

JOELMA NOGUEIRA FERNANDES
SANDRA TEREZINHA BIZUSKO LIMA

A NATUREZA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: FORMAÇÃO HUMANA OU DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS?

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Organização do Trabalho Pedagógico, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof.^a Maria Madselva
Ferreira Feiges

CURITIBA

2003

A todos os educadores de Fazenda Rio Grande, que acreditam na escola pública e “... procuram transformar criativamente suas práticas, impulsionados por uma angústia salutar que não permite a acomodação”. (VEIGA, 1995, p. 54)

Agradecemos...

Aos pais, pela vida, pela segurança e pelo apoio.

Aos maridos, pelo amor, pela dedicação e principalmente pela paciência.

À Bruna e Camila, pelo carinho e amor absolutos.

À Madi, pelo incentivo, pela orientação dedicada e carregada de experiências pedagógicas que permitiram nosso crescimento enquanto educadoras.

... as peculiaridades de cada escola, muito mais que isso, a identidade sócio-política e pedagógica de cada escola é o que, em última instância, determina a qualidade da educação ministrada. É na singularidade de cada escola que se dá a educação proposital, formal e sistemática. Vale a escola pela proposta pedagógica que veicula e a que fornece as condições de realização.

Mário Ozório Marques

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
EPÍGRAFE	iv
INTRODUÇÃO.....	01
1 A REFORMA DO ESTADO E AS MUDANÇAS NO MODO DE PRODUÇÃO: DO MODELO TAYLORISTA-FORDISTA AO TOYOTISTA	03
2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO NOVO MODELO DE ESTADO: MECANISMOS DE LEGITIMAÇÃO NO BRASIL	58
3 É POSSÍVEL RESISTIR À HEGEMONIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS? A EXPERIÊNCIA DE UM MUNICÍPIO.....	67
3.1 O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE: ENTRE AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A RESISTÊNCIA POSSÍVEL.....	69
CONCLUSÃO	80
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	82

INTRODUÇÃO

Esta monografia constitui um relato da experiência das autoras, enquanto responsáveis pela organização Pedagógica do Ensino Fundamental do município de Fazenda Rio Grande, sobre a elaboração de sua Proposta Curricular.

Esta produção, enquanto construção coletiva, na perspectiva das teorias críticas de educação, representa um enfrentamento às políticas neoliberais protagonizadas pelo Estado na década de 90. A opção por um projeto coletivo, pela concepção democrática, necessita de uma sociedade “aberta e universal, autocontrolada e autodirigida, uma sociedade na qual a autoridade coercitiva é substituída por um processo de tomada de decisões que não dá lugar à alienação entre o indivíduo e as decisões tomadas”. (GADOTTI, 2000, p. 39)

Este estudo compreende três capítulos e conclusão, os quais estão organizados da seguinte forma:

O primeiro capítulo trata da tentativa de compreender a fundamentação teórica que explica a Reforma do Modelo de Estado, suas relações com o modo de produção, especialmente de reestruturação produtiva, e suas implicações na formulação das políticas públicas.

O segundo capítulo explicita a reforma educacional no Brasil atrelada às orientações das agências internacionais de financiamento – Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial – que além de determinarem as reformas da educação, estendem-se também à saúde, previdência social, segurança pública, moradia, dentre outros.

Procuramos também esclarecer, que por ser parte constitutiva da sociedade, a escola além de influenciar também é influenciada pela mesma, atingindo diretamente a formação do aluno da escola pública, através dos mecanismos de legitimação das políticas públicas, como um Sistema de Avaliação Nacional – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e Exame Nacional de Cursos (Provão) - instituição de um Currículo Nacional – Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) - Projeto Nacional de Avaliação do Livro Didático (PNLD) e Treinamento do Professor a distância (TV Escola).

O terceiro capítulo refere-se a nossa experiência, na construção de uma Proposta Curricular a partir de uma gestão comprometida com a democracia e com a qualidade da educação, o que viabilizou o enfrentamento das políticas neoliberais.

E, finalmente, na conclusão enfatizamos que a construção de um projeto de sociedade justa e igualitária é possível, quando se assume individual e coletivamente, o compromisso com a formação humana, capaz de reivindicar e lutar por um projeto político libertador.

1 A REFORMA DO ESTADO E AS MUDANÇAS NO MODO DE PRODUÇÃO: DO MODELO TAYLORISTA-FORDISTA AO TOYOTISTA

Na perspectiva neoliberal, a escola, e nela o currículo e a avaliação representam importantes instrumentos de controle e regulação indispensáveis à estratégia mais ampla de luta por hegemonia. (MOREIRA, 1995, p. 98)

Historicamente, para sobreviver, o homem estabelece relações com a natureza e com outros homens, em busca da satisfação das suas necessidades, desenvolve ações que ao longo do tempo foram se complexificando. Segundo ANDERY (1988), não se pode entender a natureza sem inserir o homem que é um ser natural, pois como os outros animais, atua sobre a natureza para garantir sua sobrevivência.

Porém, diferentemente dos outros animais, que possuem apenas uma relação determinada biologicamente com a natureza, a espécie humana não se restringe às necessidades imediatas, mas ultrapassa limites. O homem não volta ao ponto de partida que o precedeu, devido a incorporação das experiências e conhecimentos produzidos e transmitidos de geração para geração.

O homem humaniza-se, na medida que transcende a necessidade natural, pois na interação homem-natureza não só cria artefatos, instrumentos, métodos, como também, através de experiências desenvolve idéias e mecanismos para sua elaboração. Portanto, diferente dos animais, que estabelece uma relação imediata com a natureza, o homem domina a natureza, pondo-a a serviço de suas necessidades, imprimindo-lhe as modificações que forem necessárias para garantir sua sobrevivência.

Assim, o que caracteriza o ser humano e o diferencia dos demais seres da natureza é a possibilidade de criar novas necessidades e fazer delas objetivos que ele busca alcançar. O que determina essa diferença é o trabalho humano, que constitui a *mediação* que o homem necessita para construir-se historicamente, pois possibilita a realização do *bem viver*, que é precisamente o usufruir tudo que o trabalho pode propiciar, enquanto ação planejada para identificar o melhor meio de resolver as situações, transformando a natureza e a si mesmo.

Dessa forma, as organizações das diferentes sociedades são determinadas pelas relações de trabalho que compõem a base econômica dessas sociedades, bem como, determinam as formas políticas, econômicas, sociais, culturais jurídicas e o conjunto das idéias que existem em cada sociedade. Portanto, ao mesmo tempo em que o trabalho determina as relações sociais, estas apontam os elementos que engendram novas transformações. Segundo ANDERY (1988, p. 49),

É a partir delas que se constrói a sociedade, e é a compreensão destas condições que permite a compreensão de tudo o mais, bem como a possibilidade de sua transformação. (...) O trabalho torna-se categoria essencial que lhe permite não apenas explicar o mundo e a sociedade, o passado e a constituição do homem, como lhe permite antever o futuro e propor uma prática transformadora ao homem”.

São essas transformações que refletem os interesses antagônicos existentes em uma sociedade, determinando um conflito entre classes sociais, na medida em que “... as relações estabelecidas entre os homens são desiguais, onde alguns vivem do produto do trabalho de outros e onde a produção de conhecimento é desenvolvida por aqueles que executam o trabalho manual” (ANDERY, 1988, p.14).

A sociedade, entendida como conjunto histórico das relações estabelecidas pelos seres humanos, estrutura-se como tal sobre as relações concretas de produção e reprodução da vida. A forma como nossa sociedade está organizada baseia-se no acúmulo de capital, o qual se dá mediante a exploração da força de trabalho (trabalhadores) pelos detentores da propriedade privada - dos meios de produção. Portanto, nessa sociedade ocorre uma separação entre aqueles que detêm os meios de produção (terra, fábrica, tecnologias, matéria-prima, conhecimentos e equipamentos), e aqueles que produzem, trabalham em troca de um salário. Em vez do homem produzir de forma a suprir as suas necessidades, realiza um processo de produção de valor (mais valia relativa e absoluta), na medida em que também passa a ser mercadoria, ao vender sua força de trabalho por um salário, garantindo o lucro do capitalista.

