaram por mediar “o acesso ao conhecimento e aos bens culturais”. (SEE, 2008, p.9).

Por entenderem assim, os organizadores da Proposta Curricular justificaram que: “Na sociedade de hoje, são indesejáveis tanto a exclusão pela falta de acesso a bens materiais quanto à exclusão pela falta de *acesso ao conhecimento* e aos bens culturais”. Por isso, “O currículo que dá conteúdo e sentido à escola precisa levar em conta esses elementos” (Ibidem, p.9 – grifos nossos). Nesse delinear, o currículo comprometido com a correção das desigualdades pela falta de acesso aos bens tecnológicos, necessita pensar o conteúdo e o sentido da escola, atrelados:

(...) a complexidade da ambiência cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de *produtos científicos e tecnológicos* e a multiplicidade de linguagens. Apropriar-se ou não *desses conhecimentos* pode ser um instrumento de ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão. (Ibidem, p.11 – grifos nossos).

Sendo assim, para que a educação possa se constituir num fator de inclusão social, promovendo uma instrução que possa possibilitar o acesso aos bens culturais e tecnológicos, para os organizadores da Proposta Curricular, ganha importância redobrada:

(...) a **qualidade da educação** oferecida nas escolas públicas, pois é para elas que estão correndo, em número cada vez mais expressivo, as camadas mais pobres da sociedade brasileira, que antes não tinham acesso à escola. A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem para a inserção no mundo de modo produtivo e solidário. (Ibidem, p.10 – grifos nos originais).

Por assim ser, um currículo comprometido com esta educação à altura dos desafios contemporâneos, precisa:

Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção – é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar. (Ibidem, p.11).

MORAES (2008), ao analisar a relação entre - Trabalho, Educação e Consciência - acabou por contestar com veemência esses argumentos, que objetivam, por meio do controle currículo, promover essa modalidade de educação que, segundo os organizadores da Proposta Curricular, é a desejada para os estudantes paulistas do século XXI. Segundo MORAES (2008, p.274):

A educação formal no século XXI cria profundas formas de internalização dos parâmetros reprodutivos do capital. A perda da importância do educador em sala de aula, incentivada pelo 'aprender a aprender'; a irrelevância do conhecimento de base científica em detrimento do 'aprender a ser'; a perda do sentido de coletividade introduzida pela competitividade do 'aprender a empreender'; o incentivo à inclusão digital em prejuízo das disciplinas que envolvem a capacidade crítica do aluno, tais como filosofia e sociologia, em especial no estado de São Paulo; a pesquisa operacional em prejuízo da pesquisa de base; o ensino pautado em projetos; o estímulo à educação à distância e aos cursos aligeirados, são apenas alguns exemplos que ratificam o fato de que a educação formal não se preocupa com outro aspecto que não seja a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho. (grifos nossos).

Nota-se, portanto, a precisão com que MORAES (2008), apresenta os elementos sobre quais se assentam os fundamentos das atuais reformas educacionais, que coincidem com os que alicerçaram a Proposta Curricular paulista,

principalmente no sentido de estar a serviço da internalização do capital e de buscar promover a formação de mão-de-obra para o trabalho, pois vejamos:

- A perda da importância do educador em sala de aula, incentivada pelo ‘aprender a aprender’:

A autonomia para gerenciar a própria aprendizagem (aprender a aprender) e o resultado dela em intervenções solidárias (aprender a fazer e a conviver) deve ser a base da educação das crianças, dos jovens e dos adultos, que têm em suas mãos a continuidade da produção cultural e das práticas sociais.

Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é ‘ofício do aluno’, a partir do qual ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional. (SEE, 2008, p.10-11).

Nota-se, pois, que se trata de uma forma de *autonomia* que isenta o Estado da responsabilidade pela formação integral e humanizadora dos educandos, pois propaga o desenvolvimento de uma *autonomia* que possibilite aos educandos apenas de serem capazes de *aprenderem a aprender*, para terem condições de responderem as demandas exigidas pelo capital na atualidade.

- A irrelevância do conhecimento de base científica em detrimento do ‘aprender a ser’:

O desenvolvimento pessoal é um processo de aprimoramento das capacidades de agir, pensar, atuar sobre o mundo e lidar com a influência do mundo sobre cada um, bem como atribuir significados e ser percebido e significado pelos outros, aprender a diversidade e ser compreendido por ela, situar-se e pertencer. A educação precisa estar a serviço desse desenvolvimento, que coincide com a construção da identidade, da autonomia e da liberdade. Não há liberdade sem possibilidade de escolha. (SEE, 2008, p.11).

A construção desta *identidade, autonomia e liberdade*, pautada nesse modelo de educação burguesa, faz com que a formação dos indivíduos esteja condicionada à ausência de possibilidades de escolha e às mais diversas formas de alienação, decorrentes da exploração do trabalho humano, pois, uma educação que possa levar à verdadeira liberdade, deve pautar-se na possibilidade de escolha e na formação para um *trabalho* auto-realizador, em que os indivíduos tenham efetivas condições de escolhas, diante das concretas condições materiais que subordinam sua sobrevivência.

- A perda do sentido de coletividade introduzida pela competitividade do ‘aprender a empreender’:

Ser estudante, nesse mundo que expõe o jovem desde muito cedo às práticas da vida adulta – e, ao mesmo tempo, posterga a sua inserção profissional –, é fazer da experiência escolar uma oportunidade para

aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência. (SEE, 2008, p.10).

A objetivação desta *experiência escolar* apenas contribui para que o capital continue promovendo a alienação e a exploração do trabalhador, porque esta educação que visa promover as regras da boa convivência obscurece a formação da verdadeira identidade e afasta as possibilidades de luta para a transformação da realidade, contribuindo, assim, com a ampliação do capital, por meio da exploração do trabalho.

- O incentivo à inclusão digital em prejuízo das disciplinas que envolvem a capacidade crítica do aluno:

Para que a democratização do acesso à educação tenha uma função realmente inclusiva não é suficiente universalizar a escola. É indispensável a universalização da relevância da aprendizagem. Criamos uma civilização que reduz distâncias, que tem instrumentos capazes de aproximar as pessoas ou de distanciá-las, que aumenta **o acesso à informação e ao conhecimento**, mas que também acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Só uma educação de qualidade para todos pode evitar que essas diferenças constituam mais um fator de exclusão. (SEE, 2008, p.10 – grifos nossos).

Esta educação que visa aumentar *o acesso à informação e ao conhecimento* tem, pois, a finalidade de adequar-se às demandas de formação exigidas pelo capital no seu estágio atual, não propondo uma alternativa efetiva de luta aos educandos (futuros trabalhadores), para que possam romper com essa lógica.

- A pesquisa operacional em prejuízo da pesquisa de base:

Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente, e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente a situações complexas. (SEE, 2008, p.10).

Essas características cognitivas e afetivas são, sim, valorizadas pelo capital, mas no sentido da máxima exploração dos trabalhadores, pois, estes sendo competentes e habilidosos para trabalhar em equipe e dentro de um espírito participativo de administração, promovem um aumento significativo da produção e do lucro da empresa. Os trabalhadores, inseridos nesse modelo de trabalho em equipe e de organização participativa da administração, são chamados delicadamente de *colaboradores* e a maioria, às vezes, nem percebe que se trata de uma artimanha do capital para fazer aumentar o lucro por meio da exploração do trabalho.

Por fim, cabe trazer ao contexto, o trecho da Proposta Curricular que se adequa na afirmação feita por MORAES (2008), no sentido de que, essa modalidade

de currículo objetiva, no seu horizonte mais amplo, a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho, pois:

A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares [...] são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizagem *para a inserção no mundo produtivo* e solidário. Outro fenômeno relevante diz respeito à precocidade da adolescência, ao mesmo tempo em que *o ingresso no mercado de trabalho* torna-se cada vez mais tardio. Tais fenômenos ampliam o tempo e a importância da permanência na escola, tornando-a um lugar privilegiado para o desenvolvimento do pensamento autônomo, que é condição para uma cidadania responsável. (SEE, 2008, p.10 – grifos nossos).

MORAES (2008, p.285) afirmou que: “O discurso remete, sim, a um trabalhador mais participativo, a uma empresa mais flexível, menos hierarquizada, a um trabalho ‘mais humanizado’”. No entanto, esse discurso se esgota no plano teórico, pois, no aspecto prático, as relações entre patrões e empregados continuam submetidas às características de exaustão extrema do trabalhador, para o aumento da produção da mais-valia. Trata-se, portanto, em nosso entendimento, de um discurso falacioso, porque *as aprendizagens escolares* referenciadas na *pedagogia das competências* que visam promover *a autonomia de pensamento*, por si só, não garantem o acesso e a manutenção do trabalhador nos disputados postos de trabalho, uma vez que, as condições materiais às quais está submetida a maioria das escolas que compõem a rede estadual de educação básica, impedem que os educandos tenham acesso a uma educação de qualidade e a uma oportunidade real de aprendizagem que possa garantir o acesso às disputadas vagas no mercado formal de trabalho.

Percebe-se, pois, por meio desta exposição, que a intenção da Secretaria de Educação paulista, além de buscar promover a formação para *o mundo do trabalho*, nos moldes da *pedagogia das competências*, teve, também, a intenção de fazer com que esta educação à altura dos desafios contemporâneos, estivesse voltada para atender às demandas de ampliação do consumo, exigidas pelo capital global e tecnológico, pois visa promover o “(...) *acesso a um amplo conhecimento*, dado por *uma educação geral, articuladora, entre o local e o mundial*”. (SEE, 2008, p.11 – grifos nossos).

Assim, esse *macro currículo* que visa atender às urgentes necessidades dos estudantes para serem instrumentos propagadores da ampliação das suas liberdades, esconde a real intenção de formar consumidores para as novas tecnologias, ditas da informação, pois, em “(...) síntese é uma das condições para o

indivíduo *acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em dimensão mundial*". (Ibidem, p.11 – grifos nossos).

Referenciando-se nesta exposição, podemos concluir que, como afirmou FERRETTI (2008, p. 192), esta modalidade de currículo está assentada nas "concepções de ciência, conhecimento e informação", como se pode perceber pelos (grifos) que realizamos nas citações dos trechos do Texto da Proposta Curricular, constantes deste item.

No entanto, para (FERRETTI, 2007, p.2, 3 e 13 *apud* FERRETTI, 2008, p. 192)³¹, trata-se de uma perspectiva de educação que "confere caráter instrumental à informação e ao conhecimento", com a tendência de fazer predominar a "dimensão técnica dos saberes historicamente produzidos", pois, "o termo conhecimento tende a ser relacionado, de modo geral, à informação e à ciência". Isso, porque, segundo o autor, "o maciço processo de disseminação da informação e do discurso de que cada vez é mais intensa a facilidade de acesso a ela devido ao desenvolvimento da informática". (Ibidem, p.191).

No entanto, segundo o autor, tendo em vista:

(...) o acentuado processo de valorização/vulgarização da ciência, seja por meio da mídia, seja pela veloz multiplicação de produtos cuja origem é atribuída aos avanços científicos, não é de se estranhar que rapidamente seja divulgada a crença de que vivemos numa *sociedade do conhecimento*. (FERRETTI, 2007, p.2 *apud* FERRETTI, 2008, p.191 - grifos nos originais).

Partindo desta compreensão, FERRETTI (2008) esclareceu que:

Se no caso da identificação entre conhecimento e ciência poder-se-ia correr o risco de reducionismo, no caso da identificação entre informação e conhecimento esse risco é muito maior, pois qualquer peça de informação, não importa sua complexidade, pode ser dita um conhecimento, na acepção mais simplista deste. Não admira, portanto, que se vulgarize, por essa forma, a concepção de que várias sociedades espalhadas pelo planeta sejam entendidas como *sociedades do conhecimento* ou, resumidamente, de forma globalizada, abstrata e genérica, *sociedade do conhecimento*. (FERRETTI, 2007, p.3 *apud* FERRETTI, 2008, p. 192 - grifos nos originais).

Corroborando com o entendimento de FERRETTI (2008), tem cabida a crítica à sociedade do conhecimento feita por ROUANET (2002), no sentido de que:

(...) uma verdadeira sociedade do conhecimento seria aquela em que o conhecimento, considerado em seu sentido integral, abrangendo não somente as disciplinas tecno-científicas, mas, também, a filosofia e as

³¹ FERRETTI (2008, p.191) informou que (FERRETTI, 2007), ainda não havia sido publicado: "Em trabalho recente, ainda não publicado, tive a oportunidade de discutir a relação estabelecida nas últimas décadas (nos planos nacional e internacional) entre a educação e a 'sociedade do conhecimento'".

humanidades, fosse o principal determinante da relação social, e em que todas as camadas sociais, em todos os países do mundo, tivessem chances simétricas, asseguradas por processos democráticos, de âmbito tanto nacional quanto global, de participar da geração, processamento, transmissão e apropriação do conhecimento e das informações necessárias a esse conhecimento. (ROUANET, 2002, p.14-15).

Em linhas gerais, podemos dizer, também, que a Secretaria de Educação paulista ao universalizar o currículo, ignorou as realidades socioeconômicas e culturais das escolas, dos professores e dos estudantes, para impor-lhes uma metodologia curricular de modo a integrar-lhes à complexa ambiência cultural global, almejando formar cidadãos com dimensões socioculturais e produtivas, para atuarem como ativos consumidores das chamadas novas tecnologias, dada a “presença maciça de produtos científicos e tecnológicos”. (SEE, 2008, p.11).

Isso, porque, a viga mestra da Proposta Curricular, qual seja: “Uma educação à altura dos desafios contemporâneos”, evidencia que - o currículo - está alinhado aos interesses do capital e dos homens de negócio (FRIGOTTO, 2010a), pois além de estar objetivando a preparação dos estudantes para o *mundo do trabalho* com base na *pedagogia das competências*, não faz questão de esconder que pretende socializar os estudantes paulistas, para colocá-los em contato com as benesses do capitalismo tecnológico e/ou criar as condições de acesso às tecnologias da informação, enquanto um dos instrumentos responsáveis pela propagação da sociedade do conhecimento.

No entanto, ao ignorar a diversidade cultural, as condições e as contradições socioeconômicas dos alunos, a Proposta Curricular unifica o que não é único e generaliza o que é não é geral. Não dá conta de lidar com as diferentes formas de inserção dos alunos da rede estadual de ensino, em relação às suas origens, necessidades e diversidades.

CAPÍTULO 2

A PEDAGOGIA DAS COMPETÊNCIAS NO ÂMBITO DA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA

(...) antes de iniciar o exame do conteúdo estrito de uma determinada reforma educativa, isto é, as leis e medidas que lhe dão materialidade, é necessário analisar o discurso que a apresenta e a justifica, buscando evidenciar, a partir daí, os vínculos existentes entre seus marcos conceituais e conteúdos e os fatores condicionantes do contexto social em que se apresentam e se justificam. (LIMA FILHO, 2008, p.257).

Introdução

O discurso dos intelectuais da Secretaria de Educação paulista, ao anunciar a intenção de promover *uma educação de qualidade e à altura dos desafios contemporâneos* e que pudesse dar conteúdo e sentido à escola é dos mais ambiciosos. Nesse sentido, afirmam que a Proposta Curricular *precisa responder às demandas e ser comprometida com o seu tempo*³². Para alcançar esses objetivos a Proposta Curricular foi estruturada em torno de seis fundamentos³³ norteadores, que são os seguintes:

- I - Uma escola que também aprende;
- II – O currículo como espaço de cultura;
- III – As competências como referência;
- IV – Prioridades para a competência da leitura e da escrita;
- V – Articulação das competências para aprender;
- VI – Articulação com o mundo do trabalho**³⁴. (SEE, 2008, p.12–25).

Convém mencionar que a coordenadora do Projeto da Proposta Curricular – Maria Inês Fini – afirmou que os seus fundamentos sustentadores “foram elaborados por um grupo de educadores brasileiros que praticamente estruturou toda a nossa Proposta Curricular, a saber: Professores - Rui Berger, Lino de Macedo, Guiomar Namó de Melo e Luiz Carlos de Meneses”³⁵.

³² É importante informar que a análise que fazemos dos fundamentos estruturantes da Proposta Curricular paulista, tem com foco inicial a apresentação expositiva dos argumentos utilizados pelos intelectuais da Secretaria de Educação e suas justificativas. Sempre que possível, além de nossa análise, indicaremos leituras que possam ajudar no aprofundamento da crítica sobre os seus fundamentos.

³³ No Texto Central da Proposta Curricular paulista é utilizada a expressão *princípios centrais*. Para efeito dessa pesquisa utilizaremos a palavra *fundamentos*, porque sua amplitude permite compreender de forma mais abrangente as bases, o alicerce, as razões e os argumentos sobre os quais se assentam a reforma curricular.

³⁴ O fundamento da “**A articulação com o mundo do trabalho**”, será analisado no *terceiro capítulo desta dissertação*, porque se constitui no seu objeto específico de estudo.

³⁵ Palavras da coordenadora do projeto da proposta – Maria Inês Fini - no discurso de lançamento da proposta, divulgado em vídeo multimídia site: www.educacao.sp.gov.br. (*São Paulo faz escola*), acessado 27/04/2008. Atualmente, não estamos conseguimos acessá-lo.

Também merece destaque o fato da coordenadora do projeto, (no discurso de lançamento da proposta), referindo-se aos órgãos subordinados à Secretaria de Educação (Diretorias Regionais de Ensino e Escolas), que integram a rede de educação básica paulista, no tocante a todo material necessário à sua implantação e execução, disse que: “(...) vocês receberão na sua base, na sua estrutura em todos seus desdobramentos”, confirmando que a Proposta Curricular e os materiais (Cadernos dos Gestores, Cadernos dos Professores) e, naquele momento (início do ano letivo de 2008) – o Jornal dos Alunos - haviam sido elaborados sem a participação da maioria dos gestores e dos docentes³⁶.

DUARTE (2001, p.37), esclareceu que acordo com a *Pedagogia do Aprender a Aprender*, “Uma educação democrática seria uma educação relativista”, por que:

O mencionado posicionamento valorativo contido no lema ‘aprender a aprender’, que consiste em supervalorizar o método de conhecimento em detrimento do conhecimento como produto, articula-se à ideia de que uma educação democrática não pode privilegiar uma determinada concepção ideológica, política etc.

No entanto, referenciando-se nesta afirmação de DUARTE (2001), podemos afirmar que, mesmo que a Secretaria de Educação paulista tivesse feito uma consulta efetiva às equipes gestoras e aos docentes e realizado um debate amplo entre os integrantes das Diretorias Regionais de Ensino, mesmo assim, a elaboração da Proposta Curricular, conforme observamos, em relação à sua estruturação curricular, estaria pautada em certas *premissas e diretrizes* que foram estabelecidas pela reforma da educação brasileira da década de 1990, como reflexo da reforma da educação mundial (DELORS, 1998). Tal fato se justifica, pois na década de 1990, em vários momentos o governo paulista chamou representantes da sociedade civil, críticos de suas propostas, para discutir as reformas educacionais, mas não incorporou as propostas e/ou as sugestões recebidas. Assim, criou uma situação de pretenso debate, mas que, ao final, incorporou apenas as propostas que convinham ao governo.

³⁶ Participei como professor, (na escola em trabalhava) da 1ª reunião pedagogia, no início do ano letivo de 2008, destinada a tratar dos procedimentos e da apresentação dos materiais para implantação da Proposta Curricular, em que, inicialmente, foram apresentados aos professores, dois vídeos transmitidos em tempo real (via internet, pelo *site* da Secretaria de Educação - no mesmo dia e horário - para todas as escolas da rede de educação básica paulista), a saber: o vídeo de apresentação da proposta feita pela então secretária de educação – Maria Helena Guimarães de Castro, e o vídeo destinado aos procedimentos de implantação da Proposta Curricular, exposto pela coordenadora do projeto da proposta – Maria Inês Fini. Cabe informar que, a maior parte dos professores (daquela escola) recebeu com surpresa essas informações, porque não estavam sabendo das mudanças que a Secretaria de Educação paulista estava promovendo no currículo.

Sendo assim, antes de adentrarmos na apresentação e na análise dos fundamentos estruturantes da Proposta Curricular, entendemos ser importante trazer ao contexto um breve resgate histórico dos fundamentos da *pedagogia das competências*, para que o leitor possa compreender que a reforma da educação mundial (empreendida na década de 1990) decorreu dos reflexos da crise do sistema capitalista eclodida na década de 1970, que levou à promoção de mudanças na concepção político-ideológica sobre a qual assentava o Estado e na reorganização do setor produtivo que, por sua vez, passou a exigir um novo método científico-pedagógico de ensino e aprendizagem, com o objetivo maior de adequar a educação escolar às novas exigências de formação demandadas pelo sistema de acumulação flexível.

2.1 – Fundamentos da pedagogia das competências

As mudanças empreendidas nas políticas educacionais, em nível mundial, a partir da década de 1970, conforme FRIGOTTO (2010a, p.21), são decorrentes da “(...) crise do Estado de Bem-Estar ou do modelo fordista de regulação social que sustentou o padrão de regulação do capitalismo nos últimos cinquenta anos e dos mecanismos de reestruturação econômica marcada pela exclusão”.

Neste contexto de crise, a solução encontrada pelos países de capitalismo avançado, para amenizar os sintomas da crise gerada pelo sistema fordista de produção foi, no campo da educação, a formulação de políticas educacionais que visasse promover um novo modelo de formação escolar e que atendesse às novas demandas do mundo do trabalho.

Em virtude da crise do capital, a educação foi “alçada à condição de espaço privilegiado a ser reformado”, (CARVALHO, 2007, p.37); como condição determinante para a constituição de novos sujeitos sociais: flexíveis e adaptáveis às incertezas do mundo do trabalho.