No entanto, para que o trabalho seja mediação para o bem viver, é preciso que estejam presentes as demais características que fundam a humanidade do homem, em especial a sua condição de sujeito, enquanto relação de colaboração, não de dominação, com os demais. As relações sociais que se dão sob o

capitalismo, onde o trabalho é subordinado às regras do mercado, violentam as condições de exercício do trabalho emancipador do homem histórico. Para ter acesso aos meios de produção e poder produzir sua própria existência material, o trabalhador tem de submeter-se às regras do capital, realizando um trabalho forçado, que não serve a ele, trabalhador, mas ao proprietário do capital. Essa separação entre o trabalhador e o produto de seu trabalho provoca uma cisão no próprio homem, pois, como vimos, o que ele produz constitui parte de sua humanidade que, neste caso, separa-se dele, sendo expropriada por aquele que detém a propriedade das condições de vida (representada pelos meios de produção). Sob esse modo de produção, o trabalho deixa de ser a ação que leva a realização humana para constituir-se em fonte de aniquilamento do ser humano como sujeito. As potencialidades do trabalho — criador de utilidades (bens e serviços) que possibilitam a emancipação humana — são secundarizadas na medida em que o trabalhador perde para o capitalista, o controle e o poder de decisão do seu processo de trabalho, e a sua desqualificação se dá na medida em que a concepção foi separada da produção; ou seja, não planeja, nem detém o controle do processo de produção, bem como o produto do seu trabalho não lhe pertence.

Neste contexto, parece difícil defender uma centralidade do trabalho enquanto possibilidade de criação do homem histórico. Uma vez que o capitalismo só consegue instalar-se plenamente em uma sociedade quando são eliminadas ou reduzidas todas as outras formas alternativas de se ganhar a vida pelo trabalho não se subordinando a ele. Não foi sem provocar muita desgraça e miséria às camadas pobres, nem sem muita exploração no campo e na cidade, durante séculos, que conseguiu instalar-se um *mercado* de trabalho capitalista e que esse tipo de trabalho que violenta a espécie humana conseguiu impor-se como modo dominante na sociedade. Por isso, mesmo penoso e alienado, o trabalho continua sendo referência para todos em nossa sociedade, porque o sonho da imensa população de despossuídos é conseguir um emprego, uma vez que não existe outra solução senão deixar-se explorar. Assim, toda a vida dos membros das camadas trabalhadoras, desde a infância é preenchida por preocupações a respeito do trabalho que está desenvolvendo ou vai desenvolver no futuro, como pressuposto do usufruto dos bens produzidos historicamente pela humanidade.

Desta forma, a qualidade de vida dos trabalhadores representa um quase nada para o viver bem de que falamos anteriormente, e quase tudo para o apenas viver, ou pior, para o não morrer. Assim, quando se fala em educação e, em especial, em escola, a primeira preocupação é com a preparação para o trabalho.

Para elucidar como o capitalismo nascente concebia a relação trabalho e educação, FRIGOTTO (1989) remete-se ao início do século XIX, destacando como as pessoas eram enquadradas em duas classes extremas: os operários (cujos filhos não poderiam perder tempo nas escolas) e os eruditos (cujos filhos deveriam dedicar-se por longo tempo aos estudos, pois muito se esperava deles no futuro). Essa forma de organização era defendida pela burguesia como uma necessidade natural da sociedade, e que não haveria como modificá-la. Portanto, deveria haver dois sistemas de instrução que não têm nada em comum entre si: um para os eruditos – os intelectuais - e outro para os operários - trabalhadores.

Seguindo essa mesma lógica, a intenção da burguesia é construir propostas educacionais para o trabalho na esfera da sociedade capitalista, de forma a naturalizá-las e transformá-las em senso comum, para que sejam aceitas sem questionamentos.

No cotidiano escolar, sempre que se procura explicitar a função social da escola, as respostas obtidas tanto por parte de alunos e pais, quanto de professores e demais educadores convergem para a questão do trabalho. Fala-se, muitas vezes, que se estuda “para ter uma vida melhor”, mas, quando se procura saber o que isso significa, está sempre presente a convicção de que “ter sucesso” ou “ser alguém na vida” é algo que se consegue pelo trabalho, ou melhor, pelo emprego. Uns, por premência, querem o emprego já; outros, com maior expectativa, preparam-se para conseguir passar no vestibular e ter um emprego melhor, mais tarde.

Na história da humanidade, a apropriação da herança cultural sempre desempenhou papel central e decisivo, sem a qual a própria construção do homem em sua especificidade seria inviabilizada. Nessa construção histórica, o homem constrói além de suas necessidades, interagindo com a natureza e com seus semelhantes, produzindo conhecimentos, valores, técnicas, comportamentos, arte, tudo enfim que podemos sintetizar com o nome de *saber* historicamente produzido.

Para que isso não se perca, para que a humanidade não tenha que reinventar tudo a cada nova geração, fato que a condenaria a permanecer na mais primitiva situação, é preciso que o saber esteja permanentemente sendo passado para as gerações subseqüentes. Essa mediação é realizada pela *educação*, entendida como a apropriação do saber historicamente produzido. Disso decorre a centralidade da educação enquanto condição imprescindível da própria realização histórica do homem. (PARO, 1997b, p. 108)

Educação é, pois, atualização histórica de cada indivíduo e o educador é o mediador que serve de guia para esse mundo praticamente infinito da criação humana. Sendo o local onde se dá a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, objetivando prover os indivíduos de elementos culturais necessários para viver na sociedade a que pertence. A própria Constituição Federal reconhece a necessidade de um mínimo de educação formal para o exercício da cidadania, ao estabelecer o ensino fundamental gratuito e obrigatório. Isto significa que há um mínimo de conteúdos culturais de que todo cidadão deverá apropriar-se para não ser prejudicado no usufruto de tudo aquilo a que ele tem direito por pertencer a esta sociedade.

A escola fundamental reveste-se, assim, de uma dupla responsabilidade social: por um lado, é uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover, de modo sistemático e organizado, a educação que atualiza historicamente as novas gerações; por outro, porque não pode dar conta de todo o saber produzido historicamente, ela precisa fazer isso de modo seletivo, priorizando aquilo que é mais relevante para a formação dos cidadãos. Assim, evidencia-se o compromisso da escola em cumprir aquilo que se propõe a fazer e aquilo que de fato faz.

Quando se analisa a prática que a escola procura fazer, tanto na ação de seus professores, como no atendimento às aspirações e expectativas dos seus alunos, o mercado de trabalho aparece sempre como perspectiva essencial. Não importa que o Ensino Fundamental, não traga em sua proposta pedagógica, conteúdos específicos voltados para a preparação ao mercado de trabalho. Mesmo na mais elementar tarefa de alfabetizar está implícita a perspectiva do mercado de trabalho, ou seja, aprende-se para escrever e falar corretamente, o que é pré-requisito na conquista de um emprego melhor. Do lado dos alunos, parece plausível essa expectativa, diante da já mencionada falta de opções, uma vez que não há trabalho assalariado para todos. Mas, do lado da escola, é preciso questionar diante

de sua especificidade, se ela deve ater-se com tanta ênfase a essa tarefa. (FRIGOTTO, 1989)

Segundo SAVIANI (1992), a finalidade da educação escolar é transmitir sistematicamente conteúdos de ensino aos alunos, garantindo que eles se apropriem, reelaborem e processem críticas a esses mesmos conhecimentos, embasados nos conteúdos que possibilitem a compreensão crítica do real.

Assim, a função da escola pública é transmissão de experiências de geração para geração, para que cada nova geração não volte ao ponto de partida, ou seja, a socialização e apropriação do conhecimento que é historicamente produzido pelas e nas relações sociais, de forma que aprendizagem seja de qualidade para todos.