Numa amostragem geral das ações pretendidas pelas atuais políticas educacionais no Brasil e no mundo, a partir do estabelecimento dos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI³⁷, resultantes da reunião da UNESCO (Jomtien, Tailândia 1990), que traçou os novos rumos e desafios para que a educação pudesse enfrentar à crise do capital, FRIGOTTO (2010a, p.21) esclareceu que:

³⁷ Os Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, serão apresentados no próximo item deste capítulo.

(...) as novas demandas de educação explicitadas por diferentes documentos dos *novos senhores do mundo* – FMI, BID, BIRD – e seus representantes regionais – CEPAL, OERLAC – baseadas nas categorias *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente*, expressam os limites das concepções da teoria do capital humano e as redefinem sob novas bases. Este movimento de mudanças das categorias e a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais, especificam os dilemas e contradições que o capital e os *homens de negócios* historicamente encontram para adequar a educação aos seus interesses. (grifos nos originais).

Com destacado brilhantismo, KUENZER (2005, p.85) aponta as razões das ações centralizadoras do Estado em relação às ações políticas direcionadas à educação e aos currículos:

As demandas ocorridas no mundo do trabalho e partir dos anos de 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil a partir do neoliberalismo, mudaram radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz à escola.

Essas novas demandas de formação, que o capital passou a exigir da educação escolar, (a partir da década de 1970), assentavam-se na redefinição das novas bases da teoria do capital humano, que segundo FRIGOTTO (2010b, p. 62), caracteriza-se: “Pelo investimento em escolaridade, em treinamento (...) determinado por um conjunto de anos de escolaridade ou de treinamento”. Desse modo, “Variando o tempo e o tipo de educação e variando o rendimento escolar, o desempenho, ou o aproveitamento, irão variar a natureza do capital humano e, conseqüentemente, os retornos futuros”. Nesse sentido, “A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora da capacidade de trabalho, potencializadora do fator trabalho” (Ibidem, p.51).

A redefinição das bases da teoria do capital humano³⁸ foi determinada pelas mudanças ocorridas no processo produtivo industrial, a partir da crise do capital da década 1970 que, conforme HARVEY (1992) determinou uma reorganização dos processos produtivos e das relações de trabalho, conseqüentemente, tornou-se necessário a adoção de um novo modelo de educação escolar, organizado nos

³⁸ SOUZA (2008, p.334), ao abordar sobre: A qualificação do trabalhador no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo, advertiu que: “A demanda por qualificação permanente criada pela nova cultura fabril acaba por propagar uma ideia falsa de que os investimentos em capital humano por parte da empresa, do Estado ou do próprio trabalhador (empregado ou desempregado) são, em si, geradores de emprego e renda. A crise do capital corrobora esta ideia na medida em que justifica o desemprego pelo baixo nível de qualificação da força de trabalho e aponta a necessidade de investimento em capital humano como uma condição *sine qua non* para o aumento da produtividade e da competitividade das empresas”.

moldes da nova metodologia aplicada ao modo de produção Toyotista ou de Acumulação Flexível ³⁹.

HARVEY (1992, p.135-136) explica que a reorganização dos processos produtivos deu-se em meados dos anos 60, em virtude dos primeiros sinais de esgotamento do sistema fordista de produção, criado por Henry Ford (1863–1947), em 1914, nos Estados Unidos, cujos fundamentos estavam apoiados no capitalismo monopolista e nos princípios Keynesianos ou Estado de Bem-Estar Social, desenvolvidos por John Maynard Keynes (1883-1946) e assentados nos Princípios da Administração Científica de Frederick Winslow Taylor (1856-1915) ⁴⁰, em que o Estado financiava o bem-estar social e os processos produtivos eram preconizados por uma divisão detalhada do trabalho (manual e intelectual), tanto no aspecto da organização quanto da execução (Ibidem, p. 121-123).

O Estado keynesiano ou de Bem-Estar Social foi implantado, conforme FRIGOTTO (2010b, p.123), em virtude da grande crise econômica de 1929, cujo ápice foi a Quebra da Bolsa de Valores Nova York, que acabou por “atingir o sistema capitalista em todo o seu conjunto”, tendo delineado “o fim da crença no capitalismo concorrencial”⁴¹ e demarcado “o início da defesa das teses da intervenção do Estado na programação econômica”, sendo que, esta ação intervencionista do Estado na economia, adquiriu “uma configuração concreta e mais clara” e assumiu “uma forma cabal após a Segunda Guerra Mundial”.

Em virtude da crise de econômica de 1929, conforme SOUZA (2008, p.315):

Em busca da recomposição de suas bases de acumulação, o capital construiu uma experiência combinada de Keynesianismo e *Welfare State*, compatibilizando de forma inédita na história a dinâmica da acumulação capitalista com a garantia de direitos políticos e sociais, mesmo que em limites estreitos e apenas suficientes para a manutenção da ordem capitalista.

³⁹ Processo produtivo Toyotista ou de Acumulação Flexível será definido e especificado a seguir.

⁴⁰ Frederick Winslow Taylor é considerado o pai da administração e foi tradutor e editor dos livros do fabricante de automóveis, Henry Ford – conforme CARMO (1998, p.84).

⁴¹ O Capitalismo Concorrencial fundamenta-se na tese do Liberalismo Clássico criada por Adam Smith (1723-1790) no século XVIII, tendo em vista as teorias formuladas em, *A Riqueza das Nações*, publicado em 1776, que lançaram as bases do liberalismo, como a teoria da livre concorrência e o conceito de livre mercado, que segundo (FRIGOTTO, 2010 b, p.121) se assentam no individualismo, na liberdade, na propriedade, na segurança e na justiça, tendo passado a constituir o suporte para a acumulação ampliada do capital. Cabe informar também, que conforme FRIGOTTO (2010b, p.118): “O Estado liberal ou o Estado intervencionista não são ‘escolhas’, mas a própria forma do modo de produção capitalista gerir as crises que lhe são orgânicas, decorrências, em última instância, das formas que as relações capitalistas de produção vão assumindo dentro do movimento de acumulação, concentração e centralização do capital”.

Ao analisar o sistema taylorista/fordista, MORAES (2008, p.282) descreveu com precisão suas características e suas consequências:

(...) uma rígida hierarquização, como fonte de controle do tempo e dos movimentos repetitivos, intensa padronização dos instrumentos, preocupação em evitar desperdícios materiais e de movimentos, o componente físico se sobrepondo ao componente intelectual, clara divisão do trabalho entre os que pensam e os que executam. (...) O trabalho em migalhas, assim intitulado por Friedmann (1983), tornou o homem totalmente estranhado, parcelarizado, alheio à totalidade do processo produtivo. O capital busca transformar o homem em máquina, toda a sua subjetividade é tratada como máquina, caracterizando claramente num processo de reificação.

O sistema fordista foi constituído, segundo HARVEY (1992, p.122), com o objetivo de aumentar a capacidade produtiva do setor industrial, por meio da divisão das etapas da produção, do controle do tempo e dos movimentos do trabalhador.

Essa forma de divisão e controle das etapas da produção e do trabalho, conforme HARVEY (1992, p.119), foi comandada pelas regras do sistema fordista de produção no período Pós-Segunda Guerra Mundial, “(...) que se estendeu de 1945 e 1973, teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo e configurações do poder econômico (...)”. No mesmo sentido, KUENZER (2005, p.83), explica que o sistema taylorista/fordista era caracterizado “(...) pela rigidez e pela estabilidade, inclusive das normas e dos comportamentos”.

HARVEY (1992, p.136-137) descreveu que o sistema fordista de produção mostrou os primeiros sinais de esgotamento a partir da crise do petróleo de 1973, que teve seu germe no setor energético, devido ao embargo das exportações de petróleo por parte dos países árabes em razão da guerra empreendida contra Israel. Segundo o autor, a crise do petróleo foi intensificada pelo fato dos países europeus e os Estados Unidos estarem vivendo um período inflacionário, gerado pelo descontrole na emissão de moeda para manter a promoção do bem-estar social e, em consequência, das intervenções rígidas do Estado - no mercado e no controle do setor produtivo - estruturado sob as regras do sistema fordista.

SOUZA (2008, p.314), ao comentar sobre: A produção social da vida material no capitalismo contemporâneo, explicou que:

A crise, paradoxalmente, é um elemento fundamental para o capital na medida em que gera profundos processos de reorganização produtiva, de redefinição das relações de produção, assim como de reconstrução institucional do conflito de classe. Contraditoriamente, a crise é, ao mesmo tempo, elemento de destruição e de construção do próprio sistema. Os períodos de crise são demandas condicionantes do desenvolvimento do capital, pois são nesses momentos que se produzem as rupturas

necessárias para a conservação das condições objetivas e subjetivas para a reprodução social da vida material no processo histórico.

Por assim ser, conforme HARVEY (1992), a crise do petróleo desencadeou a falência do Keynesianismo ou Estado de Bem-Estar Social, caracterizado pelas ações interventivas e de controle por parte do Estado – no mercado, no setor de produção e nas relações de trabalho.

Diante desta situação de crise, a reorganização econômica e produtiva, deu-se nos moldes da Concepção Política Neoliberal, resultante da conjugação das ideias neoconservadoras com as liberais, formando a chamada Nova Direita, que segundo AZEVEDO (2004, p.10), assenta-se na máxima do “menos Estado e mais mercado”, “(...) tendo como princípio chave a noção da liberdade individual, tal como concebida no liberalismo clássico”, e que, “Nesta acepção, o Estado de direito só pode ser responsável por medidas que se estabeleçam como normas gerais; caso contrário, produziria, necessariamente, uma discriminação arbitrária entre as pessoas”.

A concepção neoliberal tem seu fundamento na tese de Friederik Von Hayek e Milton Friedman que começou a ser formulada após a Segunda Guerra Mundial, segundo a qual as ingerências do Estado na economia são entendidas como coibidoras das liberdades individuais (AZEVEDO, 2004, p.11), pois para Hayek, não cabe ao governo decidir:

(...) sobre quem terá permissão de fornecer diferentes serviços ou mercadorias, a que preços e em que quantidades – em outras palavras, [não lhe cabem] medidas que pretendem controlar o acesso a diferentes profissões e ocupações, os termos de venda e o volume a ser produzido ou vendido. [...] Com efeito, faz parte da atitude liberal supor que, especialmente no campo econômico, as forças auto-reguladoras do mercado de alguma maneira gerarão os necessários ajustamentos às novas condições [...]. (HAYEK, 1983, p. 275 e 470).

Segundo HARVEY (1992), a reorganização produtiva assentada na concepção política neoliberal passou a ser denominada de Toyotista ou Acumulação Flexível ⁴², em que a nova organização social e as relações de trabalho passaram a ser redefinidas, apoiando-se na flexibilidade dos mercados e dos postos de trabalho, permitindo ao capital produtivo um maior controle da força de trabalho, tendo em

⁴² Conforme CARVALHO (2007, p.43): “A acumulação flexível, diferentemente do fordismo, apresentava novas formas de organização do trabalho, caracterizadas pela flexibilidade organizacional, pela produção voltada para a segmentação e pela intensa disseminação de tecnologias de base microeletrônica. A empresa integrada e flexível estaria agora a demandar novas exigências para a formação e a qualificação profissionais dos trabalhadores”. Indicamos para uma leitura crítica à tese da acumulação flexível, do pós-fordismo, da especialização flexível, do toyotismo e de outras denominações similares, os seguintes autores: Katz & Coggiola (1996); Braga (1997; 2003), especificamente a primeira parte, e; Coggiola (2002), em especial os capítulos 9 e 10.

vista a mobilidade da mão-de-obra, pois o mercado de trabalho passou por notável processo de reestruturação, em que as relações entre patrões e empregados foram flexibilizadas.

Sendo assim, o sistema de acumulação flexível rompeu com rigidez do fordismo e passou a sustentar-se nas regras flexíveis do Sistema Toyotista de Produção ⁴³, em que segundo HARVEY (1992, p.143), as relações de trabalho foram redefinidas e se adequaram às características próprias de cada empresa e de acordo com as necessidades dos donos do capital, que passaram a usufruir do enfraquecimento dos sindicatos, elaborando contratos de trabalho de “tempo parcial, temporário ou subcontrato”, devido à grande quantidade de mão-de-obra disponível.

MORAES (2008, p.284), referenciando-se em (GOUNET, 2002; ANTUNES, 2001; OHNO, 2004), explicou que o novo modelo toyotista implantado no Japão, “pareceu ser uma alternativa clara à crise do taylorismo-fordismo”, pois apresentava as seguintes características:

- 1) A produção é comandada pela demanda. Diferente do modelo taylorista-fordista, em que a meta era produzir o máximo, o que poderia resultar em superprodução, passa a prevalecer a ideia do estoque mínimo, que evita desperdícios, a produção denominada *just-in-time*;
- 2) Como apenas a produção agrega valor, os outros setores da indústria representam custos, portanto a ideia é reduzir custos no transporte, na estocagem e no controle de qualidade, por isso a máxima fluidez é uma meta essencial;
- 3) O parcelamento de tarefas do taylorismo-fordismo já não era suficiente para reduzir o tempo de produção ao seu máximo, era necessário flexibilizar a produção, rompendo com a relação um homem / uma máquina, exigindo um trabalhador polivalente, e tornando a relação homem-máquina em equipe-sistema automatizado;

⁴³ O toyotismo foi criado no Japão por Taiichi Ohno (1912-1990), tendo sido implantado na fábrica da montadora de automóvel Toyota, no contexto da reconstrução após a Segunda Guerra Mundial, em que o elemento principal era flexibilização da produção. O Japão foi o lugar da automação flexível pois apresentava um ambiente diferente dos EUA: um pequeno mercado consumidor, capital e matéria-prima escassos, e grande disponibilidade de mão-de-obra não-especializada, impossibilitavam a solução taylorista-fordista de produção em massa. Ao contrário do modelo fordista, que produzia muito e estocava a produção, no toyotismo só se produzia o necessário, reduzindo ao máximo os estoques. Essa flexibilização tinha como objetivo a produção de um bem exatamente no momento em que ele fosse demandado, no chamado *just in time*. Dessa forma, ao trabalhar com pequenos lotes, pretende-se que a qualidade dos produtos seja a máxima possível. Essa é outra característica do modelo japonês: a *Qualidade Total*. A resposta foi o aumento na produtividade na fabricação de pequenas quantidades de numerosos modelos de produtos, voltados para o mercado externo, de modo a gerar divisas tanto para a obtenção de matérias-primas e alimentos, quanto para importar os equipamentos e bens de capital necessários para a sua reconstrução do pós-guerra e para o desenvolvimento da própria industrialização.

Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Toyotismo> - acessado em 15/01/2012.

- 4) Um outro recurso, inspirado na experiência de supermercados é o *kanban*, que é uma espécie de senha de comando para a reposição de estoques;
- 5) Ao contrário do taylorismo-fordismo em que se produzia um único modelo em grande escala, a ideia do toyotismo é produzir modelos diversificados em séries reduzidas, uma mesma linha de montagem deve produzir produtos diferenciados. Para tanto, o tempo de adaptação de uma nova máquina para produzir um novo produto deve ser mínimo;
- 6) Por fim, a organização da empresa deve ser mais horizontalizada, terceirizando e subcontratando fornecedores, os quais devem seguir exigências da empresa líder, prestarem serviços sob determinadas condições de espaço, tempo e valores. A relação hierárquica continua a existir intra e inter-empresas, mantendo o sentido de uma aparente horizontalização.

Por assim ser, o sistema toyotista passou a exigir novas características dos trabalhadores, mencionadas por KUENZER (2005, p.80), tais como:

(...) superar obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, não tem como objetivo reconstruir a unidade rompida, mas evitar todas as formas de perda e assim ampliar a valorização do capital.

Para atender a essas novas características de formação, conforme (MORAES, 2008, p.283-284):

A escola formal que foi universalizada no horizonte taylorista-fordista passa a ser reformulada de modo a cumprir bem o *papel de preparar o trabalhador que a empresa toyotista aspira*, em que o comportamento do trabalhador é mais relevante que o conhecimento que ele tenha acumulado, já que grande parte do conhecimento necessário ao processo produtivo já se encontra objetivado na máquina. (grifos nossos).

Ao abordar sobre a organização do trabalho pedagógico no toyotismo e sua forma de disciplinamento para a vida social e produtiva no capitalismo, KUENZER (2005, p.82) considerou que:

Se as formas históricas de disciplinamento têm no trabalho pedagógico uma de suas mais importantes manifestações, dependendo do desenvolvimento das forças produtivas é a partir daí que deveremos estudar a relação entre fragmentação e unitariedade.

Sendo assim, a fragmentação que caracterizou a sistema taylorista-fordista de produção, conforme KUENZER (2005, p.79), impôs à pedagogia escolar as exigências demandadas pelo setor produtivo, no sentido de promover uma instrução compartimentada, para atender a fragmentação do trabalho industrial e fabril:

(...) posto que, da manufatura à fábrica moderna, a divisão capitalista faz com que a atividade material e intelectual, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos (Marx & Engels, s.d.), tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Em decorrência, a ciência, e o desenvolvimento social que ela gera, ao pertencerem ao capital aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva ao trabalhador. Assim, o conhecimento

científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

A autora explica que esta necessidade de se organizar a educação escolar de maneira fragmentada, passou a ser objeto de estudos de diversos ramos da ciência, os quais serviram de paradigma para que as propostas educacionais organizassem:

(...) rigidamente seus conteúdos, em termos de seqüenciamento intra e extradisciplinares, os quais eram repetidos, ano após ano, por meio de método expositivo, combinado com cópias e questionários; a habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social organizados sob a hegemonia do taylorismo / fordismo. (KUENZER, 2005, p.84).

Do mesmo modo, com o esgotamento do sistema taylorista-fordista, o sistema toyotista ou de acumulação flexível passou a demandar uma nova pedagogia para o processo formação escolar centrado na unitariedade, com o objetivo eliminar a fragmentação e a distribuição desigual do saber prático e científico, ou seja, voltado para atender as “(...) necessidades de disciplinamento demandadas pela nova racionalidade – decorrentes das bases tecnológicas flexíveis, fundadas na microeletrônica – mantém seu poder explicativo”; ou seja, o sistema toyotista alterou suas bases materiais de produção e, para isso, passou a ser preciso “capacitar um trabalhador novo, para atender as demandas de um processo produtivo cada vez mais esvaziado”, através do qual, “a lógica da polarização das competências se coloca de forma muito mais dramática do que a ocorrida sob o taylorismo / fordismo”, KUENZER (2005, p.80).

Na pedagogia toyotista ou pedagogia das competências⁴⁴, conforme KUENZER (2005, p.80), “(...) as capacidades mudam e são chamadas de ‘competências’”. Para a autora, as capacidades que eram exigidas dos trabalhadores no sistema fordista, são substituídas pelo “(...) desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital”, procurando romper e superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho.

Dessa forma, conforme o entendimento de SOUZA (2008, p.333):

Trata-se de uma demanda de criação de novos mecanismos de conformação psicofísica e moral do trabalhador/cidadão diante do processo

⁴⁴ Sugerimos para um estudo detalhado sobre a pedagogia das competências e da crítica realizada sobre ela, a leitura de (ROPÉ & TANGUY, 1994 e KUENZER, 2000, p.16-22).

de reestruturação produtiva e da redefinição das relações de poder na sociedade.⁴⁵

Tendo em vista essa nova necessidade de conformação psicofísica e moral do trabalhador/cidadão, conforme explicou KUENZER (2005, p.87), “(...) os métodos flexíveis de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo”. Desse modo, a relação entre - educação e trabalho - que no sistema taylorista-fordista, era “mediada pela força física, pelas mãos ou por habilidades específicas que demandavam coordenação fina ou acuidade visual”, no sistema toyotista, “passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores” (Ibidem, p.86).

Sendo assim, para adequar o processo de formação escolar às exigências demandadas pelo sistema toyotista, de acordo com KUENZER (2005, p.80), foi realizada:

(...) a reconstituição da fragmentação do trabalho pedagógico, seja através do chamado ‘paradigma da transdisciplinaridade’, da tentativa de articular teoria e prática, ou através da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico de modo que supere a formação de especialistas, embora seja uma aproximação positiva, não supera a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que se constitui em mecanismo interno às práticas educativas, e, portanto, insuficiente para transformar o modo de produção capitalista, este sim, origem da divisão. A superação, portanto, da fragmentação do trabalho pedagógico só será possível se vencida a contradição entre a propriedade dos meios de produção e a força de trabalho.

A crítica feita por GOUNET (2002) citado por KUENZER (2005, p.80), sobre o sistema toyotista, reside no fato da nova forma de organização e gestão do trabalho, de forma aparente, ampliar “o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde o trabalhador cuida de várias máquinas”, para autor, na realidade, esse sistema esvazia cada vez mais a atividade do trabalhador, “(...) reduz os requisitos de qualificação e intensifica o uso da força de trabalho, explorando-o ainda mais”.

⁴⁵ Conforme o entendimento de (MACHADO 1996, p.48): “A conformação psicofísica do trabalhador/cidadão se dá no chão-de-fábrica pela mediação pedagógica exercida por grupos de controle de qualidade, que têm como orientação a busca do condicionamento das pessoas à racionalidade positivista perfigurada e à lógica orientada para o sucesso”. Segundo o autor, os objetivos desta ação pedagógica são: “1) motivar e envolver o empregado com a produção; 2) absorver o conhecimento operário na formulação de estratégias para a melhoria dos processos e dos produtos, para a redução dos custos e aumento da produtividade; 3) dinamizar a comunicação interna; 4) desenvolver a capacitação técnica em serviço; 5) promover a internalização da cultura da empresa e o estímulo à competição interna ao coletivo fabril”.

Portanto, para KUENZER (2005, p.81), do ponto de vista pedagógico, a questão que se coloca, não reside no fato de ser a favor ou contra as formas de fragmentação, mas ao procurar ampliar a trabalho pedagógico, por meio de alterações nas estratégias internas da escola, é preciso que “(...) se tenha clareza sobre seus limites, e principalmente se busque compreender como a fragmentação se faz presente, como modo de organização do trabalho e como pedagogia” e, de forma conclusiva, a autora considerou que:

(...) não basta a unificação no âmbito da formação, é preciso que esta se dê a partir das categorias que historicamente têm se constituído no campo da pedagogia emancipatória, articulada às demais formas de destruição das condições materiais que geram a exclusão. (Ibidem, p.81).

Enquanto isso não ocorrer, segundo a autora, “*A unitariedade*, portanto, *inscreve-se no campo da utopia*, como condição a ser construída através da superação do capitalismo” (Ibidem, p.90 – grifos nos originais).

Os posicionamentos destes autores em relação às mudanças empreendidas pelas políticas educacionais, como decorrência das alterações ocorridas no setor produtivo que, conseqüentemente, promoveram alterações nas concepções pedagógico-metodológicas, bem na forma de elaboração e de controle dos currículos, notadamente, por meio dos processos de avaliação da educação por parte do Estado, apresentam elementos que permitem aprofundar a hipótese e os objetivos aventados por esta pesquisa, pois evidenciam que, a educação básica continua objetivando promover a preparação para o *mundo do trabalho*, compreendendo-o como sinônimo de *emprego* e, para atender a demanda de formação para esta concepção de trabalho; porque, sob o aspecto metodológico, o processo de ensino-aprendizagem deve estar fundamentado na *pedagogia das competências*, que visa promover a formação de trabalhadores competentes e habilidosos, flexíveis e adaptáveis ao subemprego e às condições precárias de trabalho, ocasionadas pela mundialização do capital ⁴⁶.

Por assim ser, esperamos que esta breve exposição possa contribuir, de modo geral, com a compreensão do debate entre – *educação e trabalho* – proposto

⁴⁶ Estamos utilizando a expressão “mundialização do capital” em substituição ao termo “globalização”, porque concordamos com o entendimento de CHESNAIS (1996, p.24), no sentido de que “(...) a palavra ‘mundial’ permite introduzir, com mais força do que o termo ‘global’, a ideia de que se a economia se mundializou, seria importante construir depressa instituições políticas mundiais capazes de dominar seu movimento”. Também, concordamos com DUARTE (2001, p.46), por que, “(...) o processo de ‘globalização’ é apresentado como um processo de desenvolvimento natural e espontâneo, devendo todos os países se adaptarem a tal processo, destruindo todas as formas de controle social do mercado. Tanto a nação como cada indivíduo devem se adaptar para acompanhar o progresso”.

por esta pesquisa, sobre os objetivos pretendidos pela Secretaria de Educação paulista com a centralização do currículo, notadamente, em relação à preparação dos estudantes do Ensino Médio para o *mundo do trabalho* e que, também, possa dar subsídios ao leitor para compreender o *discurso* que os organizadores da Proposta Curricular paulista, utilizaram para justificar e legitimar a urgência e a necessidade da preparação geral dos estudantes do Ensino Médio para o mundo do trabalho, apoiando-se nos fundamentos da *pedagogia das competências*, estruturando o *currículo* com base numa “Educação à altura dos desafios contemporâneos” e nos “Princípios para um currículo comprometido com o seu tempo”, (SEE, 2008, p.9 e 12); desafios esses que, em nosso entendimento, são impostos pela crise do capital e estão comprometidos com o tempo das ações políticas do Estado neoliberal para a educação, para atender às demandas de formação exigida pelo sistema de acumulação flexível.

2.2 – Fundamentos da Proposta Curricular: considerações iniciais

Para realização da análise dos fundamentos da Proposta Curricular, partimos da hipótese de que a Secretaria de Educação paulista pretendeu, sobretudo, promover o alinhamento do currículo aos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI, estabelecidos pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), que são respectivamente: o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser” (DELORS, 1998). Conforme MORAES (2008, p.269), esses Quatro Pilares da Educação, “(...) somados, mais recentemente, ao ‘aprender a empreender’, revela, enfim, uma educação que se restringe a ser uma educação para o trabalho”.

Assim, a apresentação e a análise dos fundamentos da Proposta Curricular, sempre que possível, estará focada no debate entre - educação e trabalho - no sentido de evidenciar, quais razões justificaram a *centralização do currículo*, no tocante à formação dos estudantes paulistas para o mundo do trabalho, a partir desta primeira década do século XXI; ou, trazendo novamente ao contexto, as considerações de MORAES (2008, p.269):

(...) procurando analisar de qual educação e de qual trabalho se fala, para quem serve essa prática e esse discurso, que se propagam velozmente na escola formal e fora dela, procurando compreender que tipo de consciência é desejada para corroborar com os anseios da sociedade capitalista mundializada.

2.2.1 - Uma escola que também aprende

(...) o lema 'aprender a aprender' desempenha um importante papel na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capitalismo, pela sua interna vinculação à categoria de adaptação que ocupa lugar de destaque tanto no discurso político-econômico neoliberal como nas teorias epistemológicas, psicológicas e pedagógicas de cunho construtivista. (DUARTE, 2001, p.56).

A argumentação factual empregada pela coordenadora do projeto da proposta curricular - Maria Inês Fini - bem como por sua equipe, induz a entender que as escolas e os docentes, não estavam sendo capazes de elaborar um currículo que estivesse “comprometido com o seu tempo”.

Sendo assim, conforme o que se pode abstrair da interpretação das palavras da ex-secretária de educação (Maria Helena Guimarães de Castro) e da coordenadora do projeto da proposta (Maria Inês Fini), anteriormente transcritas, é que as escolas e os docentes, se mostraram inaptos a utilizarem a autonomia (assegurada pela LDBEN) para elaborarem suas propostas pedagógicas, pois, para que o currículo fosse capaz de dar sentido aos conteúdos e à escola era necessário começar por ensinar a escola “**aprender ensinar.**” (SEE, 2008, p.12 – grifos nos originais).

Cabe ressaltar que, as propostas pedagógicas formuladas a partir da década de 1990, direta ou indiretamente, têm se referenciado na chamada “Pedagogia do Aprender a Aprender” (DUARTE, 2001) e, percebe-se por meio deste fundamento estruturante da Proposta Curricular paulista, que o lema “Aprender a Aprender” não se restringe à metodologia da “educação nova (ou construtivista)” (DUARTE, 2001, p.41), a ser empregada (apenas) na aprendizagem dos alunos; mas, sim, conforme entenderam os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, deve ser aplicado, especialmente, aos professores, para que estes, na condição de executores do currículo, *aprendam a aprender e a ensinar seus alunos* de acordo com as exigências sociedade global, em que conhecimento acumulado pela humanidade, não se caracteriza como suporte para o verdadeiro aprendizado, sendo substituído pelo conhecimento provisório, pois, de acordo com o entendimento de DUARTE (2001, p.41), para as concepções pedagógicas pós-modernas “(...) um conhecimento que é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses” ⁴⁷.

⁴⁷ Conforme o entendimento de DUARTE (2001, p.41), o lema “aprender a aprender” caracteriza-se, essencialmente, por não se preocupar com efetivo acesso ao conhecimento produzido “pelas

Nesse sentido, objetivo central de ensinar a escola *a aprender ensinar*, deve concretizar-se por meio da execução dos fundamentos da Proposta Curricular que, segundo seus organizadores, é compatível com os padrões tecnológicos atuais; como se pode observar:

A tecnologia imprime um ritmo sem precedentes no acúmulo de conhecimentos e gera uma transformação profunda na sua estrutura e nas formas de organização e distribuição. Nesse contexto, a capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas pelos alunos, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: tanto as instituições como os docentes terão de aprender. (SEE, 2008, p. 12).

Para a equipe organizadora do projeto da proposta curricular: “Isso muda radicalmente nossa concepção da escola como instituição que ensina para posicioná-la como instituição que também **aprende a ensinar**”. (Ibidem, p.12 - grifos nos originais).

Tendo em vista o objetivo de ensinar a escola a aprender ensinar, a coordenadora do projeto da proposta curricular – Maria Inês Fini – determinou (no discurso de lançamento da proposta), a realização de “uma imensa força tarefa, a ser conduzida pelas equipes gestoras”, para que as escolas aprendessem a ensinar, conforme as normas estabelecidas nas “Instruções dos Cadernos dos Gestores”. Esta determinação foi descrita no Texto Central da Proposta Curricular da seguinte forma:

As interações entre os responsáveis pela aprendizagem dos alunos têm caráter de ações formadoras, mesmo que os envolvidos não dêem conta disso. Nesse sentido cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática. (Ibidem, p.12).

Percebe-se, assim, pela forma como está anunciado, certa subestimação por parte dos organizadores da proposta curricular, em relação às capacidades de interação dos gestores e dos docentes no ambiente escolar, seja durante a

gerações passadas” e que era suficiente para garantir a formação das “novas gerações”. Nesse sentido, o autor afirmou que: “O ‘aprender a aprender’ aparece assim na sua forma mais crua, mostra assim seu verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o ‘aprender a aprender’ como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de superação radical da sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital” Ibidem (p.42). Para o aprofundamento da leitura crítica sobre “Pedagogia do Aprender a Aprender”, além de DUARTE (2001), recomendamos a leitura de GENTILLI & SILVA (1996); SAVIANI (1989) e (1997).

elaboração e/ou durante a execução da proposta curricular da escola, como se nota: “mesmo que os envolvidos não dêem conta disso”. Esta exortação feita aos gestores induz-se a entender que os docentes passaram da condição de educadores para a de discentes e a equipe gestora passou a exercer a docência universitária, como se pode interpretar por meio desta frase: “a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores”. Não obstante a isso, a equipe gestora e os docentes foram lembrados a atuar, simultaneamente, conforme as suas específicas responsabilidades de forma interativa e reflexiva:

(...) cabe lembrar a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes, entre si e com o grupo gestor, na problematização e na significação dos conhecimentos sobre sua prática. (Ibidem, p.12).

É perceptível no Texto da Proposta Curricular certo espontaneísmo e ausência de fundamentação teórica, pois, os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, sem mencionar os embasamentos legais e/ou científico-pedagógicos, aos quais estavam se referenciando, assim, expressaram:

De acordo com essa concepção, a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e que o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais, além de ser qualitativamente diferente. Esse é o ponto de partida para o trabalho colaborativo, para a formação de uma ‘comunidade aprendente’, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos. A vantagem é que hoje a tecnologia facilita a viabilização prática desse ideal. (Ibidem, p.12).

Esse trecho da Proposta Curricular evidencia que o espontaneísmo dos intelectuais da Secretaria de Educação paulista fundamenta-se no lema “aprender a aprender”, que conforme DUARTE (2001, p.157), “(...) significa educar indivíduos adequados à dinâmica do capitalismo”.

Nota-se, pois, que da forma como a Proposta Curricular está anunciada, permite entender que esta concepção corrobora a *tática centralizadora do currículo*, pois desconsiderou os princípios da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (CF/88 – artigo 106, II e III), privando a liberdade individual de pensamento pedagógico, ao colocar o conhecimento coletivo na condição de ser maior que a soma dos conhecimentos individuais.

Percebe-se, portanto, que o discurso determina - a construção coletiva do currículo - entretanto, a iniciativa da elaboração da Proposta Curricular foi de prerrogativa exclusiva da ex-secretária de educação e de seus colaboradores. A

exclusividade na adoção desta concepção pedagógica, que centraliza o currículo, é evidenciada pela *fala* dos organizadores do projeto da proposta quando, ao referirem às escolas, determinaram que elas devessem começar pelo “**aprender a ensinar**”, (Ibidem, p.12 – grifos nos originais), desenvolvendo ações coletivas, mas conforme as determinações metodológicas constantes dos Cadernos dos Gestores e dos Cadernos dos Professores, como se pode interpretar pela leitura do seguinte trecho:

Ações como a construção coletiva da proposta pedagógica, por meio da reflexão e prática compartilhadas, e o uso intencional da convivência como situação de aprendizagem fazem parte *da instituição de uma escola à altura dos tempos atuais*. Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares. Os gestores, como agentes formadores, devem aplicar aos professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos. (Ibidem, p.12 – grifos nossos).

Cabe ressaltar que quando mencionaram: “Ações como a construção coletiva da proposta pedagógica”, os organizadores da Proposta Curricular, não estavam se referindo à *autonomia* das escolas e dos docentes para a elaboração (construção) e execução da proposta curricular da escola; mas, sim, pelo que se fizeram entender, à execução coletiva da Proposta Curricular unificada, elaborada pelo grupo de professores que estavam a serviço da Secretaria de Educação paulista, que estabeleceram as metodologias e as atribuições das equipes gestoras e dos professores, ao que parece, não para a construção coletiva, mas, simplesmente, para a execução coletiva da Proposta Curricular, elaborada de acordo com as concepções pedagógicas e metodológicas de seus organizadores.

Referenciando-se nesta exposição, podemos considerar que este fundamento estruturante da Proposta Curricular – *Uma escola que também aprende* – possibilita uma aproximação com os objetivos traçados pelos “Quatro Pilares da Educação para o Século XXI”, (DELORS 1998), tendo em vista os trechos da Proposta Curricular apresentados neste item; pois, vejamos:

I - O aprender a conhecer: “De acordo com essa concepção, a escola que aprende parte do princípio de que ninguém conhece tudo e que *o conhecimento coletivo é maior que a soma dos conhecimentos individuais*, além de ser qualitativamente diferente”. (SEE, 2008, p.12 – grifos nossos).

II – O aprender a fazer: “Os *gestores*, como agentes formadores, *devem aplicar aos professores tudo aquilo que recomendam a eles que apliquem com seus alunos*”. (Ibidem, p.12 – grifos nossos).

III – O aprender a viver juntos: “Esse é o ponto de partida para o *trabalho colaborativo*, para a *formação de uma ‘comunidade aprendente’*, nova terminologia para um dos mais antigos ideais educativos”. “(...) o *uso intencional da convivência* como situação de aprendizagem fazem parte da instituição de uma escola à altura dos tempos atuais”. (Ibidem, p.12 – grifos nossos).

IV – O aprender a ser: “*Observar que as regras da boa pedagogia também se aplicam àqueles que estão aprendendo a ensinar* é uma das chaves para o sucesso das lideranças escolares”. “(...) a *capacidade de aprender terá de ser trabalhada não apenas pelos alunos*, mas na própria escola, enquanto instituição educativa: *tanto as instituições como os docentes terão de aprender*”. (Ibidem, p.12 – grifos nossos).

Verifica-se, pois, pela aproximação realizada entre o Texto da Proposta Curricular e os “Quatro Pilares da Educação para o século XXI” (DELORS, 1998), que os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, pretenderam aplicá-los, não somente de forma metodológica - no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes para o exercício da cidadania e para a atuação no mundo do trabalho - mas, primeiramente, sua aplicação foi sugerida à equipe gestora (diretores e coordenadores) e aos docentes, objetivando (no plano teórico) promover modificações significativas nas ações destes profissionais da educação no ambiente escolar, pois da forma como estão expressos, induz a entender que a Secretaria de Educação paulista pretendeu, além de acirrar o controle da execução currículo, estabelecer normas de comportamento pessoal e profissional que sejam adequadas aos objetivos da educação pretendida para o século XXI.

Sobre esse controle da atividade docente, necessário à implantação e à execução da Proposta Curricular, notadamente, pela “responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores” (Ibidem, p.12), é oportuno trazer ao contexto o alerta feito por GONZÁLEZ (2007, p.190), no sentido de que:

Ao educador, ao ser humano, que busca transformar *sua* realidade e, ao transformá-la, modificar a prática social, cabe, entre outros tantos, um desafio delineado a partir da opção, ética, ideológica, política, pedagógica, de reconhecer que deve ser formado, mas de discernir com qual dos sujeitos fundamentais para a produção e reprodução da sociedade capitalista pretende se *humanizar*. (grifos nos originais).

É importante este alerta de GONZÁLEZ (2007) dirigido aos profissionais da educação para “discernir com qual dos sujeitos fundamentais para a produção e reprodução da sociedade capitalista pretende se humanizar”, porque da forma como está expresso no Texto da Proposta Curricular, notadamente, “O aprender a

conhecer” e “O aprender a fazer”, reforça o sentido de *coletividade* pretendido dos trabalhadores do século XXI, mas, esta pretensa coletividade, compreendida no sentido mais *fabril* da produção capitalista, visa promover a passividade entre os trabalhadores, resultando no conseqüente aumento da produtividade por meio do trabalho.

Esta reflexão de GONZÁLEZ (2007) permite entender de forma clara, que certos elementos presentes no Texto Central da Proposta Curricular paulista, interferem diretamente na prática escolar e na ação docente, e o quanto esses elementos são importantes para embasar a crítica pretendida por esta pesquisa, sobre esse modelo de formação para o exercício da cidadania e para atuação no *mundo do trabalho*, voltado para a adaptação do ser social, metodologicamente, instrumentalizado com base na *pedagogia das competências*.

Nesse delinear, não há como negar que os “Pilares da Educação para o século XXI” tenham o sentido de corroborar com a intensificação da alienação dos trabalhadores, decorrente dos processos de trabalho, pois, em princípio e no caso específico dos profissionais da educação, da forma como está expresso no fundamento “Uma escola de também aprende”, reduz as possibilidades de luta e de autonomia destes profissionais contra esta imposição da hegemonia burguesa que, além do controle da elaboração e execução do currículo, pretende promover, também, mudanças de comportamento e de controle das atitudes dos profissionais da educação no ambiente de trabalho.

2.2.2 - O currículo como espaço de cultura

O planeta Terra está tecido por muitas malhas, visíveis e invisíveis, consistentes e esgarçadas, regionais e universais. São principalmente sociais, econômicas, políticas e *culturais*, tornando-se às vezes ecológicas, demográficas, étnicas, religiosas, lingüísticas. *A própria cultura encontra outros horizontes de universalização, ao mesmo tempo que se recria suas singularidades*. O que era local e nacional pode tornar-se também mundial. O que era antigo pode revelar-se novo, renovado, moderno, contemporâneo. Formas de vida e trabalho, imaginários e visões de mundo diferentes, às vezes radicalmente diversos, encontram-se, tencionam-se, subordinam-se, recriam-se. (IANNI, 2001, p.24-25 – grifos nossos).

Os organizadores da Proposta Curricular se preocuparam em definir e articular as palavras *currículo* e *cultura*⁴⁸, fazendo constar do Texto da Proposta

⁴⁸ Para efetivar o cumprimento deste fundamento da Proposta Curricular, a Secretaria de Educação paulista criou “O Programa Cultura é Currículo” que integra o conjunto de ações definidas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo para concretização da sua política educacional, visando propiciar melhor qualidade de ensino da escola pública estadual, seja no sentido de atender aos desafios do mundo moderno, como em relação à função de transmissão do saber, para inserção

Curricular a seguinte definição de currículo: “Currículo é a expressão de tudo o que existe na *cultura científica, artística e humanista*, transposto para uma situação de aprendizagem e ensino” ⁴⁹. (SEE, 2008, p. 13 – grifos nossos).

Esta definição de currículo está embasada na argumentação inicial dos organizadores da Proposta Curricular, no sentido de que: “No cotidiano escolar, a *cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento e ao lazer*, enquanto o conhecimento é freqüentemente associado ao inalcançável saber”. Por isso, de forma conclusiva, afirmaram: “Precisamos entender que as atividades extraclasse não ‘são extracurriculares’ quando se deseja articular a cultura ao conhecimento”. (Ibidem, p.13 – grifos nossos).

Nota-se, portanto, que os organizadores da Proposta Curricular estruturaram o currículo com base na concepção e compreensão do termo *cultura*, que possibilita uma ampliação do seu alcance, para além da previsão constante do artigo 26 da LDBEN, que determinou a *articulação do currículo à cultura regional e local da comunidade escolar*.

Artigo 26: Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigidas pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

social de seus alunos. Em acordo com os parâmetros pedagógicos da atual gestão, pauta-se por princípios estabelecidos para a organização curricular: Currículo e Cultura; Currículo referido a competências; Currículo tem como prioridade a competência leitora e escritora.

Nesse contexto, a definição do Programa orientou-se por três objetivos básicos a serem alcançados: - Democratizar o acesso de professores e alunos da rede pública estadual a equipamentos, bens e produções culturais que constituem patrimônio cultural da sociedade, tendo em vista uma formação plural e a inserção social.

- Fortalecer o ensino por meio de novas formas e possibilidades de desenvolvimento dos conteúdos curriculares em articulação com produções socioculturais e fenômenos naturais, diversificando-se as situações de aprendizagens.

- Estimular e desenvolver a aprendizagem por intermédio de interações significativas do aluno com o objeto de estudo/conhecimento de disciplinas, reforçando-se o caráter investigativo da experiência curricular. O Programa Cultura é Currículo é composto por três projetos: Lugares de Aprender: a Escola Sai da Escola, Escola em Cena e O Cinema Vai à Escola. Disponível em: <http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/programa.aspx> - Acessado em 14/09/2012.

⁴⁹ Tendo vista a abrangência do termo “cultura”, cabe ressaltar que esta exposição está referenciada na compreensão de *cultura* formulada por WILLIAMS (1992, p.11), pois, em sua análise sociológica sobre as práticas culturais, enfatizou os seguintes aspectos da *cultura*: “A dificuldade do termo é, pois, óbvia, mas pode ser encarada de maneira mais proveitosa como resultado de formas precursoras de convergência de interesses. Podemos destacar duas formas principais: (a) ênfase no *espírito formulador* de um modo de vida global, manifesto por todo o âmbito das atividades sociais, porém mais evidente em atividades ‘especificamente culturais’ – uma certa linguagem, estilos de arte, tipos de trabalho intelectual; e (b) ênfase em *uma ordem social global* no seio da qual uma cultura específica, quanto a estilos de arte e tipos de trabalho intelectual, é considerada produto direto ou indireto de uma ordem primordialmente construída por outras atividades sociais”. (grifos nos originais). Para a ampliação da compreensão o termo *cultura*, na perspectiva de WILLIAMS (1992), recomendamos a leitura de CEVASCO (2003) e WOOD (1999).