Neste contexto, constata-se que ao mesmo tempo em que a escola influencia a sociedade, também é influenciado por ela, contudo as influências do capitalismo são maiores sobre a escola. Desta forma, apesar de vivermos em um país governado pelo regime democrático, que deveria ser fundado na soberania popular; sabemos que estamos longe disso, ficando à mercê dos interesses político-econômicos de uma incrível minoria, que seguindo a lógica do capitalismo, detém o poder, usando de discursos e práticas ideológicas, que manipula e explora cada vez mais, os menos favorecidos.

No atual estágio do capitalismo ocorreram grandes mudanças e profundas transformações no modo de produção e na vida social. A revolução tecnológica, da concentração do capital, da flexibilização da produção de acordo com o mercado, da transnacionalização das empresas e pela abertura do mercado, constitui referências de análise sobre a questão do desemprego. A escola não pode estar à mercê do capitalismo, seguindo a lógica da mercadoria, mas voltada para a formação plena do homem, o que não exclui o mercado, mas vai além dele.

Em cada etapa de desenvolvimento do sistema de produção capitalista, sendo elas a mercantilista concorrencial e monopolista, predominou diferentes formas de Estado. A começar pela forma de Estado Liberal, que corresponde à etapa concorrencial, passando a forma de Estado Intervencionista, corresponde à etapa monopolista.

O Estado Liberal foi a primeira etapa do capitalismo, causando profundas transformações no fim da Idade Média. Transformações estas, que tinham como

objetivo, formar uma nova sociedade, um novo mundo ideológico. Portanto, a nova forma de Estado, introduziu uma nova economia de mercado, implantou tipos de sociais como o comerciante aventureiro e o artesão urbano, desenvolveu o renascimento das cidades, o sistema de franquias e as corporações, bem como, inventou técnicas para promover a modernização da vida, a fim de formar novos impérios econômicos.

Todos estes fatores contribuíram para a construção de um diferente poder social, do qual faziam parte os artesões e comerciantes, transportando o poder econômico das mãos dos nobres e da igreja para as mãos da burguesia, denominada ideologia liberal a qual pregou os seguintes princípios e categorias: Individualismo, Liberdade, Igualdade, Propriedade, Segurança e Justiça.

Entretanto, ao mesmo tempo em que a ideologia liberal assegurava a ascensão da classe burguesa, impedia o avanço de uma nova classe, a classe operária. Graças ao surgimento de uma articulação política, a classe operária lutou organizadamente por seus direitos, realizando grandes conquistas.

Diante dos questionamentos e transformações trazidas pela classe operária, a etapa concorrencial é substituída simultaneamente pela etapa neocapitalista, a qual se baseia na concepção de que a história e a economia devem ser dirigidas por aparelhos jurídico-políticos, configurando-se na forma de Estado Intervencionista.

No Estado de Bem-Estar Social, tivemos como grande novidade, a presença do fundo público na reprodução simultânea do capital e da força do trabalho. Apesar de parecer ser uma época de grandes avanços sociais, este modelo de Estado vem ajudar o capital a superar a crise de consumo, ao mesmo tempo em que era estratégia de acomodação dos trabalhadores. A situação era de menor cobrança de impostos, avanços na pesquisa científica, empréstimos a juros baixos e muitos benefícios sociais à sociedade. Dessa forma, os trabalhadores aspiram por níveis mínimos de bem-estar social, como: saúde, seguridade social, salário e moradia, como um direito de cidadão, não como caridade, sendo a educação considerada como investimento na humanidade.

Desta forma, este modelo de Estado representa um pacto social entre o capital e o trabalho, compreendendo que é através do planejamento que o Estado - por meio de políticas públicas - intervém nos setores político, econômico e social, pois é considerado uma poderosa arma para manutenção e consolidação do sistema

capitalista. Seguindo esta lógica, exerce atividades protecionistas na economia, apoiando o crescimento do mercado interno e a substituição de importações como aspecto central do modelo de articulação entre Estado e sociedade.

Nos anos 70, este modelo entrou em crise, pois o Estado acabava gastando mais do que arrecadava. Dessa forma, houve a necessidade de busca de capital externo, na proporção em que as empresas privadas precisavam de recursos, levando à União intermediar um empréstimo, assumindo assim, uma dívida externa. Desta forma, configura-se um novo modelo de Estado, um Estado Mínimo, o qual reduz o gasto público, os programas que são considerados gasto público e não investimento, vende as empresas parastatais, diminui a participação financeira no fortalecimento de serviços sociais, transferindo-a para o setor privado, o qual através da competição tem se mostrado mais eficiente, efetivo, produtivo, podendo responder, por sua natureza menos burocrática, com maior rapidez e presteza às transformações que ocorrem no mundo moderno.

Assim, na década de 80, com a Globalização - considerada uma reestruturação da economia em escala planetária, nas esferas científica, tecnológica e cultural, no âmbito de uma transformação profunda da divisão internacional do trabalho - tornou-se necessário mudar a forma de gestão que era protecionista, surgindo então o Estado Neoliberal, o qual, omite-se de qualquer intervenção na economia por considerar que seria “supérflua, inútil e superficial”, na medida em que é a própria lógica de mercado: a livre concorrência, que irá coordenar as atividades econômicas.

Nesse processo de globalização da economia, torna-se necessário uma nova organização do trabalho que corresponda melhor ao nível de eficácia requerido pelo capitalismo atual. (GOUNET, 1999, p. 67) Desta forma, para elevar a produtividade, quando as quantidades não se elevam é preciso ser racional e eficiente, adequando os meios aos fins visados, garantindo a máxima produtividade, isto é, economizando o máximo nos meios para alcançar o máximo nos fins.

Para tanto, as transformações na economia capitalista contemporânea, levaram a mundialização do mercado, acirrando a competição e a concorrência, onde predomina a circulação de mercadorias, com qualidade diferenciada. Assim, as novas formas de produção, substituíram as linhas de montagem (Taylorismo/Fordismo) por ilhas de produção, onde um grupo de homens são

responsáveis por um grupo de máquinas que funcionam sozinhas interrompendo automaticamente, caso ocorra um problema.

Este novo modo de produção, denomina-se Toyotismo ou Ohnismo - criado por Taiichi Ohno, vice-presidente da Toyota - o qual organiza-se a partir da redução de número de operários e máquinas, eliminando rapidamente os desperdícios, produzindo apenas aquilo que se demanda, não gerando estoque, pois o mesmo ao acumular mercadorias trazem custos desnecessários.

Portanto, o Toyotismo baseia-se nos princípios da “racionalidade” e “eficiência”, substituindo os critérios de qualidade por quantidades, através da idéia do tempo justo (*just-in-time*), onde a produção é puxada pela demanda e o crescimento, pelo fluxo; eliminando qualquer desperdício, seguindo a lógica do mercado. Segundo GOUNET: “Se fosse para resumir o sistema toyotista em uma frase, diríamos que é um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada”. (1999, p. 29)

Assim, o Estado Neoliberal não se configurou pela falência do Estado do Bem-Estar Social, mas sim, pela negociação das dívidas externas nos anos 80, pois assumiu a função única de regulamentador e administrador e não mais de intervencionista estatal na economia e na regulação do mercado, estimulando a circulação do capital em escala global, pois apóia o mundo dos negócios, onde a mercadoria é o capital.

Segundo TORRES (1995), esse Estado associa-se a programas de ajuste estrutural, entendido como programas e políticas recomendadas pelo Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional e outras organizações financeiras. Estas recomendações perpassam por definição de políticas públicas, redução do gasto governamental, desvalorização da moeda para promover a exportação, redução das tarifas para importações, aumentos das poupanças públicas e privadas, bem como, redução drástica do setor estatal.

Isto está mais evidente, com o novo estágio do capitalismo (globalização), através do qual os países hegemônicos manipulam economicamente os países dependentes, na medida que avançam tecnologicamente e monopolizam esse conhecimento científico, restando aos países periféricos como o Brasil, por exemplo, o barateamento da mão-de-obra, já que não há neste momento investimento em

pesquisa científica. Ou seja, com a queda das barreiras nacionais, permite-se que empresas multinacionais se instalem em nosso território, impondo sua tecnologia, sua mão de obra qualificada, restando apenas aos brasileiros a mera execução. Como salienta KUENZER:

Esta política é perversamente orgânica às novas demandas da acumulação flexível, que inclusive determina, quando há adesão dos dirigentes ao bloco hegemônico, o lugar que cada país ocupará na economia globalizada. Neste sentido, a renúncia à educação científico-tecnológica de alto nível para o maior número possível de trabalhadores, corresponde à renúncia à produção científica, o que vale dizer, à construção de um projeto soberano de Nação, trocado pela eterna dependência científica, econômica e política. (KUENZER, s/d, p. 10)

Portanto, o que vemos é um Brasil dependente da lógica que rege todo o mundo globalizado. Dependente do financiamento das políticas públicas, por agências externas, que ditam as regras, determinado o caminho para que seus critérios sejam seguidos. As medidas são obedecidas e concretizadas através da política interna do país, com reflexos nos vários segmentos da sociedade.

Mesmo nos setores que ainda seriam de responsabilidade do Estado, como a saúde, educação e segurança, etc., sob a justificativa de não dar conta de atender a demanda existente, leva a privatização através da precarização dos serviços prestados. Porém, como não é possível o Estado abandonar todos os programas assistencialistas, devido à necessidade de pacificar áreas conflitivas e explosivas, o mesmo define programas de solidariedade social.

Ainda, nos anos de 1980, a crise econômica teve repercussão mundial, assim, como também na década de 90, generalizou-se a configuração das esferas social, política e ideológica como sendo os campos de maior interesse dos governantes no enfrentamento da crise.

Shiroma cita o autor britânico Christopher Norris, quando esse toma o governo Thatcher (1979-1990), da Inglaterra, como referência para o desenvolvimento de sua obra, afirmando ser este o primeiro país a assumir o neoliberalismo como novo modelo de Estado, desencadeando para tal, uma série de mudanças como a desregulamentação e a privatização, num contexto de Estado Mínimo e de exacerbação do mercado, pondo por terra valores já consolidados "... no que se refere às políticas de bem-estar educacional, de saúde, de liberdade de

organização dos trabalhadores, entre outras e que eram compartilhadas tanto por conservadores como por trabalhistas”. (SHIROMA, 2000, p. 53)

Neste sentido, é evidente o prejuízo causado à sociedade britânica, principalmente no que diz respeito às conquistas da cidadania, que já haviam adquirido um nível de legitimidade incomparável ao nível de fragilidade que se apresentam no Brasil.

A ideologia então propagada na Inglaterra remete-se a um certo *realismo político*, que em virtude da nova realidade econômica marcada pelas forças do mercado - maior concorrência e menos postos de trabalho - rebaixa a meras utopias os valores e ideais socialistas ou progressistas. Dessa forma, forma-se um consenso de que em virtude da *facticidade da economia*, não há mais nada a fazer se não aceitar tais mudanças.

O notável sucesso do movimento de retração ideológica representado por esse tipo de consenso (...) está presente na imprensa e na televisão e igualmente em partidos políticos, sindicatos, movimentos sociais e escolas. Nessas esferas, para desmobilizar eventuais resistências, o poder hegemônico do conservadorismo se vale da visão, amplamente difundida, que eleva à virtude e sabedoria supremas o acomodamento utilitário (política e eleitoralmente eficaz) às regras do jogo vigentes. (SHIROMA, 2000, p. 54)

No Brasil, a adoção do modelo neoliberal teve seu início em 1990, por meio do então Presidente Fernando Collor de Mello, ao promover mudanças no sentido de redefinir a posição do país na economia mundial, o que viria a trazer consequências árduas aos brasileiros, pois além do fordismo ainda imperar no país, a chegada do progresso tecnológico dependia da posição ocupada pelo Brasil, na excludente divisão internacional no trabalho. Dessa forma “... com Collor deflagrou-se o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia. Abriu-se prematuramente o mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados dos anos de 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva”. (SHIROMA, 2000, p. 55)

A realidade era de que os produtos nacionais não tinham preço e qualidade para competir com os estrangeiros, situação esta que forçou empresários e industriais a buscar vantagens competitivas. Competitividade virou uma palavra chave, significando a luta individual que cada sujeito teria de travar para vencer a

batalha da concorrência do mercado. Dessa forma, há que se dominar os “códigos da modernidade” para obter um emprego, enfim para ser cidadão do mundo.

Foi então recuperada a idéia trazida pela Teoria do Capital Humano - anos 70 - que considerava a educação como um dos principais determinantes da competitividade. No Brasil, o Plano Decenal desencadeou o início desse ideário, no Governo Itamar Franco, contudo foi deflagrado no governo Fernando Henrique Cardoso, através de várias reformas. Contudo, destaca SHIROMA que “... deste o início da década numerosas publicações de organismos multilaterais, de empresários e de intelectuais – dentre eles renomados educadores – atuaram como arautos das reformas...” (2000, p. 56) que se efetivaram no final do século XX.

Segue o que a autora trás em relação às propostas para a educação presentes nesses documentos:

A Conferência Mundial de Educação para Todos – esta conferência foi realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, sendo financiada por segmentos da ONU (Organização das Nações Unidas) e Banco Mundial. Contou com a participação de governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Na conferência foi elaborada e aprovada uma declaração de comprometimento de uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, assinada por 155 governos. Os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo, conhecidos como “E 9”, dentre os quais o Brasil, foram levados a desenvolver ações para consolidar os princípios acordados na Declaração de Jomtien, impulsionando políticas educativas articuladas a partir do Fórum Consultivo Internacional para a ‘Educação para Todos’.

Assim, a educação deveria suprir as *‘necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos’*. Shiroma remete-se a Torres para elucidar os conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas em sete situações, sendo elas:

- 1) a sobrevivência; 2) o desenvolvimento pleno de suas capacidades; 3) uma vida e um trabalho dignos; 4) uma participação plena no desenvolvimento; 5) a melhoria da qualidade de vida; 6) a tomada de decisões informadas e 7) a possibilidade de continuar aprendendo.

(...) Defendia-se, entretanto, que sendo distintos os grupos humanos, suas necessidades básicas também o seriam – inclusive as necessidades básicas de aprendizagem, o que significava obter meios apropriados para satisfazê-las que deveriam variar segundo o país, a cultura, setores e grupos sociais (raça, idade, gênero, cultura, religião, pertencimento territorial entre outros) e também segundo as perspectivas de sua resolução ao longo do tempo. (SHIROMA, 2000, p.58)

É importante ressaltar que, a educação básica – conforme a citação acima - não se traduz em apenas educação escolar, mas também deve acontecer por meio de outras instâncias educativas como a família, a comunidade e os meios de comunicação. E ainda, a educação básica prioriza a universalização da educação primária, que no Brasil, corresponde ao Ensino Fundamental.

A partir destes aspectos foram formuladas as estratégias resumidas por Torres e aqui trazidas em sua essência, acordadas na Conferência salientando: a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, considerando as diferenças; prioridade às meninas e mulheres; atenção especial aos portadores de necessidades especiais; concentração da atenção mais na aprendizagem do que nos aspectos formais, utilização de sistemas de avaliação de resultados; valorização do ambiente para a aprendizagem, sob responsabilidade de cada sociedade; fortalecimento do consenso sobre a obrigação do Estado e das autoridades educacionais, em proporcionar educação básica à população com o envolvimento da sociedade. Destaca ainda, a necessidade de melhorar a situação docente, bem como, a ampliação do alcance e dos meios da educação básica que começa no nascimento e se prolonga por toda a vida.

A operacionalização do consenso deveria acontecer conforme o horizonte ideológico e político sinalizado nas estratégias definidas. Dessas, foram arquitetadas as metas que consolidariam a Conferência de Jomtien como sendo o momento da difusão e expansão do projeto educacional internacional.