Isto, porque, para os intelectuais da Secretaria de Educação paulista:

Essa dicotomia não cabe em nossos tempos: *a informação* está disponível a qualquer instante, em tempo real, ao toque de um dedo, e o *conhecimento* constitui-se como uma ferramenta para articular a teoria a prática, o mundial e o local, o abstrato e seu contexto físico. (Ibidem, p.13 – grifos nossos).

Complementando esse raciocínio, disseram que: “Se não rompermos com essa dissociação entre *cultura e conhecimento* não conseguiremos conectar o currículo à vida”. (Ibidem, p.13 – grifos nossos).

Com esse entendimento, os intelectuais da Secretaria de Educação paulista demonstraram que a Proposta Curricular objetiva promover a ampliação da concepção do termo *cultura*, para além da previsão da LDBEN, que vinculou *a parte diversificada do currículo* às atividades voltadas para as características da *cultura regional e local das escolas* que, segundo eles (os intelectuais da Secretaria de Educação): “muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento e ao lazer”, para articular o currículo com *a cultura científica, artística e humanista*, pois, como se nota: “conhecimento constitui-se como uma ferramenta para articular a teoria a prática, o mundial e o local”, (Ibidem, p.13).

Não obstante à intenção de ampliar a compreensão de *cultura*, a ser priorizada no currículo, para além da previsão do artigo 26 da LDBEN, os organizadores da Proposta Curricular, com esta ampliação, demonstram que pretenderam inferiorizar *os aspectos da cultura regional e local das escolas*, pois disseram que: “No cotidiano escolar, a cultura é muitas vezes associada ao que é local, pitoresco, folclórico, bem como ao divertimento e ao lazer, enquanto o *conhecimento é freqüentemente associado ao inalcançável saber*”. (Ibidem, p.13 – grifos nossos).

De acordo com esta concepção dos elaboradores da Proposta Curricular, a ampliação da concepção de *cultura* presente no currículo, tem o sentido de fazer com que as escolas rompam e/ou promovam a dissociação entre – a cultura local e o conhecimento geral - para que não elaborem suas propostas pedagógicas de modo que - o conhecimento - continue associado ao inalcançável saber, porque, desse modo, “(...) seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades ‘culturais’ que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos”. (Ibidem, p. 13).

Para implantação da Proposta Curricular, seus organizadores determinaram que os professores, tendo em vista as metas almejadas com a execução de seus fundamentos, observassem a seguinte condição:

Nessa escola, o professor não se limita a suprir os alunos de saberes, mas é o parceiro de fazeres culturais, aquele que promove o desejo de aprender, sobretudo com seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica, artística e literária. (Ibidem, p.13).

Por assim ser, os organizadores da Proposta Curricular fundamentaram o currículo de modo que *a cidadania cultural* esteja pautada nos parâmetros das *culturas humanista, científica, artística e literária*, por eles admitida, como alicerce pedagógico da Proposta Curricular, pois:

(...) o *currículo* é a referência para ampliar, localizar e contextualizar os *conhecimentos* que a humanidade acumulou ao longo do tempo. Então o fato de uma *informação ser de lugar*, ou de outros lugares *na grande rede de informação*, não será obstáculo à prática cultural resultante da mobilização *desse conhecimento* nas ciências, nas artes e nas humanidades. (Ibidem, p.13 – grifos nossos).

Nota-se, portanto, que as atividades culturais, programadas na Proposta Curricular, devem contemplar os conhecimentos acumulados pela humanidade, que são referenciados nos traços das *culturas humanista, científica, artística e literária* acumulada ao longo da sua trajetória, pois, para os intelectuais da Secretaria de Educação – o currículo – deve estar contextualizado com os aspectos da *cultura geral*, cujo acesso está ao alcance de todos por meio das tecnologias da informação, complementando e/ou ampliando as *Situações de Aprendizagem* constante dos Cadernos dos Professores e dos Cadernos dos Alunos.

Nesse sentido, há uma ampliação do campo de compreensão do conceito de *cultura* no qual se referencia o currículo, para além das *práticas culturais regionais e locais* que, conforme previsão de LDBEN (artigo 26) deve estar previstas nas propostas pedagógicas das escolas e, muitas vezes, são chamadas de *atividades extracurriculares*, pelo fato das escolas não as atrelarem ao contexto geral dos conteúdos programáticos referentes ao conhecimento acumulado pela humanidade ao longo de sua trajetória.

2.2.3 - As competências como referência

A noção de *competências* não é nova, mas sua presença nos discursos sociais e científicos, nas propostas de reformas educacionais e na discussão sobre a formação para o trabalho é relativamente recente. (CARVALHO 2007, p.54 – grifo nos originais).

Este fundamento apóia-se no argumento segundo o qual, “Um *currículo* que *promove competências* tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos”. Pois, para os organizadores da Proposta Curricular: “Um *currículo referido a competências* supõe que se aceite o desafio de promover os *conhecimentos próprios de cada disciplina articuladamente às competências e habilidades do aluno*”. (SEE, 2008, p.13 – grifos nossos). Portanto, para implantar e executar a Proposta Curricular, seus organizadores entenderam ser necessário que:

(...) a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis: compõe um sistema cujas partes têm características e funções específicas que se complementam para formar um todo, sempre maior do que elas. (Ibidem, p.14 – grifos nossos).

Segundo esse entendimento dos intelectuais da Secretaria de Educação paulista, constituem-se aspectos indissociáveis “a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos”, porque são instrumentos fundamentais para que estes se tornem “(...) adultos mais preparados para exercer suas responsabilidades (**trabalho**, família, autonomia etc), e para atuar em uma sociedade que muito precisa deles”. (Ibidem, p.13 – grifo nosso).

Essas competências e habilidades, segundo parecem pretender os organizadores da Proposta Curricular, foram estabelecidas a partir de uma perspectiva geral, em relação às disciplinas e às suas especificidades científicas.

Implica, pois, em analisar como o professor mobiliza os conteúdos, metodologias e saberes próprios de sua disciplina ou área do conhecimento, visando desenvolver competências em adolescentes, bem como instigar desdobramentos para a vida adulta. (Ibidem, p.14)

Sendo assim, “*Competências*, nesse sentido, caracterizam modos de ser, raciocinar e interagir que podem ser depreendidos das ações e das tomadas de decisão em contextos de problemas, tarefas ou atividades”. (Ibidem, p.14 – grifo nosso). E, o objetivo dessas competências é: “(...) inferir se a escola como instituição está cumprindo bem o papel que se espera dela no mundo de hoje”. (Ibidem, p.14).

Nesse aspecto, os organizadores da Proposta Curricular utilizaram as competências como referência, como fundamento do currículo, apoiando-se no

argumento de que: “A Lei de Diretrizes e bases - LDB (lei 9394/96) deslocou o foco *do ensino para a aprendizagem*, e não é por acaso que *sua filosofia não é mais a de liberdade de ensino*, mas *a do direito de aprender*”. (Ibidem, p.14 – grifos nossos).

Esta concepção de educação fundamentada no *direito de aprender*, focada na *aprendizagem*, é decorrente da Declaração Mundial da Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), e objetivou substituir *a liberdade de ensino* que era praticada (antes da promulgação da LDBEN), onde os conteúdos programáticos referenciados na *liberdade de ensino* eram estabelecidos nas propostas pedagógicas das escolas e no plano de trabalho do professor.

Nesse caso, pode-se inferir que os organizadores da Proposta Curricular, buscaram encontrar justificativa para *a centralização do currículo* nos Pilares da Educação para o século XXI (DELORS, 1998), realizando críticas explícitas à LDBEN, pois, (sem indicar o artigo da LDBEN ao qual se referiram), afirmaram que a LDBEN alterou o foco *da liberdade de ensino ou cultura do ensino*, para o *do direito de aprender ou cultura da aprendizagem*, para dar suporte ao estabelecimento das *competências como referência*, de modo a justificar o emprego de uma metodologia de ensino e aprendizagem, que possa contribuir com o cumprimento das metas a ser alcançadas com a execução da Proposta Curricular.

Nesse sentido, voluntária ou involuntariamente, os organizadores da proposta curricular se confundiram, pois a LDBEN (no artigo 3º, incisos II e III), não apenas ratificou os princípios da Constituição Federal de 1988 para a educação, assegurando tanto a liberdade de ensinar, quanto à liberdade de aprender, decorrente do princípio do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (art.106, incisos II e III – CF/88), como também, mantendo-se plena sintonia com o princípio da descentralização das práticas pedagógicas, atribuiu às escolas e aos docentes a incumbência para elaborar e executarem a proposta pedagógica da escola, conforme demonstramos anteriormente.

Assim sendo, torna-se necessário frisar novamente que, os intelectuais da Secretaria de Educação, por meio da Proposta Curricular, estruturaram o currículo e elaborou os planos de aulas a serem desenvolvidos, de maneira linear em toda rede de educação básica, conforme as Situações de Aprendizagem constantes dos Cadernos dos Professores. Nesse aspecto, os organizadores da Proposta Curricular incorreram em contradição, quando argumentaram que: “O currículo referenciado em

competências é uma concepção que requer que *a escola e o plano do professor indiquem o que o aluno vai aprender*". (SEE, 2008, p. 15 – grifos nossos).

Esta afirmação dos organizadores da Proposta Curricular parece estar contaminada por um evidente paradoxo, que dá margem às seguintes questões:

1 - Como é que o professor vai indicar o que o aluno vai aprender, se ele (o professor) recebe o planejamento elaborado pela Secretaria de Educação, ou seja, os conteúdos programáticos estruturados no Texto Central da Proposta Curricular e as aulas ou Situações de Aprendizagem definidas nos "Cadernos dos Professores"?

2 – Se, é o professor quem vai indicar o que o aluno vai aprender – a liberdade de ensino ou cultura do ensino - como pretendem refutar os organizadores da Proposta Curricular, teria sido mantida?

3 – O objetivo principal da centralização do currículo não é refutar, justamente, a liberdade de ensino ou a cultura do ensino?

Todavia, o que se pode constatar é que, o direito da escola e do plano do professor indicar o que os alunos vão aprender, foi integralmente suprimido, uma vez que os conteúdos programáticos, as metodologias, as estratégias, as formas de avaliação e de recuperação que compõe as aulas constantes dos Cadernos dos Professores e dos Alunos, são estruturados pela Secretaria de Educação.

Portanto, *as competências como referência*, centradas na *cultura da aprendizagem*, burocratizaram a execução do currículo, como se percebe pela interpretação do seguinte trecho:

A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos aprimorem a mudança de foco. (SEE, 2008, p. 15).

Nota-se, então, que os organizadores da Proposta Curricular, se apoiaram na LDBEN, de modo a justificar a implantação da Proposta Curricular unificada, utilizando apenas as partes dos seus dispositivos e/ou princípios que possam legitimar a elaboração do currículo centralizado.

Nesse sentido, cabe novamente ressaltar, que o direito garantido aos Estados-membros da federação para a elaboração de *Planos Estaduais de Educação*, não se confunde com a possibilidade - defendida pelos organizadores da Proposta Curricular - de elaborar "*Propostas Curriculares próprias e específicas*". (Ibidem, p.15 – grifos nossos).

Sendo assim, podemos afirmar que, os organizadores da Proposta Curricular descumpriram – voluntariamente – a determinação da LDBEN (art.10, inciso III), para promover - a centralização do currículo - alicerçado no desenvolvimento de competências, pois justificaram que:

Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e nos municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, *Propostas Curriculares próprias e específicas*, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação – como no presente esforço desta Secretaria. (Ibidem, p.15 – grifos nossos).

Seja como for, o fato é que a ilegitimidade legal da Proposta Curricular já foi por RUSSO (2009) e por nós demonstrada (SILVA, 2009), conforme mencionamos em momentos anteriores nesta pesquisa, mas se colocou como condição *sine qua non*, para que a centralização do currículo pudesse atender à nova demanda de formação escolar adequada ao modelo de acumulação flexível, centrado, essencialmente, na chamada pedagogia das competências, desenvolvida no âmbito do setor produtivo e incorporada à metodologia de ensino das escolas, para atender às necessidades de formação requeridas pelo capital.

Nesse delinear, CARVALHO (2007, p.56) ao abordar sobre as contradições do capitalismo e sua apropriação pelo campo escolar, afirmou que:

(...) a construção de uma pedagogia fundada sobre as *competências* responde mais aos anseios das novas exigências postas pela organização do trabalho do que a princípios de humanização e de construção de relações baseadas na solidariedade. (grifos nos originais).

CARVALHO (2007, p.57) afirma que o modelo de competências embora tenha como referência a prática social⁵⁰, não realiza a crítica dessa prática social e a entende como um dado a-histórico e naturalizado, pois:

A prática social humana é histórica, mas sua constituição dá-se profundamente marcada pelos valores econômicos e do mercado. Assim, a pedagogia das *competências* apresenta-se marcada por positividade e negatividade. Para tornar-se uma proposta humanizadora, que enfatize a prática social e o trabalho como elementos constituintes do ser, ela precisa negar a base material que lhe dá valor e lhe alicerça. Isso implicaria em construir um modelo de *competências* que negue sua origem, ou seja, o discurso sobre as *competências* somente pode se tornar um discurso

⁵⁰ CARVALHO (2007, p.56-57), comentou que para PERRENOUD (1999, p.32), “a noção de competências comporta diferentes significados” e se ‘refere à capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles’. Segundo CARVALHO, “o autor, que é um importante interlocutor desse debate no Brasil, a competência está associada ao indivíduo, em sua ação, que deve mobilizar seus conhecimentos para o enfrentamento e os desafios da realidade social. Sua construção dá-se vinculada à prática social e não por meio de um conjunto de arbitrário e desconexo de ações”. (Ibidem, p.56-57).

emancipador se realizar a crítica à sua base material, aos processos de trabalho alienado que lhe deu origem e vida. (Ibidem, p.57, grifos nos originais).

Assim, a pedagogia das competências não tem o propósito de realizar a crítica à base material que lhe dá sustentação, não objetiva a constituição de possibilidades de emancipação do aluno, enquanto ser aprendente. Ao contrário, procurar reforçar os laços de alienação sócio-culturais dos indivíduos quer seja em relação ao exercício da cidadania, quer seja em relação à garantia da sobrevivência, por meio da atuação alienada no mundo do trabalho.

2.2.4 - Prioridade para a competência da escrita e da leitura

Desde o seu nascimento até os nossos dias, o sistema escolar tem constantemente contribuído para produzir e reproduzir a oposição entre manuais / não-manuais e manuais / intelectuais sob uma forma ou outra. Esta é uma de suas constantes. Suas maiores vitórias são de haver imposto a desvalorização da cultura oral e a *supremacia da cultura escrita*, a inferioridade da mão e a supremacia do espírito, através do que ele contribui para produzir e reproduzir as relações de dominação mutáveis. (PETITAT, 1994, p.207 – grifos nossos).

A fundamentação da prioridade da competência da leitura e da escrita, segundo os organizadores da Proposta Curricular, apóia-se no argumento de que a palavra faz parte da constituição do ser humano e, por conseqüência, a linguagem foi responsável pela transformação da humanidade, pois, por meio da associação de palavras e sinais o ser humano criou a escrita, que ampliou as possibilidades de comunicação, aproximando as pessoas que haviam se distanciado no tempo e no espaço. Sendo assim,

A escola é o espaço em que ocorre a transmissão, entre as gerações, do ativo cultural da humanidade, seja artístico e literário, histórico e social, seja científico e tecnológico. Em cada uma dessas áreas as linguagens são essenciais. (SEE, 2008, p.16).

Segundo os organizadores da Proposta Curricular, “É só na adolescência que isso tornará possível e transformará o ser humano em um ser de linguagem, em sua expressão mais radical”. (Ibidem, p.16).

Para efetivar a prioridade da escrita e da leitura, os organizadores da Proposta Curricular estabeleceram que essa ‘competência’ fosse desenvolvida com base na utilização das diversas formas linguagens, enquanto sistemas simbólicos, como necessidade metodológica irrefutável para todas as disciplinas do currículo, com o emprego da seguinte justificativa:

(...), a competência de leitura e de escrita contemplada nesta proposta, vai além da linguagem verbal, vernácula – ainda que esta tenha papel fundamental – e refere-se a sistemas simbólicos como os citados, pois as múltiplas linguagens estão presentes no mundo contemporâneo, na vida cultural e política, bem como nas designações e nos conceitos científicos e tecnológicos usados atualmente. (Ibidem, p.16–17).

Ainda, segundo os organizadores da Proposta Curricular, “Para desenvolvê-la é indispensável que seja objetivo de aprendizagem em todas as disciplinas do currículo, ao longo de toda a escolaridade básica”. (Ibidem, p.18).

Para eles, (os organizadores da Proposta Curricular), o desenvolvimento da escrita e da leitura, por meio da “centralidade das diversas linguagens”, irá possibilitar aos estudantes, no aspecto social e afetivo, “a considerar suas escolhas em uma escala de valores”. (Ibidem, p.17).

Desse modo, a prioridade da escrita e da leitura tem seu fundamento na centralidade das diversas linguagens. Assim, afirmaram: “É, portanto, em virtude da centralidade da linguagem no desenvolvimento da criança e do adolescente que esta Proposta Curricular prioriza a competência leitora e escritora”. E que, “Tal radicalismo na centralidade da competência leitora e escritora leva a colocá-la como objetivo de todas as séries e todas as disciplinas”. (Ibidem p.18).

Para a efetivação da competência – leitora e escritora - conforme determinaram os organizadores da Proposta Curricular, os gestores têm a incumbência de promover a educação continuada dos professores na escola, por meio de metodologias que levem “(...) os *docentes* também a desenvolverem essa *competência* – por cuja constituição, nos alunos, *são responsáveis*”. (Ibidem p.18 – grifos nossos).

Convém ressaltar que, a forma direta e incisiva com que os organizadores da Proposta Curricular se dirigiram aos gestores e aos professores, induz a interpretar que os subestimaram, como se estivessem desconectados do universo das linguagens e que, as propostas pedagógicas, anteriormente, por eles elaboradas (conforme determina a LDBEM) tivessem excluído por completo a competência da escrita e da leitura. Possibilidade esta, impensável em qualquer Proposta Curricular, pois, embora não esteja prevista de forma prioritária, nem na LDBEN nem nos PCN, a competência leitora e escritora somente é viabilizada por meio da utilização de uma ou mais formas de linguagens.

Outro fato que deve ser destacado é que a competência leitora e escritora, segundo entenderam os organizadores da Proposta Curricular, deve priorizar a

transmissão dos conhecimentos culturais da humanidade sob os aspectos “artístico e literário, histórico e social, seja científico e tecnológico”. (Ibidem, p.16). Isto, conforme as metodologias e as estratégias por eles elaboradas, para que os conhecimentos culturais, fundamentados nos aspectos artístico e literário, histórico e social, seja científico e tecnológico, façam evitar que: No cotidiano escolar, a *cultura* seja “associada ao que é *local, pitoresco, folclórico*, bem como ao *divertimento ou lazer*”. (Ibidem, p.12 – grifos nossos).

Não obstante a esse fato, os organizadores da Proposta Curricular, podem ter incorrido em outro paradoxo, quando afirmaram que os estudantes de todas as classes sociais das escolas públicas paulista, antes de terem contato com as disciplinas escolares, pelo que se fizeram entender, desenvolvem apenas as formas de escrita, de leitura e de linguagens relacionadas às culturas locais, pitorescas e folclóricas e, também, as relativas ao divertimento ou lazer.

Quando se referiram à prioridade da competência da leitura e da escrita, obrigatória para todas as disciplinas do currículo, os organizadores da Proposta Curricular afirmaram que: “*É só na adolescência que isso tornará possível e transformará o ser humano em um ser de linguagem, em sua expressão mais radical*”. (Ibidem, p.16 – grifos nossos).

Nesse aspecto, os organizadores da Proposta Curricular, incorreram em outro paradoxo, porque as crianças brasileiras do século XXI, sobretudo as do Estado de São Paulo – o mais tecnológico da Nação – na sua grande maioria, iniciam suas primeiras formas de linguagens e até de escrita, tendo como referência os objetos e equipamentos da cultura geral – tecnológica - que é o foco da estruturação desta Proposta Curricular unificada.

Sendo assim, as crianças em geral, até de forma inconsciente, estão cada vez mais se transformando em seres de linguagens desde que desenvolvem a fala. Ao atingirem a adolescência irão, por meio das disciplinas escolares, assimilar e desenvolver as formas de interpretação científica das linguagens: artísticas, literária, histórica e social geral, como pretenderam os organizadores da Proposta Curricular utilizando, em alguns casos, a tecnologia da informação como instrumentos de estudos e de pesquisas.

2.2.5 - Articulação das competências para aprender

Como a noção de competências chegou à escola? Na década de 1980 ocorreu um intenso e profundo processo de redefinição pedagógica na Europa. Movimentos de longa duração, como racionalização e intelectualização, passam a orientar os anseios de renovação ideológica no espaço da instituição escolar. Noções de cálculo econômico, da razão científica e técnica, da previsão e da planificação são partes desse processo. (CARVALHO, 2007, p.56).

A orientação central desse fundamento, segundo os organizadores da Proposta Curricular, consiste no fato de que:

As competências são mais gerais e constantes, e os conteúdos, mais específicos e variáveis. É exatamente a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço que legitima a iniciativa dos diferentes sistemas públicos de ensino para selecionar, organizar e ordenar os saberes disciplinares que servirão como base para a constituição de competências, cuja referência são as diretrizes e orientações nacionais, de um lado, e as demandas do mundo contemporâneo do outro. (SEE, 2008, p.19 – grifos nossos).

Ainda, segundo os organizadores da Proposta Curricular, a articulação das competências para aprender deve ser de iniciativa dos docentes, como profissionais “da aprendizagem e não do ensino”, porque o desenvolvimento dos conteúdos programáticos deve ser realizado de modo a levar os alunos a adquirirem o conhecimento e mobilizá-lo em competências e habilidades, que servirão de instrumentos eficazes para “enfrentar os problemas do mundo real” ⁵¹. (Ibidem, p. 18).

Em linhas gerais, para os organizadores da Proposta Curricular, a escola enquanto instituição educativa deve criar as condições para que as competências transmitidas aos alunos, por meio da aquisição dos conhecimentos, sejam articuladas tendo em vista as recentes evoluções das tecnologias da informação que acabaram por promover alterações nos processos produtivos, bem como na estruturação, na divulgação e interação do conhecimento.

Para isso, segundo os organizadores da Proposta Curricular, a escola deve: “não exigir maior quantidade de ensino e sim qualidade da aprendizagem”, sem desprezar “os conteúdos do ensino”, porque, “(...) são tão importantes que a eles

⁵¹ Este posicionamento dos intelectuais da Secretaria de Educação paulista evidencia uma desqualificação dos professores da rede de educação pública e, conseqüentemente, dos cursos de formação de professores como produtores do atraso, pois, da forma como expressaram - os professores - não precisam ter domínio do conhecimento produzido pela humanidade, mas a serem (apenas) *profissionais da aprendizagem* pautada no conhecimento volátil, que como disse DUARTE (2001, p.41), ao referir sobre o lema ‘aprender a aprender’ que “O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos”.

está dedicado este trabalho de elaboração da *Proposta Curricular do ensino oficial do Estado de São Paulo*". (Ibidem, p.19 – grifos nossos).

Nesse sentido, visando promover a articulação das competências para aprender, a escola se coloca como integrante do contexto geral da sociedade informatizada: "A escola não é mais a única detentora da informação e do conhecimento, mas cabe a ela preparar o aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade". (Ibidem, p.19).

A competência para aprender a articular o conhecimento foi, pelos organizadores da Proposta Curricular, assim justificada:

Esta Proposta Curricular adota, como competências para aprender, aquelas que foram formulas no referencial teórico do Enem – Exame nacional do Ensino Médio. Entendidas como desdobramentos da competência leitora e escritora para cada uma das cinco competências do Enem transcritas a seguir, apresenta-se a articulação com a competência ler e escrever. (Ibidem, p.19– grifos nossos).

As cinco competências do referencial teórico do Enem, apresentadas pelos organizadores da Proposta Curricular, são as seguintes:

I – Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica;

II – Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos históricos geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;

III – Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações apresentados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;

IV – Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

V – Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. (Ibidem, p.19-20).

É evidente que as competências como referência, bem como a sua articulação com o conhecimento dos conteúdos teóricos, fazem parte das previsões da LDBEN e dos PCN. No entanto, pela exposição realizada, nota-se que os organizadores da Proposta Curricular incorreram em paradoxos de ordem pedagógica, interpretando a LDBEN e os PCN, de modo a justificar suas unilaterais e subjetivas convicções e concepções pedagógicas, para elaborar a Proposta Curricular unificada.

Neste sentido, convém outra vez ressaltar que, (conforme já analisado no decorrer deste capítulo), a LDBEN não investiu os diferentes sistemas públicos de

ensino do poder de elaborar propostas curriculares unificadas tendo em vista a possibilidade de variar os conteúdos no tempo e no espaço. A alternância e/ou a variação dos conteúdos no tempo e no espaço, é prerrogativa/incumbência concedida pela LDBEN, às escolas e aos docentes.

Outro fato que merece ser destacado é que, a LDBEN não estabeleceu como premissa, para a elaboração das propostas curriculares: *as demandas do mundo contemporâneo*, como justificaram os organizadores da Proposta Curricular. Conforme as determinações da LDBEN, as escolas devem respeitar as normas comuns do sistema de ensino, para, usando da autonomia assegurada pela LDBEN, elaborar e executar suas propostas pedagógicas, articuladas à realidade socioeconômica e cultural da comunidade escolar.

No entanto, seria de *bom senso* admitir que *as demandas do mundo contemporâneo*, sejam levadas em consideração pelas escolas e pelos docentes no momento da elaboração e execução de suas propostas pedagógicas e incluídas em seus currículos, adequando-as à necessidade e/ou a realidade socioeconômica e cultural dos alunos.

CAPÍTULO 3

O MUNDO DO TRABALHO NO CONTEXTO DA PROPOSTA CURRICULAR PAULISTA

O trabalho é a fonte de toda riqueza, afirmam os economistas. Assim é, com efeito, ao lado da natureza, encarregada de fornecer os materiais que ele converte em riqueza. O trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem. (ENGELS, 1896, p.1).

Introdução

Não obstante às contradições apresentadas anteriormente entre a Proposta Curricular paulista e os princípios e dispositivos constitucionais e da LDBEN, no tocante ao fundamento da articulação do currículo com o mundo trabalho, os organizadores da Proposta Curricular justificaram - a obrigatoriedade do Ensino Médio em preparar para o mundo do trabalho - nas determinações estatuídas nos documentos da reforma da educação brasileira da década de 1990, especialmente, na LDBEN, nas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) e nos PCNEM (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), conforme expresso:

A contextualização tem como norte os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases, as normas das Diretrizes Curriculares Nacionais, que são obrigatórias, e as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que foram elaborados para o *Ensino Médio*, mas são pertinentes para a educação básica como um todo, sobretudo para o segmento da 5ª série em diante. *Para isso é preciso recuperar alguns tópicos desse conjunto legal e normativo.* (SEE, 2008, p.20 – grifos nossos).

Nesse caso, não há como discordar dos organizadores da Proposta Curricular, pois, a legislação (LDBEN) e os documentos oficiais (DCN, PCNEM) dentre outros, estão em perfeita harmonia e alinhamento com as determinações que o capital e os homens de negócios (FRIGOTTO, 2010a), impuseram como fundamentais para a reforma da educação mundial e brasileira, demandadas pelas mudanças ocorridas no sistema produtivo sob a égide do sistema toyotista ou de acumulação flexível, salvaguardado pelo Estado neoliberal, que é controlado pelos *senhores do mundo*, (Banco Mundial, FMI, UNESCO, BID, BIRD e seus representantes regionais: CEPAL, OERLAC), conforme FRIGOTTO (2010a, p.21).

No Brasil, como explicou SILVA (2002), houve uma plena aceitação por parte do governo federal, no sentido de aderir aos objetivos traçados, notadamente

pelo Banco Mundial, em relação às regras e/ou diretrizes políticas internacionais sobre a educação demanda pela pedagogia das competências, pois vejamos:

(...) existe uma intervenção sistemática do Banco Mundial nas políticas e estratégias da educação básica pública com o consentimento do governo federal, de parte dos estaduais e das elites dirigentes nacionais, que se subscreveram e alinharam às políticas estabelecidas pelo modelo neoliberal de desenvolvimento econômico, comprimindo os direitos sociais. (SILVA, 2002, p.6).

Complementando sua assertiva, SILVA (2002) esclareceu que a adesão às diretrizes internacionais para a educação por parte dos países subdesenvolvidos, especialmente, pelo Brasil, foi condicionada à liberação de empréstimos e que, o Banco Mundial passou a interferir nas decisões do governo brasileiro entre 1987 e 1988, período em que, a atual Constituição estava sendo discutida na Assembléia Nacional Constituinte, pois, as elites apoiando-se no discurso da modernização do Brasil, coibiram os avanços dos direitos na área social. A esse respeito, FRIGOTTO (2010a, p.168-169) explicou que:

O processo constituinte e o longo período de mais de cinco anos (1989-1995), de debate na definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional evidenciaram, de forma exemplar, este atraso na fração mais numerosa da burguesia e os dilemas dos setores mais avançados desta mesma burguesia. O peso dos parlamentares de tradição oligárquica barrou os avanços mais significativos.

Ainda, nesse mesmo sentido, SILVA (2002, p.136) comentou que, as exigências do Banco Mundial, em condicionar a adesão às diretrizes internacionais para a educação, à concessão de empréstimos recaíram, principalmente, no “estreitamento da distância entre formação educacional e as demandas do mercado”.

Os fundamentos teóricos e ideológicos, que deram suporte às diretrizes internacionais para a educação traçadas pelo Banco Mundial, assentaram-se nos fundamentos da concepção política neoliberal, pois, conforme SILVA (2002, p. 178), os objetivos da educação para atender às demandas do sistema de acumulação flexível:

(...) estão essencialmente voltados para a prioridade do capital e das formas de reproduzi-lo. Suas referências são os teóricos monetaristas da Escola de Chicago, Milton Friedman e Friederik Von Hayek, teóricos dos princípios neoliberais (...).

FRIGOTTO (2010a, p.174) ao comentar sobre o fundamento da tese política neoliberal centrada no “*Estado mínimo* e na descentralização (autoritária)”, (grifos nos originais), explicou que, “a ideia de Estado mínimo significa Estado máximo a serviço dos interesses do capital”, pois:

Postula-se que o Estado reproduza a força de trabalho com um nível elevado de formação (formar trabalhadores polivalentes, com capacidade de abstração para tomar decisões complexas e rápidas), o que leva tempo e elevado investimento, mas sem contribuir para o fundo público. Esta contradição decorre, por certo, da forma parcial como a burguesia apreende a realidade social.

Ainda, conforme FRIGOTTO (2010a, 174): “O desmonte do Estado no Brasil, na sua capacidade de financiar a educação e outros serviços”, assentou-se nos mecanismos que foram utilizados para justificar os fundamentos do *Estado mínimo*, tais como: “As apologias da esfera privada, da descentralização e da flexibilização, como mecanismos de democratização e de eficiência, são os mais freqüentes”. Nesse mesmo sentido, LIMA FILHO (2008, p.255), afirmou que: “No modelo neoliberal, o Estado reduz sua intervenção nas políticas sociais e passa a desempenhar o papel de árbitro em um jogo no qual parece não tomar partido”.

Por assim ser, após adequar-se aos objetivos do Estado neoliberal e, uma vez aceitas as interferências e as imposições do Banco Mundial para a educação nacional, o Brasil passou a realizar a reforma educacional (a partir de década de 1990), de modo a cumprir as regras estatuídas pelas diretrizes internacionais para a educação mundial, visando promover, notadamente, “estreitamento da distância entre formação educacional e as demandas do mercado” (SILVA, 2002, p.136), principalmente em relação ao currículo do Ensino Médio, com o objetivo de atender as novas demandas de formação exigidas pelo mundo do trabalho.

Conforme fundamentaram os organizadores da proposta curricular paulista, o currículo do Ensino Médio deve estar contextualizado com os dispositivos da LDBEN, DCN e PCNEM (legislação e documentos estes), que visaram materializar (pelo menos no plano teórico) a adesão do Brasil aos objetivos traçados pelos *senhores do mundo*, cujo destaque é dado ao Banco Mundial pela condição de agente manipulador dos empréstimos em troca da adesão dos países, na uniformização das diretrizes educacionais para atender às demandas de formação, exigidas pela reorganização produtiva em escala mundial, assentada no sistema toyotista ou de acumulação flexível. Processo que, segundo FRIGOTTO (2010a, p.65), tem no “desemprego estrutural e no subemprego” sua base de sustentação.

Sobre o desemprego estrutural, IANNI (2001, p.255), comentou que:

Ao contrário do desemprego conjuntural, relativo ao metabolismo regular da economia, o desemprego estrutural, ou tecnológico, implica expulsão mais ou menos permanente das atividades produtivas. Decorre principalmente da contínua e generalizada tecnificação dos processos de trabalho e produção. Decorre da crescente potencialização da capacidade produtiva da força de

trabalho, pela adoção das tecnologias eletrônicas e informáticas. E tudo isso acelerado e generalizado pelos processos de contínua concentração e centralização do capital, em escala mundial.

Segundo FRIGOTTO (2010a, p.64), essa renovação na base técnica que potencializa as forças produtivas, provoca exclusão social, porque “(...) ao contrário de liberar o tempo livre enquanto mundo da liberdade produz tempo de tensão, sofrimento”, devido ao “flagelo” provocado pelo “desemprego estrutural e subemprego”, que atinge com maior intensidade os países do “Terceiro Mundo”, porque apresentam forças de resistência mais frágeis frente ao “novo regime de acumulação capitalista”.

No entanto, é importante mencionar que atualmente, o aumento nas taxas de desemprego e a precarização das condições de trabalho, com a redução e até mesmo com a eliminação de direitos trabalhistas, têm se verificado (com maior intensidade) no âmbito mais geral do capitalismo, notadamente, nos países de economia central, como reflexo das ações políticas neoliberais e da crise econômica mundial eclodida em 2008, que refletiram na redução e na terceirização dos postos de trabalho, até mesmo na redução dos cargos no setor público, como é o caso, por exemplo, da Grécia, Portugal, Espanha, dentre outros.

A explicação para esse paradoxo, encontra suporte na tese de Trotsky, apresentada por LÖWY (1995), segundo a qual - *o capitalismo provoca um desenvolvimento desigual e combinado* - o que explica a atual situação do Brasil que, ao contrário do que vem ocorrendo no âmbito mais geral do capitalismo, nos últimos anos - em virtude da expansão da economia brasileira - tem ocorrido uma forte concentração de capital produtivo estrangeiro e um elevado aumento nos padrões de consumo, que tem refletido no aumento da produção e provocado redução continuada nas *taxas de desemprego*⁵². Além disso, no Brasil, por força da garantia dos direitos sociais, previstos no artigo 7º da Constituição Federal de 1988, os

⁵² A taxa de desemprego calculada pela Fundação Seade e pelo Dieese em seis regiões metropolitanas mais o Distrito Federal subiu em fevereiro de 2012 e voltou a frequentar o patamar de dois dígitos (de 9,5% para 10,1%). O comportamento é normal para o período e **a taxa foi a menor para o mês na série histórica (quatro anos)**, mas os técnicos também detectam sinais de atividade econômica menos intensa. Chama a atenção o fato de haver aumento da população economicamente ativa (PEA), o que normalmente não ocorre no início do ano. A preocupação se concentra, neste momento, **na queda do rendimento**. Na maior região metropolitana, **a de São Paulo**, a taxa média de desemprego também saiu da casa de um dígito (9,6%) e foi a 10,4%, em comportamento considerado usual para o período – e, como tem ocorrido ultimamente, **foi a menor para o mês em 22 anos**. Fonte: <http://www.redebrasilatual.com.br/temas/trabalho/2012/03/taxa-de-desemprego-sobe-dentro-do-esperado-e-inda-nao-preocupa> - Acessado em 26/05/2012. (grifos nossos).

trabalhadores tiveram os direitos trabalhistas e a proteção social ampliados, e, apesar da terceirização de grande parte dos postos de trabalho, esse é um expressivo diferencial, em relação à perda dos direitos trabalhistas e à precarização das condições de trabalho, pelas quais estão passando os trabalhadores dos países de economia central, ocasionados, principalmente, pela aguda crise econômica mundial.

Todavia, a expansão da economia brasileira iniciada na última década do século XX, fez aumentar a pressão sobre os reformadores da educação nacional, no sentido de se estreitar a distância entre a formação educacional e as demandas do mercado, principalmente no Ensino Médio, tendo se concretizado na LDBEN e documentos da reforma da educação brasileira da década de 1990, (DCN, PCNEM, dentre outros) e, conforme afirmaram os organizadores da Proposta Curricular paulista “(...) é preciso recuperar **alguns tópicos** desse conjunto **legal e normativo**”, (SEE, 2008, p.20 – grifos nossos), para que se possa compreender o sentido do fundamento da – articulação do currículo do Ensino Médio com o mundo do trabalho – com o objetivo de atender as demandas de formação exigidas pelo setor produtivo na atualidade.

3.1 – Fundamento da articulação do currículo com o mundo do trabalho

Para Marx, a essência do ser humano está no trabalho. O que os homens produzem é o que eles são. O homem é o que ele faz. E a natureza dos indivíduos depende, portanto, das condições materiais que determinam sua atividade produtiva. (ALBORNOS, 2008, p.68)

Os tópicos do conjunto legal e normativo que determinaram a obrigatoriedade da “articulação do currículo do Ensino Médio com o mundo do trabalho”, indicados pelos organizadores da Proposta Curricular⁵³, são os seguintes.

- Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes.
- A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo.
- As relações entre educação e tecnologia.
- A prioridade para o contexto do trabalho.
- O contexto do trabalho no Ensino Médio. (SEE, 2008, 21-25).

⁵³ É necessário informar que os organizadores da Proposta Curricular não indicaram os artigos da LDBEN e/ou os trechos das DCN e dos PCNEM que determinam que o currículo do Ensino Médio esteja contextualizado com o mundo do trabalho. Sendo assim, optamos por fazer a indicação desses tópicos do conjunto legal e normativo, mencionados pelos organizadores da Proposta Curricular, procurando adequá-los ao Texto Central da Proposta Curricular que especifica o fundamento da articulação currículo do Ensino Médio o mundo do trabalho.

Tendo em vista a omissão dos organizadores da Proposta Curricular em indicar, expressamente, os artigos da LDBEN e os trechos das DCN e PCNEM, (dentre outros documentos) aos quais se referiram para recuperar esses tópicos do conjunto legal e normativo, tornou-se necessário trazê-los ao contexto para que possam possibilitar a compreensão do fundamento da articulação do currículo do Ensino Médio com o mundo do trabalho.

Desde sua abertura no Artigo 1º - Título I: Da Educação - a LDBEN faz referência ao vínculo da educação básica com o mundo do trabalho.

Art. 1º: A educação abrange os processos formativos que se desenvolve na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Parágrafo 2º: **A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho** e à prática social. (grifos nossos).

A mesma preocupação em vincular a educação básica ao mundo do trabalho, consta do Artigo 2º da LDBEN que estabeleceu os Princípios e Fins da Educação Nacional, determinando como uma das finalidades da educação básica, a qualificação para o trabalho.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua **qualificação para o trabalho**. (grifos nossos).

Nesse caso, o artigo 2º da LDBEN, atrelou os Princípios e Fins da Educação Nacional às bases estruturantes do neoliberalismo da *liberdade e solidariedade*, impondo à escola a difícil tarefa de promover o *pleno desenvolvimento educando* que, conforme exige o sistema de acumulação flexível deve dar-se por meio da aquisição e/ou do desenvolvimento de *competências* que, teoricamente, irá prepará-lo *para o exercício da cidadania e para a qualificação para o mundo do trabalho*. Esse preceito da LDBEN - estruturante da educação nacional – materializou o objetivo da UNESCO traçado para a educação mundial a partir de 1990, (DELORS, 1998), no sentido da educação escolar promover a formação geral, para que todos pudessem comportar-se como atores responsáveis na convivência social.

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimentos e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, *donos do seu próprio destino*. (DELORS, 1998, p.100 – grifos nossos).

No tocante à *qualificação para o mundo do trabalho*, o Relatório da UNESCO (DELORS, 1998) diz de forma clara que *as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento do ser humano* aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo e, em relação ao princípio da liberdade, fundamentador basilar dos Fins da Educação Nacional, (LDBEN, Art.2), significa (apenas) que garantiu a todos a condição de serem *donos do seu próprio destino*, porque o Relatório da UNESCO deixou explícito que nem todos terão acesso ao mercado formal de trabalho.

(...) há que se considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos. (Brasil, 1999, p.58).

O princípio da solidariedade (LDBEN, Art.2), corrobora a condição de todos serem livres ou donos do seu próprio destino. Nesse sentido, DIAS (1996, p. 48), afirmou que o neoliberalismo busca promover a eliminação da ideia de totalidade, “(...) afirma-se o fragmento, o cotidiano, o mínimo; propaga-se o pós-modernismo, a ‘nova história’ como discursos científicos, desideologizados, por excelência”. É desta forma que o neoliberalismo encontra seu discurso, sua teoria solidária, pois, para o autor:

O termo ‘solidário’ parece ser a palavra-chave para acionar os sentimentos de cooperação mútua de todos os segmentos sociais para a solução dos problemas gerados pela crise do capital, embora com a mínima ajuda do Estado. Traz consigo uma ideologia que se supõe a do Estado provedor e sugere uma outra forma de Estado parceiro dos segmentos sociais que, sob a aura da solidariedade, funciona como dinamizador das iniciativas individuais para a solução dos problemas sociais. Assim o termo ‘solidário’ funciona como um chamado para que cada um faça a sua parte, um convite à cultura do individualismo, uma porta para um novo tipo de cooperativismo. (DIAS, 1996, p. 48).

Após estabelecer os Princípios e Fins da Educação Nacional, pautados nos ideais de liberdade e solidariedade, a LDBEN em diversas passagens, direta ou indiretamente, direcionou enorme preocupação em relação à educação básica preparar os estudantes brasileiros para a atuação no mundo do trabalho, como está expresso, outra vez, no artigo 22:

Art. 22. A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e **fornecer-lhe meios para progredir no trabalho** e em seus estudos posteriores. (LDBEN, grifos nossos).

Com estas prescrições, (os Artigos 2 e 22 da LDBEN) criaram as bases para que as DCN e os PCNEM regulamentassem os objetivos da formação do Ensino

Médio, devendo ser materializados por meio de um currículo capaz de promover a articulação entre – a formação geral e preparação para o trabalho - pautada numa concepção metodológica voltada para o desenvolvimento de competências básicas, onde as disciplinas fossem capazes de oferecerem um conhecimento que não fosse somente propedêutico ou voltado para a preparação para o vestibular.

Em relação à formação indispensável ao exercício da cidadania, tem cabida a explicação de CARVALHO (2007, p.59), quando considerou que:

O discurso da *pedagogia das competências*, embora anuncie a liberdade e a cidadania como supostos, materializa políticas a práticas educativas que reforçam as desigualdades e a alienação. Sua constituição não consegue apanhar e realizar a crítica ao processo de mercantilização da educação e à substituição do conceito de igualdade de condições pelo de igualdade de oportunidades, ou seja, a imposição da *equidade*. (grifos nos originais).