Shiroma cita Torres no que se refere às metas acima mencionadas:

1. expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da famílias e da comunidade, especialmente para as crianças pobres, desassistidas e impedidas;
2. acesso universal à educação básica até o ano 2000;
3. melhoria dos resultados da aprendizagem;
4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
5. ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;

6. aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir um desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação – incluídos os meios de informação modernos, outras formas de comunicação tradicionais e Modernas, e a ação social - avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta. (SHIROMA, 2000, p. 60)

Após o *impeachment* do presidente Collor - em 1992 - no governo do seu sucessor Itamar Franco - em 1993 - é publicado o Plano Decenal de Educação para Todos, inspirado nas bases políticas e ideológicas lançadas na Conferência, iniciando a implantação do projeto educacional por eles prescrito.

Alguns anteprojetos da LDBEN, que tramitaram por oito anos no Congresso Nacional, traziam claramente os princípios e recomendações assinaladas em Jomtien. Esse foi um momento em que se repetiu a histórica disputa entre correntes privatistas e publicistas. Contudo, em meio a todo esse debate, "... o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e aos grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe)". (SHIROMA, 2000, p. 62)

Cidadania, competitividade e equidade: Lemas da CEPAL nos anos de 1990 – A CEPAL, em 1990, chamava atenção, através do documento *Transformación Productiva con Equidad*, para a necessidade imediata de implementação de reformas nos sistemas educativos, adequando-os a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas em virtude da reestruturação produtiva. Eram elas: "... versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adaptar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica". (SHIROMA, 2000, p. 63)

Ainda, foi lançado em 1992, outro documento: *Educación y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva co Equidad*, no sentido de favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimentos nos países da América Latina e Caribe. Resumindo, a estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos voltados para o desenvolvimento da cidadania e competitividade, critérios inspiradores de políticas direcionadas à lógica da equidade

e de eficiência e diretrizes de reforma institucional, buscando a integração nacional e a descentralização.

A CEPAL entendia que a construção de uma moderna cidadania e da competitividade só seria possível através da reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento por meio da escola, que deveria ter seu acesso universalizado. Aqui, os códigos da modernidade eram entendidos como sendo:

... o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Essas capacidades seriam as requeridas para o manejo das operações aritméticas básicas, a leitura e compreensão de um texto escrito, a comunicação escrita, a observação, descrição e análise crítica do entorno, a recepção e interpretação das mensagens dos meios de comunicação modernos e participação no desenho e execução de trabalhos em grupo. (SHIROMA, 2000, p. 64)

Tal qual a relevância dos resultados para o desempenho no mercado de trabalho, o documento também enfatiza ao máximo o resultado da aprendizagem baseadas no domínio desses códigos, na capacidade de resolução de problemas, tomadas de decisão e continuar aprendendo.

Dessa forma, é constituída a base padrão para avaliação dos currículos e das metodologias dos processos pedagógicos, além da ênfase na igualdade de oportunidade de acesso, tratamento de resultados, eficácia nas estratégias e na capacitação.

Nesse sentido, o documento salienta a necessidade de reformas administrativas que transformem o Estado administrador e provedor em um Estado avaliador, incentivador e gerador de políticas.

A UNESCO delinea a educação para o século XXI – Foi montada a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, com especialistas de todo o mundo, a qual produziu um documento intitulado “Relatório Delors”, que sistematiza um “diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização no qual reconhece que o ideal de progresso (...) trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial. Fenômenos como o desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo o mundo”. (SHIROMA, 2000, p. 65)

Nesse sentido, o documento indica as principais tensões a serem resolvidas neste século, que em síntese é a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes. A partir dessas constatações são delineados os seguintes desafios: “(a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade”. (SHIROMA, 2000, p. 66)

Frente a tais desafios, são delineadas as tarefas para a educação – considerada aqui o ‘trunfo’ para a ‘paz, liberdade e justiça social’. Assim, a proposta é a constituição de uma ‘sociedade educativa’, ao mesmo tempo que ‘aprendente’, a partir de quatro tipos de aprendizagens: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto”. (SHIROMA, 2000, p. 67) Missão esta delegada aos três principais segmentos que contribuem para o sucesso das reformas: comunidade local (pais, direção e professores), autoridades oficiais e a comunidade internacional.

Ao cidadão cabe adquirir, atualizar-se e utilizar os conhecimentos, entendidos aqui, se não como sinônimo, mas com sentido próximo às habilidades, que pressupõe uma educação básica anterior que tenha dado conta de desenvolver a competência na “leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas e, no plano do comportamento, possibilitar o desenvolvimento de aptidões, valores, atitudes”. (SHIROMA, 2000, p. 67)

Em relação aos níveis de educação o documento destaca as seguintes recomendações:

Diante dos níveis precários de escolarização básica verificados em todo o mundo, o documento preconiza a educação básica dos 3 aos 12 anos, com conteúdo universal, dirigido com especial atenção às mulheres, populações rurais, pobres urbanos, minorias étnicas e crianças que trabalham. O relatório prescreve um sistema de ensino flexível, que possa oferecer uma diversidade de cursos, possibilidade de transferência entre as modalidades de ensino e novas formas de certificação.

O documento também discorre sobre a educação média. As recomendações apresentadas pela Comissão, nesse caso, revelam uma concepção claramente elitista: esse nível de ensino teria como objetivo a revelação e aprimoramento de talentos além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. Os alunos aqui são vistos como atores criadores, futuros empreendedores. O tempo de duração da educação secundária deve ser flexibilizado e sua organização deve dar-se em parcerias com empregadores. Uma proposição bastante forte é a de que o ensino secundário realize a alternância entre formação e trabalho, ou seja, que períodos de formação possam ser alternados com

períodos de trabalho. Isto configuraria mais propriamente a sociedade educativa uma vez que tanto a formação na escola quanto no trabalho é considerada educativa. No que se refere ao trabalho, a Comissão alerta para a urgência em se pensar formas de certificação do conhecimento por meio dele adquirido.

O ensino superior – outro ponto acentuado no relatório – é visto como motor do desenvolvimento econômico, depositário e criador de conhecimento mediante o ensino e a pesquisa, *lócus* da alta especialização adaptada à economia e à sociedade. Pólo da “educação ao longo da vida”, a ele são dirigidas as políticas de educação permanente, na modalidade à distância. O documento enfatiza, ainda, sua vocação à cooperação do Norte ao Sul. Também neste caso, é desejável a implementação de sistemas de alternância trabalho/formação assim como a superação da idéia de “via principal e única” para a profissionalização, um entendimento que expressa a preocupação em conter a demanda sobre esse grau de ensino. Por essa razão, recomenda-se sua articulação com o secundário para responder às exigências de profissionalização. A comissão propõe, por outro lado, a instituição de novas modalidades de educação superior, com estudos mais flexíveis e menos formais de especialização e atualização. (SHIROMA, 2000, p. 67/68)

Ao professor, cabe o papel de agente de mudança, devendo apresentar as seguintes características: competência, profissionalismo, devotamento E, ainda, “outras competências pedagógicas como empatia, autoridade, paciência e humildade”. (SHIROMA, 2000, p. 68) Como responsáveis pela realização do ideário do século XXI, o relatório recomenda que os professores devam ser treinados para reforçar o conjunto de idéias a prevalecer no futuro: nacionalismo aliado a universalismo; preconceitos étnicos e culturais resolvidos com tolerância e pluralismo; totalitarismo contra democracia, tudo em favor de um mundo tecnologicamente único. Assim, deverá ser acrescentada ao perfil desse profissional a formação para a pesquisa como também a formação superior, embora não obrigatoriamente universitária.

Em contrapartida às exigências do perfil do profissional da educação, deverá ser-lhe propiciados alguns incentivos em relação ao salário e condições adequadas de trabalho. Não se esquecendo da capacidade de organização da categoria e da necessidade de estreitar relações com os sindicatos. Nesse sentido, SHIROMA destaca que a “intenção é a de captar a experiência acumulada pelos sindicatos para pô-la a disposição das reformas exigidas pela sociedade docente. O objetivo é de convencer o professor a envolver-se nas reformas do sistema, a ter confiança nas inovações e, sobretudo, nas vantagens em aderir às medidas que assegurem possíveis mecanismos de recompensa ao que obtiverem melhores resultados entre os alunos.” (2000, p. 69)

V Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe – Comitê este formado por ministros da educação e da economia, financiado pela UNESCO/OREALC, em 1993, numa reunião em Santiago, no Chile, aprovando as diretrizes que também conferiam “papel central à educação nas novas estratégias de desenvolvimento sustentável, tanto para o crescimento econômico, cujo eixo seria a incorporação de conhecimentos no processo produtivo, quanto para a justiça e equidade social”. (SHIROMA, 2000, p. 71) Nesse sentido foram eleitos três objetivos principais:

- a) superação e prevenção do analfabetismo;
- b) universalização da educação básica;
- c) melhoria da qualidade da educação, expressos em dois eixos de ação.

O primeiro eixo trata, no aspecto institucional, da autonomia de órgãos estatais e da municipalização do ensino, como recurso para a efetivação, de um lado, da descentralização da administração e do outro, da implantação de um sistema de avaliação de rendimento escolar, bem como, a participação da comunidade na construção e acompanhamento do projeto pedagógico.

O segundo eixo refere-se ao pedagógico, propondo melhorar os níveis de qualidade das aprendizagens, definindo os conteúdos, métodos de ensino e a organização necessária a essa qualidade. O que seria possível com a profissionalização docente (formação, atualização e aperfeiçoamento), ao mesmo tempo da produção de materiais pedagógicos adequados.

Shiroma salienta, conforme uma passagem do PROMEDLAC V, que o objetivo das reformas na educação e até do próprio Estado dizem respeito:

... ao êxito dos países da região, para inserir-se na economia internacional, dependerá, em grande parte, da modernização de seus sistemas educacionais e das melhorias que estes possam introduzir nos processos educativos. É necessário assegurar uma educação básica de qualidade para todos os educandos. Os países da região não estarão em condições de enfrentar os desafios do século XXI se não alcançarem antes a base educacional, que lhes permita uma inserção competitiva no mundo. (SHIROMA, 2000, p. 72)

Um banco define as prioridades e estratégias para a educação – o Banco Mundial na medida em que financia políticas, tem se constituído em uma agência que também as induz, disseminando ideologias. Apesar de contar com 176

países mutuários, o Banco Mundial tem suas políticas definidas por cinco países, sendo: EUA, Japão, Alemanha, França e Reino Unido, os quais participam, com 38,2% dos recursos do Banco. Entre eles, os EUA detêm em torno de 20% dos recursos gerais. Com isso, mantém sua liderança, bem como ocupa a presidência, possuindo também poder de veto. “Na verdade o Banco Mundial tem se constituído em auxiliar da política externa americana... [além do que] cada dólar emprestado significa três dólares de retorno”. (SHIROMA, 2000, p. 73)

Dessa forma podemos afirmar que o âmbito econômico rege a esfera política, sendo essa planejada e elaborada para legitimar as reformas desencadeadas, sempre com o objetivo de obtenção de maior lucro. Assim, ao ser constatada a existência de um bilhão de pobres no mundo, o Banco Mundial pensando em estratégias para contenção da pobreza, elegeu a educação como um meio de sustentação de sua política publicando o documento *‘Prioridades y Estratégias para la Educación’*, que traz as diretrizes políticas elaboradas a partir das conclusões da Conferência Internacional de Educação para Todos, da qual foi co-patrocinador.

Sem trazer novidades em relação aos outros documentos, reitera objetivo de eliminar o analfabetismo aumentando a eficácia do ensino e melhorando o seu rendimento. Destaca que as meninas, pobres, minorias étnicas e grupos desfavorecidos deverão receber maior atenção, e os estudantes do ensino superior deverão contar com a ajuda financeira de suas famílias. Para a educação profissionalizante salienta a participação do setor produtivo no ensino de maneira a melhorar a qualidade e eficiência no treinamento profissional. O perfil do profissional perpassa pela capacidade de adaptação para atender à demanda da economia.

A ênfase dada à educação básica deve-se ao fato de que esta “ajuda a reduzir a pobreza aumentando a produtividade do trabalho dos pobres, reduzindo a fecundidade, melhorando a saúde, e dota as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade”. (SHIROMA, 2000, p. 75)

A interlocução nacional – o Fórum Capital-Trabalho aconteceu em 1992, reunindo na Universidade de São Paulo (USP), empresários, centrais sindicais, governo, universidades e centros de pesquisa, os quais aprovaram uma Carta Educação que apresenta um diagnóstico do sistema educacional brasileiro,

destacando a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação e a falta de condições do Brasil competir internacionalmente pela inadequação de seu sistema produtivo. Ou seja, como nos outros documentos a superação perpassa, sobretudo, pela mudança na política educacional.

Na busca do consenso o governo FHC não mediu esforços para congregar interesses do capital e do trabalho em torno da educação. Em 1995, patrocinou um encontro entre representantes de vários ministérios e segmentos da sociedade civil (organizações de empresários, centrais sindicais, CRUB, CONSED, UNDIME, FIEP – Federação Interestadual das Escolas Particulares). Esse encontro, coordenado pelo Ministério do Trabalho, no âmbito do Programa Brasileiro de Produtividade e Qualidade, significou um ponto de inflexão na elaboração das políticas educacionais. As novas estratégias para a educação foram publicadas em 1995, no documento intitulado Questões Críticas da Educação Brasileira, deixando clara a intenção de ajuste dos objetivos educacionais “às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação do processo de formação do cidadão produtivo.” (SHIROMA, 2000, p. 77)

Para a educação básica, propôs:

1. reestruturação de currículos e melhoria dos livros didáticos;
2. revisão dos conteúdos curriculares do ensino de 1º e 2º graus, com vistas, no 1º grau ao atendimento da aquisição de competências básicas – raciocínio, linguagem, capacidade de abstração - fundamentais à participação do indivíduo na sociedade moderna;
3. implantação de sistema nacional de avaliação e de uma instância federal responsável pelos exames nacionais, integrada por técnicos e professores dos sistemas públicos, por especialistas em avaliação e por representantes de segmentos da sociedade civil organizada (sindicatos, pais de alunos);
4. aplicação anual dos exames com divulgação ampla dos resultados e acompanhamento da evolução de cada sistema;
5. expansão do atendimento ao pré-escolar para oferecer a todos as mesmas oportunidades de sucesso e progressão escolar, desde as primeiras séries. As iniciativas comunitárias consideradas habilitadas devem ser apoiadas, eximindo o Estado, nesse momento, da construção de uma rede de pré-escolas;
6. maior autonomia da unidade escolar – financeira inclusive – na prestação de serviços educacionais e maior responsabilidade pelas ações educativas;
7. maior articulação entre a rede de escolas de ensino médio e setor produtivo, órgão e programas responsáveis pelas políticas industrial e de Ciência e Tecnologia. (SHIROMA, 2000, p. 78)

No que tange ao ensino superior indicou:

1. maior articulação/integração entre universidade e empresas, através de programas de pesquisa, de pós-graduação e cooperação e assistência técnicas;

2. articulação entre universidades e secretarias estaduais e municipais para redefinição dos cursos de professores, definição de mecanismos e facilitação do acesso ao ensino superior para os professores que não tenham esse nível de ensino;
a pós-graduação deve tornar-se mais flexível nos seus conteúdos e na sua estrutura a fim de atender a clientela com interesses distintos: docentes, pesquisadores e profissionais de alto nível das empresas e da administração pública, evitando introduzir diferenças na qualidade e no status da formação oferecida;
4. a autonomia universitária deve vir acompanhada de práticas de gestão mais profissionais com vistas à maior captação de recursos próprios, tanto através de melhor gestão do patrimônio, como de maior cooperação com o sistema produtivo. (SHIROMA, 2000p, 79)

Com relação à formação de professores, recomendou:

1. revisão e implantação do currículo do curso de formação de professores para as quatro primeiras séries do 1º grau;
2. revalorização da prática de ensino;
3. reformulação dos cursos de pedagogia visando a formação de professores alfabetizadores e o desenvolvimento de pesquisas e novos métodos e técnicas pedagógicas para o ensino fundamental;
4. reestruturação dos cursos de formação de professores (licenciaturas e curso de pedagogia);
5. descentralização dos cursos de licenciatura de modo que cada instituto ou faculdade ofereça formação pedagógica;
6. extinção dos atuais cursos de habilitação em magistério;
7. criação de poucas e boas escolas normais superiores para a formação e o aperfeiçoamento de professores dos cursos de licenciatura;
8. estruturação de planos de carreira, com mecanismos de progressão funcional vinculados tanto à qualificação quanto ao desempenho em sala de aula e incentivos salariais, permanência em regência de classe. (SHIROMA, 2000, p. 79)