A respeito da *equidade*, FALLEIROS (2005, p.212), ao comentar sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica, expressou-se no seguinte sentido:

O ideal de 'equidade' que deriva da noção de cidadania (...) reconhece a urgência de se atenuarem as desigualdades sociais, mas simplesmente ignora a possibilidade de que sejam abolidas. Resta apenas pregar o respeito e a aceitação em nível individual ou grupal da pluralidade de raças, gêneros, culturas, opções sexuais, etc. Nesse sentido a anunciação do fim da luta de classes revela-se uma das poderosas estratégias de desarticulação do movimento dos trabalhadores e de reforço à hegemonia capitalista.

Esse ideal de equidade voltado para a atenuação das desigualdades sociais, mencionado por FALLEIROS (2005), encontrou na *pedagogia das competências* o suporte científico pedagógico legitimador para atrelar – a formação geral e a preparação para o trabalho - especificamente, no Ensino Médio, conforme estabeleceu a LDBEN, nos artigos: 35, inciso II; 36, inciso I, e 36 A – Parágrafo Único:

Art. 35. **O ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – **a preparação básica para o trabalho** e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

Art. 36 - A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo Único. **A preparação geral para o trabalho** e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (grifos nossos).

Esses dispositivos da LDBEN confirmam o entendimento de SOUZA (2008, p.324), quando ao comentar sobre o atual estágio de desenvolvimento científico e tecnológico das forças produtivas no mundo contemporâneo, considerou que:

(...) a educação das classes trabalhadoras (...) deve ser concebida a partir de dois aspectos fundamentais: a preparação para o trabalho, em sentido lato, e a preparação para o trabalho, em sentido estrito.

Desse ponto de vista, o preceito estatuído no (Artigo 35, inciso II) da LDBEN, sobre *a obrigatoriedade do Ensino Médio promover a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*, adéqua-se ao entendimento de SOUZA (2008, p.325), pois, trata-se do objetivo no *sentido lato*, da educação básica promover a:

(...) formação para o trabalho, ou seja, faz referência à socialização da capacidade de promoção do conhecimento científico e tecnológico minimamente necessário ao nível de racionalização do trabalho na indústria e à complexidade da vida contemporânea por intermédio da escola.

Em relação à faculdade estabelecida pelo (Artigos: 36, inciso I e 36 A - Parágrafo Único - da LDBEM), no sentido da *preparação geral para o trabalho poder estar articulada à habilitação profissional*, tem cabida explicação de SOUZA (2008, p.325), pois se refere à formação para o trabalho no *sentido estrito*:

Seu principal objetivo é criar aptidões para o trabalho urbano-industrial, por meio da permanente atualização técnico-produtiva da força de trabalho escolarizada. Nesta perspectiva, a formação para o trabalho se identifica com o ensino técnico profissionalizante ou, conforme o discurso oficial, educação profissional.

Em relação a esse objetivo da educação escolar, é oportuno mencionar a crítica de GRAMSCI (1991), sobre o quanto o processo fordista reduzia o trabalhador a um conjunto de:

(...) atitudes maquinais e automáticas, rompendo o velho nexos psicofísico do trabalho profissional qualificado, que exigia uma determinada participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador. (Ibidem, p.397 – grifo nos originais).

Na sequência, visando especificar e complementar as finalidades dos princípios expressos na LDBEN, as DCN, mencionaram, expressamente, que os currículos do Ensino Médio devem ter a finalidade de preparar para o contexto do trabalho, conforme se pode constatar pela leitura desse trecho do Parecer 15/98, da CEB (Câmara de Educação Básica):

O **trabalho** é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, acadêmica. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito pelo contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos**, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, 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 da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (Brasil, 2000a, p.79 – grifos nos originais).

No mesmo sentido, os PCNEM reforçaram, como uma das finalidades do Ensino Médio, a formação para o trabalho e confirmaram o objetivo de que o ensino deve ter no *novo significado do trabalho*, decorrente do contexto atual e global das relações de empregabilidade, da produção, do comércio e da economia onde, por meio do chamado *mundo do trabalho e na prática social*, os estudantes irão continuar a se desenvolver. (Brasil, 2000a, p.18).

Nesse delinear, os PCNEM confirmaram as diretrizes internacionais para a educação mundial, estabelecidas pelos *senhores do mundo*, pois, o discurso que recai sobre a finalidade do Ensino Médio em preparar para o mundo do trabalho, foi extremamente influenciado pelas novas demandas exigidas pelo setor produtivo, no sentido de romper com o perfil de formação herdado do sistema taylorista-fordista, e para adequar a formação dos estudantes do Ensino Médio ao sistema toyotista, conforme determinaram as Bases Legais dos PCNEM:

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de 'conformação' do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico social. A nova sociedade decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isso ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa 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 necessárias à inserção no processo produtivo. (BRASIL/2000a, p.11).

Esta exposição evidencia que tópicos do conjunto legal e normativo, destacados pelos organizadores da Proposta Curricular, estão em perfeita sintonia com os dispositivos da LDBEN e com as regulamentações das DCN e dos PCNEM, que determinam a obrigatoriedade do currículo do Ensino Médio estar articulado com a preparação para o mundo do trabalho.

Assim sendo, torna-se relevante realizar a identificação e a análise dos dispositivos da LDBEN sobre os quais se assentam os tópicos do conjunto legal e normativo constantes do Texto Central da Proposta Curricular, que foram utilizados pelos intelectuais da Secretaria de Educação paulista para embasar o fundamento da articulação do currículo do Ensino Médio com o mundo do trabalho.

3.1.1 - Compreensão do significado das ciências, das letras e das artes

Que transformações da base material são estas que conduzem a romper, no plano das concepções, aquilo que parecia mostrar-se como algo natural – o adestramento do trabalhador? (FRIGOTTO, 2010a, p.152).

Esta indagação de FRIGOTTO (2010a) permite pensar qual o sentido e o que se pretende com a necessidade da articulação do currículo com *o mundo do trabalho* estar atrelada à *compreensão do significado das ciências, das letras e das artes*, não se limitando ao simples adestramento do trabalhador, como se nota pela leitura do (art. 36, inciso I, da LDBEN):

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a *compreensão do significado da ciência, das letras e das artes*; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (grifos nossos).

Apoiando-se nesta determinação da LDBEN, os organizadores da Proposta Curricular fundamentaram a necessidade do Ensino Médio promover *a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes*, da seguinte forma:

Compreender o sentido é reconhecer, apreender e partilhar a *cultura* que envolve as áreas do conhecimento, um conjunto de conceitos, posturas, valores, enfoques, estilos de trabalho e modos de fazer que caracterizam as várias ciências – exatas, sociais e humanas –, as artes – visuais, musicais, do movimento e outras –, a matemática, as línguas e outras áreas de expressão não verbal. (grifos nos originais).

Quando a LDB dispõe sobre esse objetivo de compreensão do sentido está indicando que não se trata de formar especialistas nem profissionais.

Especialistas e profissionais devem, além de compreender o sentido, dominar a estrutura conceitual e o estatuto epistemológico de suas especialidades – **não é esse o caso dos alunos da educação básica**. Como estão na escola, *preparando-se para assumir plenamente sua cidadania*, todos devem passar pela alfabetização científica, humanista, lingüística, artística e técnica, para que **sua cidadania**, além de ser um direito, tenha qualidade. O aluno precisa construir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. (SEE, 2008, 21-grifos nossos).

Nota-se, portanto, que esta exposição de motivos empregada pelos organizadores da Proposta Curricular para justificar a necessidade de o novo trabalhador conhecer o significado das ciências, das letras e das artes e ser competente para articulá-lo em sua vida e em seu trabalho, é decorrência da mudança ocorrida na base material do fordismo, que impunha à escola a função de promover o *adestramento do trabalhador*, para o toyotismo, pautado na *pedagogia das competências* que são responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades que possibilitará a todos aturem com autonomia na condução do seu próprio destino.

FERRETTI (2008, p.191) oferece elementos que possibilitam compreender o (Por quê?) - destas transformações ocorridas da base material – notadamente dos seus reflexos no campo da educação, mencionando que:

(...) as reformas perpetradas no Brasil a partir da década de 1990 podem ser consideradas um bom exemplo do esforço dos setores dominantes, no plano nacional, tanto quanto no internacional, no sentido de adequar a educação, às necessidades presentes do Capital, em termos não somente da produção de trabalhadores mais compatíveis com a introdução das novas formas de organização do trabalho e do manejo de tecnologias e linguagens sofisticadas, mas, para além disso, com a conformação de um novo sujeito social para viver, produzir e consumir na chamada 'sociedade do conhecimento'.

No tocante ao objetivo estatuído pela LDBEN, da educação básica e, especificamente, do Ensino Médio, preparar o educando para o exercício da cidadania no seu sentido amplo, como afirmaram os organizadores da Proposta Curricular, que os alunos estão na escola preparando-se para assumir plenamente sua cidadania, tendo em vista o desenvolvimento de *competências e habilidades*, CARVALHO (2007, p.60), explicou que:

Sua cidadania pressupõe um indivíduo abstrato e sem história, exposto a um processo de socialização conduzido pelo fetichismo da mercadoria, tornando-se espaço de constituição de um ser social adaptado e submisso, acentuando-se, assim, o processo de reificação do ser social. (grifos nossos).

Em relação ao entendimento dos organizadores da Proposta Curricular, no sentido de que:

O aluno precisa construir as competências para reconhecer, identificar e ter visão crítica daquilo que é próprio de uma área de conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina em sua vida e em seu trabalho. (SEE, 2008, 21- grifos nossos).

CARVALHO (2007, 56), abordando sobre a apropriação das competências pelo campo escolar, afirmou que:

O discurso sobre as *competências* objetiva substituir a forma de compreensão da hierarquia dos saberes e das práticas educacionais por uma diferenciação de formas de saberes e de práticas. Passa, assim, a dar maior importância às particularidades individuais e às suas diferenças, ao caráter distintivo em detrimento do princípio da igualdade. (grifo nos originais).

Sobre a obrigatoriedade (prevista no artigo 36, inciso I da LDBEN), do currículo do Ensino Médio, *de destacar o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura*, é pertinente a explicação de FERRETTI (2008, p.193), quando afirmou que o Parecer 15/98 (CEB, p.24), refere-se a um “humanismo de tempos de transição”, sob qual foi estruturado as mais recentes reformas da educação, “(...) visando a produção do sujeito social adequado ao atual desenvolvimento da sociedade capitalista brasileira”. Para o autor,

Esta formulação sugere a preocupação dos propositores com uma possível ‘educação estética’, nos moldes indicados por Mészáros quando trata das utopias educacionais burguesas do século XVIII e XIX. Todavia, há que considerar que o caráter assumido pelo capitalismo na atualidade, aprofundando a pobreza em nível mundial, parece tornar mais provável a barbárie do que aquelas utopias. (FERRETTI, 2008, p.193).

Nesse sentido, a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes, necessária à formação desse novo sujeito social, constitui-se no elemento fundamentador de uma ‘educação estética’ que apenas disfarça o caráter fragmentário da formação do trabalhador. Busca adequar e/ou ampliar as possibilidades de compreensão do conhecimento produzido pela humanidade – nas ciências, nas letras e nas artes – apenas para formar um trabalhador mais competente para contribuir com o aumento da produção da mais-valia, cada vez mais necessária à amenização da atual crise do capital, sem se preocupar com o caráter efetivamente humanizador das *utopias educacionais* defendidas por aqueles que lutam pela equidade necessária à superação da barbárie inerente aos processos de produção e reprodução do capital. Preocupa-se com a formação estética porque entende que ela contribui para a formação de um trabalhador mais

facilmente adaptável aos novos processos de trabalho, pretensamente flexíveis e mais intelectualizados.

3.1.2 - A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo

(...) focalizamos o trabalho, enquanto uma relação social que expressa a forma pela qual os homens produzem sua existência, como elemento de unidade do técnico e do político, do teórico e do prático, no processo educativo. (FRIGOTTO, 2010b, p. 39).

Esta relação entre teoria e prática atribuída à escola para contribuir com a formação do trabalhador, encontra seu fundamento no Art. 35, inciso IV da LDBEN, que determina como uma das finalidades do Ensino Médio a de promover: “a *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática*, no ensino de cada disciplina”, (grifos nossos), pois, conforme os organizadores da Proposta Curricular:

A relação entre teoria e prática não envolve necessariamente algo observável ou manipulável, como um experimento de laboratório ou a construção de um objeto. Tal relação pode acontecer ao se compreender como a teoria se amplia em contextos reais ou simulados. Uma possibilidade de transposição didática é reproduzir a indagação de origem, a questão ou necessidade que levou à construção de um conhecimento – que já está dado e precisa ser apropriado e aplicado, não obrigatoriamente ser ‘descoberto’ de novo.

A lei determina corretamente que a relação entre teoria e prática se dê em cada disciplina do currículo, uma vez que boa parte dos problemas de qualidade do ensino decorre da dificuldade em destacar dimensão prática do conhecimento, tornando-o verbalista e abstrato. (SEE, 2008, p.21-22)

Esta determinação da obrigatoriedade da relação entre teoria e prática, em cada disciplina do currículo do Ensino Médio e de forma interdisciplinar, foi contestada por FERRETTI (2008, p.202), quando ao se referir sobre a reforma da educação brasileira da década de 1990, afirmou que é preciso considerar:

(...) que a reforma está marcada pelas suas próprias contradições, uma das quais é a irrecusável necessidade de produzir trabalhadores adaptados e, simultaneamente, pelo acesso ao conhecimento e à informação, passíveis de realizar questionamentos à adaptação desejada.

No entendimento de FERRETTI (2008, p.202), “a reforma intelectual-moral”, deve ser pensada no sentido proposto por Gramsci, porque, “Gramsci, a pensa na perspectiva da transformação radical da sociedade capitalista”. No entanto, ao analisar a reforma da educação brasileira, o autor advertiu:

Mas, da forma como se apresenta no inciso III do artigo 35 da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira, referendada no parecer 15/98 do Conselho Nacional de Educação, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, representa exatamente o contrário, ou seja,

aponta para a adaptação do sujeito social aos valores da sociedade capitalista. (FERRETTI, 2008, p.202).

Percebe-se, pois, que uma leitura desatenta deste dispositivo da LDBEM pode levar à compreensão de que os reformadores da educação brasileira são verdadeiros defensores de uma *educação estética* que, mesmo direcionada à *preparação para o mundo do trabalho*, do ponto de vista metodológico, ao pautar-se na *interdisciplinaridade* e na *relação entre teoria e prática*, induz a entender que visa promover uma educação humanizadora de novos sujeitos sociais, mais preparados para estranhar e questionar a realidade e de compreender os processos de alienação e exploração decorrentes das relações de trabalho.

No entanto, na mesma linha de pensamento dos autores mencionados, podemos afirmar que esta educação que pretende articular – teoria e prática – em cada disciplina do currículo, está a serviço da formação de novos sujeitos sociais (apenas) mais competentes, habilidosos e adaptáveis às condições de exploração, que são cada vez mais intensificadas, dentre outras causas, pela redução dos postos de trabalho, devido ao uso intensivo das tecnologias nos processos produtivos.

Sendo assim, relação entre teoria e prática nos processos de formação da educação básica, corrobora o objetivo da *pedagogia das competências* de formar um novo trabalhador mais produtivo, passivo e alienado, em que a maioria se satisfaz por ser chamado de *colaborador*, sem que perceba que está contribuindo com mais vigor para o processo de produção de mais-valia e com a conseqüente reprodução do capital.

3.1.3 - As relações entre educação e tecnologia

Esse determinismo tecnológico, deslocado da história, não é uma tendência da *atual* crise do capital, mas, sim, uma conseqüência de sua própria dinâmica. (CARVALHO, 2008, p.143 – grifo no original).

Estas relações entre educação e tecnologia, justificada pelo determinismo tecnológico, encontram guarida no Art. 36, inciso I da LDBEN, pois, determina que o currículo do Ensino Médio:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - *destacará a educação tecnológica básica*, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania; (grifos nossos).

No mesmo sentido, as Bases Legais dos PCNEM, destacaram que:

A nova sociedade decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada (BRASIL, 2000a, p.11 – grifos nossos).

Estas referências (legais e normativas) permitiram aos organizadores da Proposta Curricular justificar as relações entre educação e tecnologia da seguinte forma:

A educação tecnológica básica é uma das diretrizes que a LDB estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio. A lei ainda associa a 'compreensão dos fundamentos científicos dos processos produtivos' com o relacionamento entre teoria e prática em cada disciplina do currículo. E insiste quando detalha, entre as competências que o aluno deve demonstrar ao final da educação básica, o 'domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna'.

A tecnologia comparece, portanto, no currículo da educação básica com duas acepções complementares: a) como educação tecnológica básica; b) como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção. A educação tecnológica básica tem o sentido de nos preparar para viver e conviver em um mundo no qual a tecnologia está cada vez mais presente: no qual a tarja magnética, o celular, o código de barras e muitos recursos digitais se incorporam velozmente à vida das pessoas, qualquer que seja a sua condição socioeconômica.

A compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, ou seja, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. (SEE, 2008, p.22-23).

Os organizadores da Proposta Curricular afirmaram acertadamente, que *a educação tecnológica básica é uma das diretrizes que a LDBEN estabelece para orientar o currículo do Ensino Médio*; isso, porque, do ponto de vista da ideologia dominante, a tecnologia se coloca como fator determinante para a inserção dos indivíduos na chamada 'sociedade do conhecimento'.

Entretanto, SOUZA (2008, p. 324), ao tratar da crise do capital e seus reflexos na qualificação do trabalhador, entendeu que:

Ao concebermos a educação da classe trabalhadora como consequência da incorporação da ciência e da tecnologia ao processo produtivo e das mudanças no padrão de sociabilidade humana, torna-se evidente o crescente estreitamento entre ciência e trabalho, entre ciência e vida, entre teoria e prática, entre trabalho e educação no processo de industrialização, embora ainda nos limites da valorização do capital.

No mesmo sentido, CARVALHO (2008, p.129) referindo-se ao processo de reificação da tecnologia e sobre as formas de ação do capital na educação, mencionou que: "Se há um conjunto de mudanças, incluindo-se transformações na base técnica, elas não podem ser explicadas endogenamente. Entretanto, os

defensores da *revolução tecnológica* fazem justamente isso.” (grifos nos originais).

Ou seja, para o autor:

Procuram explicar os processos sociais como se esses fossem relações constituídas unicamente a partir das transformações geradas pelas tecnologias. Dessa forma, a tecnologia é apresentada como fundante, como força motriz dos processos sociais, e não como resultado de determinados processos sociais. Há, assim, na leitura desses autores, a reificação da tecnologia, que interfere diretamente na compreensão dos processos de constituição do sujeito social e das relações sociais. No limite, essa leitura leva a uma *naturalização desses processos e desse sujeito*. (CARVALHO 2008, p.129 - grifos nos originais).

A crítica a essa *educação tecnológica básica* foi realizada com precisão por FRIGOTTO (2010a, p.131), com o seguinte argumento:

(...) o equívoco daquilo que denomina o ‘fetichismo tecnológico’, que consiste em tratar a ciência e a tecnologia como variáveis independentes e determinantes, escondendo as relações sociais que as produzem. Ao tratar da relação trabalho e qualificação mostra que este fetichismo se desenvolve dentro do seguinte raciocínio: a ciência determina a tecnologia, a tecnologia impõe o tipo de organização de trabalho, o tipo de organização de trabalho determina as qualificações e, por extensão, as exigências de ensino e da formação humana.

Nota-se, pois, que a relação entre educação e tecnologia é compulsoriamente empregada como premissa da formação humana, não somente como condição *sine qua non* para atuação dos indivíduos *no mundo trabalho*, mas, principalmente, para a adaptação dos novos sujeitos sociais à dependência tecnológica, tendo esse modelo educativo o interesse precípua de formar consumidores para as chamadas tecnologias da informação. Isto, porque, uma vez privados do acesso a estas tecnologias, esses novos sujeitos sociais parecem se sentir deslocados e/ou desconectados do mundo e da vida, portanto, de si mesmos, já que esse modelo de educação, como disse DUARTE (2001, p.157) focado no lema “aprender a aprender”, despreza o *conhecimento*, em prol do saber superficial e descartável, necessário apenas à “adaptação dos indivíduos às exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo” (Ibidem, p.157).

3.1.4 - A prioridade para o contexto do trabalho

Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2010a, p.28).

Na abertura deste capítulo, frisamos que os organizadores da Proposta Curricular procuraram cumprir na íntegra as determinações da LDBEN, DCN,

PCNEM, (dentre outros documentos e regulamentações), sobre o objetivo da educação básica estar relacionada com a preparação para *o mundo do trabalho*.

Esse é o único aspecto em que a Proposta Curricular paulista, (tendo vista os aspectos anteriormente analisados – nos capítulos 1 e 2 desta dissertação) , que não apresenta contradições em relação à legislação (LDBEN) porque, uma vez regulamentada pelas (DCN) e pelos (PCNEM), materializou integralmente os objetivos traçados pelo “capital e pelos homens de negócio” (FRIGOTTO, 2010a, p.21) em relação à prioridade da educação básica promover a preparação básica para o trabalho⁵⁴ nos moldes da *pedagogia das competências*, conforme determinou o Artigo 35, inciso II da LDBEN:

Art. 35. **O ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

II – **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (grifos nossos).

Confirmando essa afirmativa, os organizadores da Proposta Curricular afirmaram que:

Se examinarmos o conjunto das recomendações legais já analisadas, **o trabalho** enquanto produção de bens e serviços revela-se como uma prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo com a realidade.

Desde sua abertura, **a LDB faz referência ao trabalho**, juntamente com as práticas sociais, como elemento que vincula a educação básica à realidade, da educação infantil até o final do Ensino Médio. (SÉE, 2008, p.23 – grifos nossos).

Não obstante a isso, os organizadores da Proposta Curricular, afirmaram que “O vínculo com o trabalho carrega vários sentidos que é preciso explicitar” (Ibidem, p.23).

Do ponto de vista filosófico, expressa o valor e importância do trabalho. À parte de qualquer implicação pedagógica relativa a currículos e definição de conteúdos, o valor do trabalho incide em toda a vida escolar: desde a valorização dos trabalhadores da escola e da família, até o respeito aos trabalhadores da comunidade, o conhecimento do trabalho como produtor da riqueza e o reconhecimento de que um dos fundamentos da desigualdade social é a remuneração injusta do trabalho. A valorização do trabalho é também uma crítica ao bacharelismo ilustrado, que por muito tempo predominou nas escolas voltadas às classes sociais privilegiadas.

⁵⁴ Neste item, os organizadores da proposta curricular focaram-se na *preparação básica para o trabalho* que ocorre no Ensino Médio tradicional (no sentido lato), por meio do desenvolvimento das *competências básicas* que possam possibilitar ao educando o exercício da cidadania plena e para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade às incertezas do mundo do trabalho e que, também, possam servir de base para aperfeiçoamento posterior.

A implicação pedagógica desse princípio atribui um lugar de destaque para o trabalho humano, contextualizando os conteúdos curriculares sempre que for pertinente, com os tratamentos adequados a cada caso. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo, como exige a lei, não pode deixar de incluir os tipos de trabalho e as carreiras profissionais aos quais se aplicam os conhecimentos das áreas ou disciplinas curriculares.

Em síntese, a prioridade do trabalho na educação básica assume dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que perpassa os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas. (Ibidem, p.23-24).

A prioridade para o contexto do trabalho que, sob o aspecto metodológico, deve dar-se por meio da articulação interdisciplinar, com as questões pertinentes e/ou relacionadas com o *mundo do trabalho*, é uma determinação do artigo 35, inciso IV da LDBEN:

Art. 35. **O ensino médio**, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, *relacionando a teoria com a prática*, **no ensino de cada disciplina**. (grifos nossos).

Esta articulação interdisciplinar entre as disciplinas do currículo, segundo os organizadores da Proposta Curricular, tem por finalidade promover a compreensão dos estudantes no sentido de que, na época contemporânea, dado o grande avanço tecnológico, o mundo do trabalho está relacionado com as possibilidades de realização, pelos seres humanos, daquelas tarefas que as máquinas não fazem. Ao mesmo tempo, desenvolver essa competência, também possibilita aos jovens o contato com a cultura do trabalho⁵⁵.

Os organizadores da Proposta Curricular argumentaram que a aquisição dessa nova mentalidade cultural passou a ser exigida desde que ocorreu a evolução tecnológica do fordismo, que aos poucos foi sendo substituído pelo toyotismo e que, acabou por promover, um novo dinamismo tecnológico no mundo do trabalho. E que, devido ao avanço tecnológico, “O trabalhador passou de executor para pensador. Supridor das tarefas que a máquina não realiza”.

Para os organizadores da proposta curricular, considerando as atuais exigências requeridas pelo mundo do trabalho, a articulação das competências curriculares voltadas para a finalidade da preparação para o mundo do trabalho,

⁵⁵ As explicações e os argumentos dos organizadores da Proposta Curricular, (citadas neste parágrafo e as citadas a seguir neste tópico), constam do vídeo multimídia de lançamento da proposta, disponibilizado pelo site: www.educacao.sp.gov.br. (São Paulo FAZ Escola), Acessado: 27/04/2008. Atualmente, não estamos conseguindo acessá-lo.

promoverá nos estudantes a aquisição da autonomia que os levará a desenvolver, espontaneamente, suas habilidades para adequar os conteúdos curriculares à necessidade do desenvolvimento intelectual, associando-o com sua atuação profissional futura. Isso, porque, na medida em que a articulação curricular está dirigida de forma interdisciplinar com as questões do mundo do trabalho, os estudantes têm maiores possibilidades de aquisição cultural geral e, em contrapartida, terão melhores condições de acesso ao mercado de trabalho, bem como de desempenhar melhor as atividades e/ou habilidades que a “mecanização não é capaz de realizar” e, ainda, tendo desenvolvido essa “mentalidade cultural”, se relacionarão melhor com seus colegas de trabalho.

Em relação à argumentação dos organizadores da Proposta Curricular, no sentido de que - na época contemporânea - os estudantes devem ter contato com a cultura do trabalho, que se restringe às tarefas que a mecanização não é capaz de realizar, dado o grande avanço tecnológico, e, tendo desenvolvido essa mentalidade cultural, terão melhores condições de relacionar com os colegas de trabalho; MORAES (2008, p.275), ao comentar sobre a “barbárie absoluta (se é que na realidade atual já não seja tanto bárbara)”, o autor mencionou que a barbárie “(...) será contida enquanto os indivíduos estiverem tomando os princípios reprodutivos do capital como naturalizados, como próprios da condição humana”; isso, porque, segundo o autor:

Os órgãos que anunciam as tendências que devem ser hegemônicas no processo de reprodução dos parâmetros capitalistas estão bastante cientes disso, haja vista a preocupação em evitar os conflitos e incentivar a cooperação, explícitos no pilar ‘prender a viver juntos’, que prega a ideia de que deve fazer parte do rol das aprendizagens dos alunos o método de resolução de conflitos, ensinar a não-violência e sobrepor a solidariedade às tensões entre classes sociais (MORAES, 2008, p.275).

Segundo o entendimento de FRIGOTTO (2010 b, p.194), “a adaptação do sujeito social aos valores da sociedade capitalista”, se diferencia da formação profissional que ocorre muito mais no âmbito definido pelo local de trabalho, “ou através de treinamentos intensivos” coordenados por instituições destinadas a essa exclusiva finalidade, “ou pela própria empresa”. Porque, para o autor:

Esse deslocamento do *locus*, onde o capital forma, educa, especialmente os trabalhadores produtivos, indica efetivamente (...), que o capital tem outros mecanismos situados fora da escola formal para formar o trabalhador que lhe convém. (FRIGOTTO, 2010 b, p.194).

Esta prioridade do Ensino Médio estar contextualizado com a formação para o trabalho no *sentido lato* permite inferir que esse propósito se reduz ao plano

teórico, pois, no aspecto prático da formação, a relação entre teoria e prática a ser realizada de forma interdisciplinar, apenas descaracteriza a formação propedêutica que deve ser conciliada com a formação para o trabalho numa constante contextualização entre teoria e prática em cada disciplina do currículo.

Percebe-se, assim, que o currículo referenciado na *pedagogia das competências*, objetiva refutar a formação especificamente propedêutica, para dar prioridade ao *contexto do trabalho*, pois é no Ensino Médio tradicional que a maioria dos jovens brasileiros são formados. Sendo assim, a “pedagogia do aprender a aprender” mencionada por DUARTE (2001), passa a ocupar o lugar central nesta fase da educação básica, com o objetivo de formar indivíduos polivalentes e adaptáveis às incertezas das possibilidades de acesso ao mercado formal de trabalho, pois como disse MOARES (2008) muitos terão que colocar em prática o “aprender a empreender” para garantir a sobrevivência. Do mesmo modo, para os que tiverem a oportunidade de ocupar os postos no disputado mercado formal de trabalho, a contextualização com o mundo do trabalho pretendida pelo currículo do Ensino Médio regular, pouco contribuirá para o acesso e a manutenção no trabalho, estando, esses trabalhadores, como disse FRIGOTTO (2010b) submetidos aos mecanismos de formação que convém ao capital, a ser realizada na prática, no local de trabalho.

3.1.5 - O contexto do trabalho no Ensino Médio

A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (FRIGOTTO, 2010a, p.33).

Os organizadores da Proposta Curricular, da mesma forma como fizeram no item anterior, justificaram a *obrigatoriedade do contexto do trabalho no Ensino Médio*⁵⁶, amparando-se na LDBEN e nas DCN, sob o argumento de que o Ensino Médio no Brasil (durante várias décadas) teve uma tradição acadêmica e, por não estar vinculado com qualquer preocupação prática, “separou a formação geral e formação profissional no Brasil”, pois, a antiga LBDEN (Lei 5692/1971), ao “(...) unir as duas modalidades, profissionalizando todo o Ensino Médio, apenas

⁵⁶ Neste item, os organizadores da Proposta Curricular centraram-se a análise na formação profissional de nível técnico, a ser promovida de forma conjugada com o Ensino Médio tradicional (no sentido estrito), por meio da articulação do currículo de formação geral com o currículo de formação profissional, em que o primeiro se encarrega do desenvolvimento das competências básicas para a formação da cidadania do educando, e o segundo se encarrega de fundamentar e relacionar a constituição das competências “(...) em conteúdos, áreas ou disciplinas afinadas com a formação profissional nesse ou em outro nível profissional”. (SEE, 2008, P.25).

descaracterizou a formação geral, sem ganhos significativos para a profissional”. (SEE, 2008, p.24).

Sendo assim, para os organizadores da Proposta Curricular: “Nos dias de hoje, essa separação já não se dá nos mesmos moldes, porque o mundo do trabalho passa por transformações profundas”. (Ibidem, p.24). Isso, por que:

À medida que a tecnologia vai substituindo os trabalhadores por autômatos na linha de montagem e nas tarefas de rotina, as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho. (Ibidem, p.24).

Nesta perspectiva, segundo os organizadores da Proposta Curricular, a LDBEN está:

(...) sintonizada com essas mudanças na organização do trabalho ao recomendar a articulação entre educação básica e profissional, quando afirma, entre as finalidades do Ensino Médio: ‘*A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores*’. (Ibidem, p.24 – grifos nos originais).

Desse modo, a Lei (LDBEN) atual, não recuperou “a formação profissional para postos ou áreas específicas dentro da carga horária do Ensino Médio, como tentou a legislação anterior”. No entanto, LDBEN atual, “não chancela o caráter inteiramente propedêutico que esse ensino tem assumido na educação básica brasileira”. (Ibidem, p.24).

Apoiando-se nestas condicionantes, os organizadores da Proposta Curricular, mencionaram que: “Trata-se, portanto, de entender o que vem a ser a *preparação básica para o trabalho*”. (Ibidem, p.24 – grifos nossos).

Pela leitura dos trechos da Proposta Curricular (transcritos a seguir) fica evidente que esta preparação básica para o trabalho, refere-se à *formação técnica para o trabalho* a ser promovida pelos currículos do Ensino Médio, conforme, facultativamente, determinou a LDBEN, (no Artigo Art.36, Parágrafo Único).

Art. 36 - A. Sem prejuízo no disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, **atendida a formação geral do educando**, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

Parágrafo Único. A preparação geral para o trabalho e, **facultativamente, a habilitação profissional** poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (grifos nossos).

Nesse caso, os organizadores da Proposta Curricular entenderam por bem estabelecer este tópico: *O contexto do trabalho no Ensino Médio*, para abordar

especificamente sobre a *formação geral do educando atrelada à habilitação profissional*⁵⁷, a ser realizada pelo Ensino Médio Técnico; pois, vejamos:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio interpretaram essa perspectiva como uma preparação básica para o trabalho, abrindo a possibilidade de que os sistemas de ensino ou as escolas tenham ênfases curriculares diferentes, com autonomia para eleger as disciplinas específicas e suas respectivas cargas horárias dentro das três grandes áreas instituídas pelas DCN, desde que garantida a presença das três áreas. Essa abertura permite que escolas de Ensino Médio, a partir de um projeto pedagógico integrados com cursos de educação profissional de nível técnico, atribuam mais tempo e atenção a disciplinas ou áreas disciplinares cujo estudo possa ser aproveitado na educação profissional. (SEE, 2008, p.25)

Sendo assim, conforme o entendimento dos organizadores da Proposta Curricular: “Para as DCN, o que a lei denomina de preparação básica para o trabalho pode ser a aprendizagem de conteúdos disciplinares constituintes de competências básicas que sejam também pré-requisitos de formação profissional”, (Ibidem, p. 25), por que:

Em muitos casos essa opção pouparia tempo de estudo para o jovem que precisa ingressar precocemente no mercado de trabalho. Para facilitar essa abertura, as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico flexibilizaram a duração dos cursos profissionais desse nível, possibilitando o aproveitamento de estudos já realizados ou mesmo exercício profissional prévio. Essas duas peças normativas criaram os mecanismos pedagógicos que podem viabilizar o que foi estabelecido na LDB (lei 9394/1996) e decretos posteriores. (Ibidem, p.25).

Por assim ser, “A preparação básica para o trabalho em determinada área profissional, portanto, pode ser realizada em disciplinas de formação básica do Ensino Médio”, (Ibidem, p, 25), por isso:

As escolas, nesse caso, atribuiriam carga horária suficiente e tratamento pedagógico adequado às áreas ou disciplinas que melhor preparassem seus alunos para o curso de educação profissional de nível técnico escolhido. Essa possibilidade fundamenta-se no pressuposto de que ênfases curriculares diferenciadas são equivalentes para a constituição das competências previstas na LDB, nas DCN para o Ensino Médio e na matriz de competências do ENEM. (Ibidem, 2008, p.25).

Não obstante à possibilidade dos currículos do Ensino Médio poder articular a formação geral com a formação técnica para o trabalho, o fato é que, a maioria das escolas paulistas prioriza a articulação do contexto do trabalho juntamente com

⁵⁷ Pelo fato da *habilitação profissional de nível médio técnico*, não ser o objeto de estudo desta pesquisa, optamos por realizar a transcrição dos trechos da Proposta Curricular apenas com a finalidade demonstrativa, no sentido de confirmar que os argumentos utilizados pelos organizadores da Proposta Curricular, estão em pleno acordo com a previsão da LDBEN e das regulamentações das DCN, no tocante à faculdade do Ensino Médio poder ser conjugado com a preparação técnica para o trabalho.

a formação geral (no sentido lato) como o objetivo principal do Ensino Médio e, a formação geral articulada à formação profissional (no sentido estrito) constitui-se na exceção, tendo sido implantada numa pequena parte das escolas paulistas, que buscam atender às demandas de formação específicas de determinadas regiões e populações⁵⁸.

A respeito da formação profissional no Ensino Médio, SANTOS (2004, p.35) no *Texto apresentado ao Programa Salto para o Futuro*, em série destinada a debater o Ensino Médio Noturno, considerou que:

(...) a velha dicotomia ainda persiste em polemizar as discussões curriculares na oposição entre aqueles que defendem a formação profissional como preparação de mão-de-obra para o mercado como forma de garantir a empregabilidade dos jovens alunos (no evidente contexto atual de crise do emprego) no quadro do capitalismo tardio e, que nos parece, agonizante. De outro lado, aqueles que defendem o ensino propedêutico como forma de preparo dos alunos à concorrência dos vestibulares, como forma de garantir acesso às vagas do Ensino Superior Público e de qualidade. Tanto num caso como no outro, temos a concepção instrumental do Ensino Médio: seus objetivos estriam fora do processo, propriamente, educativo – ou se prepara o aluno para o mercado de trabalho ou se prepara para a universidade.

O entendimento de PETITAT (1994, p.206-207) é apropriado para ser mencionado no encerramento deste capítulo, pois, ao comentar que desde a criação do sistema escolar pelo Estado burguês no século XIX e até os dias atuais, afirmou que: “A escrita e a escola se constituem em instrumentos privilegiados de uma produção-reprodução dos trabalhadores manuais e dos intelectuais”. Nesse sentido, podemos afirmar que, embora com outra dimensão, essa separação dos

⁵⁸ **Rede Ensino Médio Técnico:** Lançado em julho deste ano pelo governador Geraldo Alckmin e pelo secretário da Educação, professor Herman Voorwald, o programa conta com um investimento de R\$ 60 milhões neste ano e tem como proposta articular o Ensino Médio regular da rede estadual à educação profissional técnica. A educação técnica profissional será oferecida em duas modalidades, uma, de forma concomitante, e outra, integrada ao Ensino Médio. Na modalidade concomitante, o aluno cursará o Ensino Médio na rede estadual e o técnico à parte, em uma das instituições de educação profissional credenciadas pela Secretaria da Educação mediante chamada pública. Inicialmente serão ofertadas 31 mil vagas, voltadas a alunos matriculados na 2ª série do Ensino Médio das escolas estaduais. Na modalidade integrada, a formação básica e o ensino técnico serão oferecidos em um único curso estruturado por uma equipe técnica formada por representantes da Secretaria, do Instituto Federal e do Centro Paula Souza. Poderão concorrer às vagas alunos matriculados na 1ª série do Ensino Médio das escolas estaduais selecionadas. Em 2012, somando as duas modalidades, serão oferecidas cerca de 100 mil vagas. A meta, até 2014, é alcançar 30% das matrículas no Ensino Médio articulado à educação profissional técnica de nível médio, beneficiando aproximadamente 450 mil estudantes. Fonte: <http://www.educacao.sp.gov.br/imprensa/prazo-para-matricula-no-ensino-medio-tecnico-integrado-e-prorrogado-ate-13-de-janeiro-2012> - acessado em 22/02/2012.

trabalhadores manuais dos intelectuais, pretendida pela educação burguesa desde o século XIX, é o germe da distinção em tem-se atualmente entre *a formação geral* do Ensino Médio (no sentido lato) e *a formação profissional* (no sentido estrito), sendo esta distinção amenizada com a conjugação entre ambas, conforme previu a LDBEN atual; cabendo ressaltar que esta conjugação apenas contribui para reforçar a alienação do trabalhador, uma vez que se fundamenta na *pedagogia das competências* que, no caso do atual currículo paulista, é instrumentalizada por meio da *cultura da aprendizagem* em que - *o aprender a aprender* - objetiva *a constituição e/ou desenvolvimento de competências e de habilidades* para que os estudantes sejam capazes de solucionar *as questões imediatas do cotidiano e as relacionadas ao mundo do trabalho*, sem se preocupar com uma educação humanizadora do ser humano; evitando, portanto, que as reais possibilidades de lutas venham promover transformações profundas nas relações entre capital e trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em coerência com a linha de pensamento adotada na análise desta pesquisa, convém mencionar que sua conclusão será guiada pela mesma postura crítica empregada no decorrer da sua exposição. Ou, com referência nas palavras de FRIGOTTO (2005, p.70), expressas ao finalizar sua análise sobre - *Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação* - “Em coerência com a análise feita e com os interlocutores que a viabilizaram no âmbito do marxismo, não cabem aqui conclusões da linha do ‘dever ser’”.

A análise realizada dos fundamentos da Proposta Curricular, especificamente, da *articulação do currículo com o mundo do trabalho*, permite afirmar que *a concepção de mundo do trabalho* que a Secretaria de Educação procura disseminar - por meio da Proposta Curricular - de forma articulada e interdisciplinar - *é a sua redução a emprego*, como elemento necessário à manutenção da sobrevivência e à reprodução do trabalhador, confirmando, portanto, a hipótese aventada por esta pesquisa.

Porém, em nenhum momento no contexto da Proposta Curricular – o trabalho – foi apresentado como elemento fundamental no processo de produção de mais-valia, necessária à reprodução do capital. Também, não foi mencionado o caráter ontológico do “trabalho” como condição fundante do ser humano, como elemento de realização humana (inerente ao ser) e como prática econômica compreendida no seu sentido histórico e associada ao respectivo modo de produção em cada etapa da história da humanidade.

A argumentação empregada pelos intelectuais da Secretaria de Educação paulista para sustentar a necessidade de o currículo estar articulado com a preparação para o mundo do trabalho (compreendido como sinônimo de emprego), apóia-se nas determinações da LDBEN, enquanto instrumento legislativo materializador (no seu horizonte mais amplo) dos objetivos traçados pela reforma da educação mundial da década de 1990, não apresentado divergência, porém, no que se refere à preparação para o mundo do trabalho, tendo, nesse aspecto, aderido ao objetivo estatuído pelo Relatório Jaques Delors (1998), no sentido da educação escolar contribuir com a formação de novos sujeitos sociais: competentes, habilidosos, polivalentes e adaptáveis ao dinâmico e excludente *mundo do trabalho*,

tendo em vista o desemprego estrutural e o subemprego, que alicerça o sistema de acumulação flexível na atualidade.

Para enfrentar os desafios contemporâneos ocasionados pelo processo de globalização, os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, alicerçaram o princípio da *articulação do currículo com o mundo do trabalho*, nos elementos e/ou nos tópicos do conjunto legal e normativo, constantes da LDBEN, PCNEM, DCN, dentre outros, que são: A compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; A relação entre teoria e prática em cada disciplina do currículo; As relações entre educação e tecnologia; A prioridade para o contexto do trabalho; O contexto do trabalho no Ensino Médio.

A análise destes elementos que vinculam o currículo do Ensino Médio à preparação para o mundo do trabalho, permite inferir que esse modelo de educação visa atender às demandas e as características de formação exigidas dos trabalhadores na sociedade pós-industrial ou de acumulação flexível, em que as reformas educacionais condicionam as metodologias de ensino e aprendizagem, ao desenvolvimento de *competências e habilidades*, com o objetivo de propiciar o desenvolvimento capacidades adaptativas aos estudantes que, na condição de futuros trabalhadores, serão submetidos às incertezas das possibilidades de acesso ao mercado formal de trabalho, intensificadas pelo desemprego estrutural. Segundo MORAES (2008, p. 269), esse modelo de educação que visa formar cidadãos polivalentes e adaptáveis, objetiva, também, formar para o “aprender a empreender”, tendo em vista a exclusão social intensificada pela reorganização do setor produtivo, em torno do sistema de acumulação flexível, a partir da crise do capital da década de 1970.