As coincidências das propostas acordadas nesse *workshop* com a reforma efetivamente implementada pelo governo até o final da década de 1990, não ocorreram por acaso, haja vista - além da presença do MEC - a antecipação das propostas que viriam a reformar a educação brasileira, pela então secretária de política educacional, Eunice Durham, a seleta grupo da sociedade civil. Conforme SHIROMA, “mais do que um processo de consulta ou construção coletiva, procurou-se dar consistência ao consenso em andamento. A um só tempo, alertava-se para as mudanças que estavam por vir e procurava-se atribuir legitimidade à reforma educacional, dado que - caso questionada - argumentar-se-ia que especialistas e representantes da sociedade civil haviam sido consultados”. (2000, p. 80)

Nas discussões ficaram declaradas duas vertentes: a primeira considera a educação básica como meio de inserção no mercado de trabalho, que vem exigindo novas competências; a segunda destaca a importância da qualificação e

escolaridade, sem, no entanto, preocupar-se com a inserção profissional, entre outros elementos que poderiam interferir,

...destaca-se o conceito de “competências” para designar atributos de ordem subjetiva e de difícil mensuração como maior capacidade de abstração e agilidade de raciocínio, capacidade de comunicação e de tomar decisões sobre assuntos diversos, criatividade, capacidade de adaptação e trabalho em grupo. Segundo essa perspectiva, tais competências, supostamente requeridas pelo novo paradigma produtivo, deveriam ser formadas na escola básica. Não é sem razão, portanto, que esse é o conceito balizador da reforma educacional em curso. (SHIROMA, 2000, p. 81)

Arautos da reforma entre os educadores – Os anúncios da reforma foram proclamados por muitos educadores, entretanto houve aqueles que se destacaram na produção e difusão de uma teoria destinada a legitimar a reforma dos anos 90. Guiomar Namó de Mello, desde o início desta década já vinha produzindo obras que traziam a idéia de um Estado menos voltado às políticas públicas sociais, entretanto com ênfase na “cidadania”, ou seja, na área educacional “criticava a falta de autonomia das escolas e ressentia-se da ausência de: mecanismos de participação, controle e fiscalização do ensino por parte da população e responsabilização pelas ações do Estado; e de avaliação dos resultados escolares, razões pelas quais sugeria mudanças”. (SHIROMA, 2000, p. 82)

Mais tarde, Mello prestou assessoria ao Banco Mundial e integrou o Conselho Nacional de Educação (CNE). Justificando a necessidade de realização de uma reforma educacional pela má qualidade do ensino, seu discurso remetia-se a questão salarial do professor diretamente ligada ao desempenho dos alunos. Defendia, além de cursos para os professores, também a realização de um exame para obtenção do registro de professor. As proposições de Guiomar não são novidade, uma vez que coincidem com as propostas da CEPAL, tanto que um documento da própria CEPAL foi sintetizado e destinado aos educadores como publicação do Ministério da Educação (MEC).

Outras publicações também chegaram às mãos dos professores com o objetivo de fomentar a reforma educacional, entre eles temos: a série *Atualidades pedagógicas*, trazendo temas como autonomia, gestão, avaliação e formação de professores; a série *Inovações* com experiências bem sucedidas, fomentando a melhoria de qualidade e produtividade do sistema educacional; e a série

Institucional, destinada à divulgação de políticas, diretrizes e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais.

Em 95, a UNESCO apoiou o MEC na promoção do seminário internacional *“Professores: formação e profissão”*, organizado pela fundação Carlos Chagas e NUPES (Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior), tendo por objetivo a apresentação e discussão de propostas para formação de professores em vários países. Shiroma destaca as intervenções de Eunice Durham, ligada profissionalmente ao MEC, CNE E NUPES. Esta, “afirmava, na ocasião, existir um círculo vicioso no qual o decréscimo na remuneração docente, a deterioração da carreira do magistério, a má qualidade na formação inicial do mestre e a degradação da qualidade do ensino seriam componentes de um reforço mútuo”. (SHIROMA, 2000, p. 84) Afirmava, ainda, que “as licenciaturas no país estavam falidas deixando uma enorme lacuna na formação para o magistério. Alegava que eram poucas as universidades brasileiras interessadas pela formação de professores e, ademais, não realizavam a devida integração do conhecimento com o trabalho ensino-aprendizagem, um dos gargalos fundamentais da formação oferecidas naquele nível.”(SHIROMA, 2000, p. 84)

Dessa forma a proposta era de que o seminário recomendasse uma formação para professores não só em universidades, mas a exemplo de Mato Grosso, essa formação poderia acontecer em institutos superiores de educação, através de cursos normais superiores, sendo esta a solução mais adequada para resolver o problema.

Sendo assim, a LDBEN contemplou estas posições, e quanto à questão da formação de professores por institutos superiores de educação, estava em pauta para exame no Conselho Nacional de Educação. Em 1999, o presidente da república lança o Decreto 3.276/99 estabelecendo a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental exclusiva dos cursos normais superiores.

Portanto, as medidas aqui implantadas no fim da década de 90, já haviam sido anunciadas, difundidas e recomendadas por diferentes segmentos sociais há anos, em vários eventos que reuniram intelectuais, empresários, centrais sindicais, técnicos de organismos internacionais, do MEC e de outros ministérios, que não raras vezes disseminaram argumentos favoráveis à reforma, criando o consenso

sobre a necessidade dessas reformas, embora não tenha consultado as esferas intermediárias do setor educativo, os profissionais, nem tampouco a população.

Lucie Tanguy analisa a noção de Competências perpassando pelos aspectos da política escolar do governo socialista da França, que expressa expectativas de renovação ideológica ao propor reformulação dos conteúdos de ensino para a educação profissionalizante e técnica do país.

A redefinição dos conteúdos de ensino é a manifestação da vontade do governo, que no fim dos anos 80, com base em uma reflexão sobre o currículo, preocupa-se com a “importância dada aos conhecimentos por todos os meios sociais; [e com] a afirmação da idéia segundo a qual a transmissão dos conhecimentos já não é monopólio da escola, bem como, a institucionalização da formação contínua” (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 27), configurando o saber como um bem cultural, de um lado, e com valorização social, de outro.

Neste sentido a escola abriu-se para o meio, firmando parceria com empresas, que além de fornecer estágios, também se tornou agente de formação profissional quase sempre de longa duração, com apoio do Serviço de Formação contínua da Educação Nacional.

Estas parcerias, impulsionadas pelo governo, levavam a “mudança radical de atitude entre professores, famílias e alunos que chegaram a considerar a idéia de que a alternância escola-empresa pode constituir um princípio ativo de toda educação”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 28) Esta parceria contribui também, para criação do Alto Comitê Educação-Economia (HCEE), composto pelos representantes das empresas na posição de parceiros virtuais da instituição escolar.

O HCEE desempenha o papel de intermediário entre o mundo escolar e o das empresas, participando, juntamente com os representantes dos diferentes meios, bem como, com os produtores do saber, na realização da orientação de uma reforma do ensino, que levasse a democratização do saber, “compreendida como êxito de cada indivíduo, associada à de eficácia avaliada pelas performances dos aprendizes e do próprio sistema educativo”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 30)

Após pesquisas sobre: qual é o ensino para o futuro, realizado com os parceiros e atores do sistema educativo, o Ministro da Educação Nacional, conclui que não se trata apenas de uma reformulação de conteúdos, mas sim de uma reforma mais ampla no sistema educativo, que justifique o sentido dos saberes

escolares, através de uma redefinição do currículo com base nos referenciais de objetivos e competências, através do uso de procedimentos, instrumentos, métodos, técnicas e medidas.