Por assim ser, o fundamento da articulação com o mundo do trabalho vincula-se de forma específica com currículo do Ensino Médio, tendo os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, objetivado disseminar a compreensão de mundo do trabalho - como sinônimo de emprego - em cumprimento das determinações da LDBEM, PCNEM, DCN, dentre outros, que materializaram os objetivos traçados pela reforma da educação mundial (DELORS, 1998), em relação à função da educação básica promover a preparação, no *sentido lato*, para a atuação no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a apresentação e na análise dos fundamentos estruturantes da Proposta Curricular, a saber: *Uma escola que também aprende; As competências*

como referência; Prioridade para a competência da escrita e da leitura; Articulação das competências para aprender, permite afirmar que, a articulação do currículo do com o mundo do trabalho, encontrou na - pedagogia das competências – o seu fundamento pedagógico e metodológico, confirmando, assim, a hipótese de que a compreensão que na Secretaria de Educação tem de mundo do trabalho (reduzido a emprego), no âmbito da Proposta Curricular, tem como fundamento a pedagogia das competências.

Segundo os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, a pedagogia das competências é admitida como instrumento metodológico capaz de melhor promover a constituição e o desenvolvimento das competências e das habilidades necessárias para que os estudantes possam estar mais capacitados e preparados para exercer a cidadania e para atuar no mundo do trabalho.

O aluno precisa constituir as competências para reconhecer, identificar e ter visão daquilo que é próprio de uma área do conhecimento, e, a partir desse conhecimento, avaliar a importância dessa área ou disciplina *em sua vida e em seu trabalho*. (SEE, 2008, p.21 – grifos nossos)

Percebe, portanto, pela análise dos fundamentos estruturantes da Proposta Curricular, que a pedagogia das competências constituiu-se no vértice metodológico sustentador do currículo e, sendo assim, é possível afirmar que os intelectuais da Secretaria de Educação paulista pretenderam, com a centralização do currículo, unificar e adequar (de modo geral) a metodologia de ensino e aprendizagem aos objetivos traçados pela reforma mundial da educação para o século XXI (DELORS, 1998). Isso, porque, além de utilizar a *pedagogia das competências* como instrumento metodológico interdisciplinar voltado para a preparação dos estudantes para o mundo do trabalho, (no seu contexto mais amplo), percebe-se que o currículo é referenciado no método construtivista de ensino e conhecimento, pois, como afirmaram os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, a LDBEN “deslocou o foco do ensino para o da aprendizagem” (SEE, 2008, p.14), em que o lema “aprender e aprender” (DUARTE, 2001), foi instituído com o objetivo principal de promover a formação dos novos sujeitos sociais, como melhores condições de adaptação às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Com referencia no entendimento dos autores de filiação marxiana, apresentados no decorrer da exposição desta pesquisa, é possível afirmar que o discurso dos intelectuais da Secretaria de Educação paulista, constante no Texto da Proposta Curricular, procura ocultar o verdadeiro propósito desta modalidade de

currículo, que é o de promover a formação de indivíduos capazes de se adaptar com rapidez e de forma constante às demandas do regime de acumulação flexível, que são necessárias à reprodução do capital, nesse momento de crise generalizada do sistema capitalista.

Esse discurso tem sua origem na crise do capital eclodida a partir da década de 1970, que trouxe a tona a necessidade de se promover reformas na educação mundial, como se num passe de mágica, o capital procurasse se redimir das injustiças promovidas na área educacional, calcadas, principalmente, nos altos índices de analfabetismo que atinge, principalmente, as populações dos países subdesenvolvidos.

Nesse sentido, *a redenção social por meio da redenção da educação*, (CARVALHO & RUSSO, 2008), propagada pelo governo brasileiro, a partir do início da década de 1990, é reflexo direto da reforma da educação mundial iniciada no final dos anos de 1980, que teve (dentre seus objetivos) o de adequar a formação escolar às novas demandas de formação exigidas pelo setor produtivo, que segundo DUARTE (2001, p.71), encontra no – “avanço do pensamento neoliberal e de seu aliado, o pós-modernismo”, seu suporte político e ideológico. Para os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, esta nova demanda de formação deve ser capaz de oferecer “condições para o indivíduo acessar o conhecimento necessário ao exercício da cidadania em escala mundial” (SEE, 2008, p.11).

É notável o alinhamento da Proposta Curricular à reforma da educação mundial (DELORS, 1998), pois recomendou que os indivíduos devessem “adaptar-se sem negar a si mesmo”, (Ibidem, p.14), como condição para a superação das tensões entre o mundial e local. Para alcançar esse objetivo, a educação escolar deve estar pautada no lema “aprender a aprender”. No entanto, segundo DUARTE (2001, p.42), “(...) a adesão a esse lema implica necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinado com a lógica da sociedade capitalista contemporânea”, caracterizada, segundo o autor, pela sociedade “pós-moderna”, “pós-industrial”, “pós-mercantil”. (Ibidem, p.42).

Esse ideário educacional capitalista, constante no Relatório Jaques Delors (1998), estabeleceu que a educação devesse enfrentar “as tensões que, não sendo novas, constituem o cerne da problemática do século XXI” (Ibidem, p.14). Essas tensões, segundo DUARTE (2001, p.48), “Seriam as tensões entre o mundial e o local; entre o universal e o singular; entre a tradição e modernidade”. Para DUARTE

(2001, p.49), no processo de superação das tensões entre o mundial e o local, “(...) na verdade, é preservada apenas a aparência do que existia, após um processo de padronização, pasteurização e simplificação, visando à incorporação do singular e do tradicional ao capitalismo mundializado”.

Percebe-se, assim, que a educação escolar deve estar atrelada aos interesses da mundialização do capital, devendo ser viabilizada pela *cultura da aprendizagem*, que alicerça a Proposta Curricular paulista, pois, não é por acaso que, segundo os intelectuais da Secretaria de Educação paulista, a filosofia da LDBEN “não é mais a liberdade de ensino, mas o direito de aprender” (SEE, 2008, p.14), devendo – o direito de aprender - ser viabilizado por meio da pedagogia das competências.

Por assim ser, o “direito de aprender” pautado na *pedagogia das competências*, tem por objetivo refutar (pelo menos no plano teórico), a *cultura do ensino*, referenciada no *conhecimento científico* acumulado pela humanidade, em defesa do conhecimento decorrente do contexto socioeconômico, político e cultural dos educandos, de modo que estes possam desenvolver *competências e habilidades* para pensar e refletir de forma crítica e livre sobre os fenômenos naturais, sociais e culturais que os rodeiam. Como se esse modelo educativo estivesse voltado realmente para a formação de indivíduos com melhores condições de exercerem livremente a cidadania (nas suas mais diversas formas), que estivesse comprometido com a formação de indivíduos melhores, do ponto de vista ético e moral, e que, em última análise, fosse capaz de promover a felicidade individual e coletiva.

No entanto, esse discurso que propaga o “direito de aprender” centrado na *cultura da aprendizagem*, esconde que a educação ocupa lugar central no plano ideológico, com o objetivo de limitar a socialização do conhecimento científico por meio da educação escolar, defendendo a ideia de que o mais importante é que o conhecimento escolar pautado - no hoje, no agora, no passageiro, no descartável - possa contribuir com a formação de indivíduos com maior capacidade de adaptação, mas sem mostrar o (por quê?) desta necessidade de constante adaptação e de atualização do conhecimento e/ou da constante necessidade de se continuar aprendendo, ou, ainda, do (por quê?) deste modelo educativo estar a serviço do acesso ao “conhecimento necessário ao exercício da cidadania em escala mundial”,

como pretendem os intelectuais da Secretaria de Educação paulista (SEE, 2008, p.11).

O sustentáculo desse discurso que propaga uma educação escolar capaz de formar cidadãos competentes e habilidosos, para *o exercício da cidadania e para atuar no mundo do trabalho*, oculta o real objetivo do capital e do Estado neoliberal, no sentido de promover a formação de indivíduos polivalentes e adaptáveis às condições de exclusão social, pois, estando o neoliberalismo alicerçado no lema do “mais mercado e menos Estado”, (AZEVEDO, 2004), a educação escolar voltada para a adaptação social, visa exonerar o Estado neoliberal da proteção social dos indivíduos que, tendo recebido uma educação escolar referenciada *na cultura da aprendizagem e no desenvolvimento de competências e habilidades*, terão melhores condições de serem “donos do seu próprio destino”, (DELORS, 1998).

Sendo assim, a Proposta Curricular paulista ao se alicerçar na *cultura da aprendizagem*, viabilizada por meio do lema “aprender a aprender”, confirma o alinhamento da educação paulista aos Quatro Pilares da Educação para o Século XXI: o “aprender a conhecer”, o “aprender a fazer”, o “aprender a viver juntos” e o “aprender a ser”. Para MORAES (2008, 269), esses Quatro Pilares da Educação, foram somados, recentemente, ao “aprender a empreender”, revela que esse modelo de educação se restringe a ser uma educação voltada para a preparação geral para o trabalho, com o objetivo maior de ajustar as características de formação exigidas dos trabalhadores pelo setor produtivo. Segundo DUARTE (2001, p.63), para esse modelo de educação: “A meta é a formação de um indivíduo preparado para a constante adaptação às demandas do processo de reprodução do capital”.

Nesse sentido, DUARTE (2001, p.54), ao analisar o Relatório Jaques Delors (1998), esclareceu que o objetivo desta forma de educação, como disse Marx, é promover o ‘esvaziamento completo’ do ser humano inserido no sistema capitalista, e que, por esse motivo:

A educação está sendo posta em sintonia com esse esvaziamento completo, na medida em que seu grande objetivo é tornar os indivíduos dispostos de aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado. Da mesma forma que o trabalhador, no capitalismo, só possui sua força de trabalho, abstratamente concebida, *o educando deve ser reduzido a alguém que está sempre disposto a aprender algo novo, pois seu único patrimônio é a capacidade de adaptação ao meio por intermédio da aprendizagem permanente.* (Ibidem, p.54-55 – grifos nossos).

Percebe-se, portanto, que os intelectuais da Secretaria de Educação paulista ao fundamentar a Proposta Curricular na pedagogia das competências, de forma consciente ou não, aderiram a essa possibilidade de esvaziamento do processo educativo, pois, conforme o entendimento dos vários autores de tradição marxiana, nos quais fundamentamos a análise da Proposta Curricular, notadamente, na compreensão de DUARTE (2001), a educação centrada no lema “aprender a aprender”, visa promover a adaptação do ser social, para atender a lógica da mundialização do capital. A esse respeito, DUARTE (2001, p.47), esclareceu que:

(...) há necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no setor produtivo.

Com referência nos autores que viabilizaram a análise da Proposta Curricular paulista no âmbito do marxismo, queremos finalizar o relato desta pesquisa mencionando que esse estudo contribuiu, sobremaneira, com a nossa compreensão no sentido de que, o Estado neoliberal procura, por meio da educação escolar, propagar a eliminação do analfabetismo e promover a elevação dos níveis de escolaridade, principalmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, com o objetivo de ampliar as condições para a reprodução do capital e de ocultar suas contradições, propagando, por meio da educação escolar, um conhecimento superficial e uma formação individualista, como meio para a amenização da problemática social que assola, com mais intensidade, as populações dos países situados na periferia do capitalismo mundializado.

REFERÊNCIAS

- ALBORNOZ, Suzana. O que é o trabalho. São Paulo: Brasiliense, 2008 (Coleção Primeiros Passos).
- AFONSO, Almerindo Janela. Avaliação Educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- AKKARI, Abdeljalil. Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2001.
- AZEVEDO, Janete M. Lins de. A Educação como Política Pública. Polêmicas do nosso tempo. 3ª edição. Campinas/SP: Autores Associados, 2004.
- BRAGA, Rui. A reestruturação do capital: um estudo sobre a crise contemporânea. São Paulo: Xamã, 1997. (p.298).
- _____. A nostalgia do fordismo: modernização e crise da teoria da sociedade salarial. São Paulo: Xamã, 2003. (p.246).
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [HTTP://www.mec.gov.br/seb/ensmed/pcn.shtm](http://www.mec.gov.br/seb/ensmed/pcn.shtm). Acessado em 15/12/2011.
- _____. Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 2006.
- _____. Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio. Ministério da Educação e Desporto. Brasília, 1999.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – bases legais. 2000a.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais (Ensino Médio) – Ciências Humanas e suas Tecnologias. 2000b.
- _____. PCN+ (Ensino Médio): Orientações Curriculares e Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências Humanas e

suas Tecnologias. Disponível em <HTTP://www.mec.gov.br/seb/ensmed/pcn.shtm> >. Acessado em 18/12/2011.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC/Semtec, 1999.

_____. Parecer 15/98. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Ministério da Educação e Desporto. Brasília, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf - Acessado em 12/12/2011.

_____. Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas da Educação Básica. Secretaria de Educação Básica. Ministério da Educação e Cultura. Brasília, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizes_curriculares_consolidado.pdf. > Acessado em: 08/12/2011.

CARMO, Paulo Sérgio do. História e ética do trabalho no Brasil. São Paulo: Moderna, 1998 – (Coleção polêmica).

CARVALHO, Celso. A reificação da tecnologia e a ação do capital na educação. In: Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global. Paulo Sérgio Tumolo, Roberto Leme Batista (orgs.). Maringá: Práxis; Massoni, 2008, p.127-147.

_____. Políticas educacionais no contexto de mudanças na esfera pública. In: Políticas Educacionais & Discursos pedagógicos. Carlos Bauer... [et al.] – Brasília: Líber Livro, 2007, p.37-68.

CARVALHO, Celso. RUSSO, Miguel Henrique. A reforma da educação no Estado de São Paulo e sua objetivação na prática escolar: dimensões curricular, avaliativa, gestonária e laboral. Projeto de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação – Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais (LIPPE) – Uninove: Universidade Nove de Julho/SP, 2008.

CEVASCO. Maria E. Dez lições sobre estudos culturais. São Paulo, 2003.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

COGIOLLA, Osvaldo. O capital contra a história: gênese e estrutura da crise contemporânea. São Paulo: Xamã/Edições Pulsar, 2002. (p.519).

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. Atualizada com a Emenda Constitucional 45/2004 – Reforma do Judiciário. 10ª edição revista, atualizada e ampliada até 03.01.2005. São Paulo: Edição Revista dos Tribunais, 2005.

DELORS, Jacques. Educação um Tesouro a Descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI. Cortez, UNESCO e MEC. Impresso no Brasil – janeiro de 1998.

_____. Os quatro pilares da educação. Disponível em: <http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.htm>. Acessado em 03 de janeiro de 2012.

DIAS, Edmundo F. Capital e Trabalho: a nova dominação. In: _____ *et alli*. A Ofensiva Neoliberal, Reestruturação Produtiva e Luta de Classes. Brasília (DF): Sindicato dos Eletricistas de Brasília, 1996. (p.7-54).

DUARTE, Nilton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. – Campinas, SP; 2001. (Coleção educação contemporânea).

ENGELS, Friederich. O Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem. Escrito em: 1876. 1ª Edição: Neue Zeit, 1896. Disponível em: www.marxists.org/português/index.htm - Acessado em: 05/12/2011.

FALLEIROS, Ialê. Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Básica e a Construção da Nova Cidadania. In: A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso. Lúcia Maria Wanderley Neves (org) – São Paulo: Xamã, 2005, p. 209-235.

FERRETTI, Celso João. Reformas Educacionais. Entre as utopias burguesas e a transformação social. In: Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global. Paulo Sérgio Tumolo, Roberto Leme Batista (orgs.). Maringá: Práxis; Massoni, 2008, p.187-203.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Estruturas e Sujeitos e os Fundamentos da Relação Trabalho e Educação. In: Capitalismo, Trabalho e Educação. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs). 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005 (Coleção educação contemporânea), p. 61.74.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. 6ª edição. – São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. A produtividade da escola improdutivo: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ª edição – São Paulo: Cortez, 2010b.

GENTILI, Pablo. Três Teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: Capitalismo, Trabalho e Educação. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs). 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005 (Coleção educação contemporânea), p. 45-59.

GENTILI, Pablo. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). Escola S.A. Brasília: CNTE, 1996.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano. Instituições Escolares: Práticas. In: Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica. Maria Isabel Moura Nascimento... [et al.], (orgs). Campinas/SP: Autores Associados: Histedbr; Sorocaba/SP: Uniso; Ponta Grossa/PR: UEPG, 2007 (Coleção memória da educação) – (p.177-192).

GONZÁLEZ, Jorge Luis Cammarano; SALLES, Fernando Casadei. Trabalho docente na era das incertezas. In: Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global. Paulo Sérgio Tumolo, Roberto Leme Batista (orgs.). Maringá: Práxis, Massoni, 2008, p.205-229.

GOUNET, Thomas. Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel. São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. 8ª edição. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1991.

_____. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 244 p., 1982.

HARVEY, David. CONDIÇÃO PÓS-MODERNA. Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 19ª edição: janeiro de 2010. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HAYEK, Friederik Von. Os fundamentos da Liberdade. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.

IANNI, Octávio. A era do globalismo. 6 ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2001.

KATZ, Cláudio & COGIOLLA, Osvaldo. Neoliberalismo ou crise do capital? São Paulo: Xamã, 1996. (p.266).

KUENZER, Acácia Keneida. Exclusão Includente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: Capitalismo, Trabalho e Educação. José Claudinei Lombardi, Dermeval Saviani, José Luís Sanfelice (orgs). 3ª ed. – Campinas, SP: Autores Associados, Histedbr, 2005 (Coleção educação contemporânea), p.77-95.

_____. Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. (p.16-22).

LIMA FILHO, Domingos Leite. Contribuição para a análise de reformas educacionais: teoria e ideologia sob a hegemonia do estado neoliberal. In: Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global. Paulo Sérgio Tumolo, Roberto Leme Batista (orgs). Maringá: Práxis, Massoni, 2008, p. 251-288.

LÖWY, Michael. A teoria do Desenvolvimento desigual e combinado. Artigo publicado na Revista Actuel Marx, nº 18, 1995. Disponível em: http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/01/out01_06.pdf - Acessado em 14 de junho de 2012.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. Planejamento de pesquisa: uma introdução. 2ª edição. São Paulo: EDUC, 2009.

MACHADO, Lucília R. S. Racionalização produtiva e formação no trabalho. Trabalho & Educação – Revista do NETE, Belo Horizonte, Nº 0, p.41-61, jul./dez., 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio. SILVA, Tomaz Tadeu da. (Orgs). Currículo, Cultura e Sociedade. 12ª edição – São Paulo: Cortez, 2011.

MORAES, Livia de Cássia Godói. Trabalho, Educação e Consciência: uma análise do processo de internalização dos parâmetros reprodutivos do capital na atualidade. In: Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global. Paulo Sérgio Tumolo, Roberto Leme Batista (orgs.). Maringá: Práxis, Massoni, 2008, p.269-288.

MOTA, Vânia Cardoso. Politizando a “Sociedade do Conhecimento” sob a ótica do pensamento de Gramsci. Rio de Janeiro: *Boletim técnico do SENAC*, v. 32, n.1, jan/abr., 2006, (p.19-29).

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Determinantes nas mudanças no conteúdo das propostas educacionais no Brasil dos anos 90: período Itamar Franco. In: Educação e política no limiar do século XXI. Lúcia Maria Wanderley Neves (org.). Campinas, SP: autores associados, 2000, p.5-58.

OHNO, Taiichi. O sistema Toyota de Produção. Além da produção em larga escala. Porto Alegre: Bookman, 2004.

PERRENOU, Philippe. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETITAT, André. Produção da Escola / Produção da Sociedade: Análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Tradução: Eunice Gruman. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

RENAULT, Emmanuel. Vocabulário de Karl Marx. Tradução Claudia Berliner; revisão técnica Marcos Ferreira de Paula. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010 (Coleção vocabulário dos filósofos).

RESENDE, L. G. Intelectuais orgânicos e contra-hegemonia. *Revista Ágora*, n.4:1-17, 2006.

ROUANET, Sergio Paulo. Fato, Ideologia, Utopia. São Paulo: Folha de São Paulo, 24, mar., 2002. Cad. Mais.

ROUPÉ & TANGUY. Saberes e competências. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1994.

RUSSO, Miguel Henrique. Descentralização, autonomia e projeto escolar nas políticas educacionais paulistas. In: Eliane T. Dal Mas Dias e Marcos Antônio Lorieri (Orgs.); Antônio Teodoro... [et al.]. Teorias e Políticas em Educação. São Paulo: Xamã, 2009, p.151-160.

RUSSO, Miguel Henrique. CARVALHO, Celso. A política educacional do Governo Serra, 2008. Disponível em: <http://www.simpósioestadopoliticas.ufu.imegens/anais/pdf/DC38.pdf> – Acessado em 05/10/2011.

SANTOS, Marcos Ferreira. A cultura das culturas no Ensino Médio: percursos formativos da escola da vida no vida da escola. In: Programa salto para o futuro. Boletim Ensino Médio Noturno. TV Escola – maio de 2004, p.34-44. Disponível em: www.tvebrasil.com.br/salto/ - Acessado em 15/01/2012.

SAVIANI, D. Escola e Democracia. 21. ed. São Paulo: Cortez & Autores Associados, 1989.

_____. Pedagogia Histórico Crítica: Primeiras Aproximações. 6. ed. Campinas: Autores associados, 1997.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ensino Fundamental (Ciclo II) e Ensino Médio. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

_____. Currículo do Estado de São Paulo. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2010.

SILVA, José Humberto da. Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008/2009): Questionamento da sua legitimidade legal e científico-pedagógica. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em História – Faccamp: Faculdade Campo Limpo Paulista, 2009.

SILVA, Maria Abádia da. Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O currículo como fetiche: A poética e política do texto curricular. 1ª edição. 3ª reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição, 2ª reimpressão – Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOUZA, José dos Santos. A qualidade do trabalho no contexto da construção de nova regularidade para a produção social da vida material no capitalismo contemporâneo. In: Trabalho, Economia e Educação: Perspectivas do Capitalismo Global. Paulo Sérgio Tumolo, Roberto Leme Batista (orgs.). Maringá: Práxis, Massoni, 2008, p.313-341.

WILLIAMS, Raymond. Cultura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

WOOD, Ellen M. & FOSTER, John B. (orgs). Em defesa da história: marxismo e pós-modernismo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.