Neste sentido, evidencia-se o processo de racionalização, no qual não se justifica os meios para se chegar aos fins e de instrumentalização, ou seja, o processo de racionalização, de interesse das autoridades políticas, é legitimado pelos cientistas através da construção de novos referenciais curriculares para o ensino profissionalizante.

Inicia-se, então, a redefinição de conteúdos de ensino, contando com os representantes do HCEE, que compõe o Conselho Nacional de Programas (CNP), deixando ao poder político e administrativo a capacidade de intervenção no domínio pedagógico na construção da Carta de Programas.

Segundo relato da autora, esta Carta é a “expressão de uma tentativa de formalização teórica e de institucionalização de uma mudança de perspectiva pedagógica” (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 34), para uma racionalização instrumental, com nome de práticas inovadoras.

A carta sugere então, a uniformização da atividade de ensino, da escola primária ao último ano do ensino secundário, referente à noções-chaves como as de competências, objetivos, avaliação e contrato. Sendo que as competências devem nortear os objetivos disciplinares gerais e as finalidades do sistema educativo, uma vez que são exigidas no final do ano, do ciclo ou da formação, através do processo de avaliação, momento estratégico da atividade pedagógica. Assim, a “Carta de Programas organiza e legitima a passagem de um ensino centrado nos saberes disciplinares a um ensino definido pela produção de competências verificáveis em situações e tarefas específicas” (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 36) configurando um contrato de ensino.

Estas noções-chaves foram adotadas sem resistência, pelos profissionais da educação, mesmo que a idéia da necessidade de explicar, objetivar e justificar os conteúdos de ensino a serem transmitidos foi imposta aos professores, negando sua prática a mais de vinte anos pela escola; a noção de competência, sem maiores esclarecimentos, foi traduzida como capacidades, enunciando a mesma relação.

A avaliação, enquanto caracterização do processo ensino-aprendizagem, pode ser configurada como controle contínuo do ato de ensino, manifestando-se

conforme interesses, de duas formas distintas; em termos quantitativos, que permitem avaliar a eficácia do sistema de ensino em relação a custos e rendimentos; em termos qualitativos, defendida e reivindicada pelos professores como um processo contínuo visando a efetivação da aprendizagem.

Na França, as direções pedagógicas do Ministério da Educação Nacional, decidiram em relação ao processo de orientação de programas da Educação Profissional em termos de objetivos e competências, assumiram práticas de avaliação voltadas para a eficácia do ensino, medida de acordo com o mercado, através de métodos de controle legítimo, como por exemplo, o Exame Nacional da Educação.

Neste contexto, percebe-se “três personagens principais do ensino técnico e profissionalizante: o aprendiz (informado e responsável), o formador (livre da pedagogia a ser operacionalizado para atingir os objetivos fixados) e o empregador (prevenido dos perfis de competências oferecidos)” (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 39), voltando para a aproximação das exigências do ensino às exigências do mundo industrial.

Assim, tal prática de avaliação enfatiza mais as competências, na perspectiva do saber fazer, em detrimento aos saberes, como afirma o presidente do Conselho Científico de Avaliação: “a avaliação exerce sobre a administração uma pressão análoga que o mercado determina sobre as empresas.. pode-se (então) compreender (diz o presidente) que se trata de uma incitação a ser mais eficaz, mas também que se trata de conhecer o valor e a utilidade para os cidadãos do que é produzido”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 43)

Esta relação corre o risco de reduzir as práticas de avaliação a suas únicas características técnicas, priorizando as capacidades individuais, ao mesmo tempo em que responsabiliza o coletivo pela resolução de problemas.

Embora estas mudanças são pertinentes ao ensino profissionalizante, não se pode esquecer que as mesmas influenciam diretamente o ensino geral e tecnológico, através de práticas diversas, principalmente no que se refere à avaliação e a certificação que “aparece como uma ferramenta que permite a correlação estreita entre a oferta de formação e a distribuição das atividades profissionais”, (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 48) definindo-se como contrato entre alunos, empregadores e os formadores.

No entanto, não se pode substituir o princípio da democratização, enquanto igualdade de acesso à totalidade dos saberes disciplinares, por um simples diploma, que se baseia em referenciais de competências para o ensino profissionalizante, nem tampouco por objetivos de competências para o ensino geral, pois ambos priorizam as diferenças e as particularidades individuais, pois segundo A. Ehrenberg, “a classificação desportiva ilustra como o mundo deveria funcionar conforme os modernos: cada um com seu talento”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 55)

Neste sentido, modelos pedagógicos que reduzem a concepção de trabalho apenas em termos de competências, enfatizam uma prática de avaliação individualizada, voltada para a formação técnica, definida em termos de objetivos, através do uso de ferramentas (aptidões), para a resolução de problemas.

Portanto, a preocupação do governo Francês em relação à definição dos objetivos de formação, levou a reflexão dos conteúdos de ensino e estrutura organizacional, viabilizando práticas pedagógicas, para o ensino profissionalizante, voltada para o domínio de competência definidas pelo mercado de trabalho, referenciadas no Exame Nacional de Educação.

Em relação ao ensino geral e tecnológico, também houve a mesma preocupação, porém a solução se depositava na aplicação de uma pedagogia de objetivos, que para alcançar a organização do currículo e otimizar seu rendimento, precisaria modificar as estruturas curriculares, os modos de transmissão e os métodos de avaliação.

A nova pedagogia, também se estendeu à escola elementar, substituindo os referenciais do ensino profissionalizante, que priorizam a avaliação certificativa, para manuais de competências que privilegiam uma avaliação formativa, enfatizando os procedimentos de aprendizagem.

Este processo se fundamenta em dois eixos: primeiro, o transdisciplinar, que valoriza a avaliação formativa comportamental sem referência a saberes, baseando-se em relações interpessoais, e explorando todas as vias possíveis de formação intelectual, refletindo sobre diversas modalidades de avaliação; segundo, o disciplinar, que apresenta o objetivo de aperfeiçoar o sucesso dos alunos, associando aprendizagem e avaliação, através de referenciais (competências essenciais de cada disciplina) que o aluno precisa dominar, demonstrando sua capacidade de aprendizagem.

O termo competência, segundo J. Chobaux refere-se às características do produto final, e *performance*, as estratégias cognitivas ou os procedimentos para se chegar ao resultado pretendido. Define-se então, o papel central que desempenha a avaliação, ou seja, analisar a “descrição das atividades ordenadas no tempo que um sujeito leva realizando uma tarefa” (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 79), destacando o produto sobre o processo.

Após a década de 80, realizaram-se inúmeras avaliações sobre a política de educação, não apenas para fins de comparação da eficácia dos diversos sistemas educativos, mas também, para medir o impacto das reformas de programas, que priorizam as competências intelectuais em detrimento aos conhecimentos e saberes.

A autora compara a avaliação nacional, denominada ‘avaliação/primeiro’, com caráter obrigatório, sistemático e centralizador, aplicada em todas as escolas secundárias, no 1º ano do 2º ciclo tanto do ensino geral como profissionalizante, no que se refere ao maior ou menor domínio de instrumentos e de noções, que permitem ao aluno compreender e resolver os problemas propostos pela “lista de capacidades traduzidas em competências, subdivididas em objetivos que são operacionalizados em forma de tarefas, a fim de determinar se os alunos dominam os instrumentos julgados necessários para a adaptação às exigências intelectuais dos ciclos nos quais se encontram”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 85)

Após a análise das duas avaliações, a autora chama a atenção para a hierarquização das exigências intelectuais do ensino geral sobre o ensino profissionalizante, uma vez que as capacidades e competências avaliadas no ensino profissionalizante, são ditas transversais, como: informar-se, apreciar, considerar e realizar, presentes em todas as disciplinas. Já, no ensino geral, porque a base disciplinar é aí mais forte e se diz mais singular, cada disciplina é avaliada de forma específica, considerando suas especificidades. Porém, em ambas situações apresentam pontos em comum, dentre os quais o mais importante: a valorização da racionalização e da individualização.

Evidencia-se então, a velha dualidade estrutural, a ênfase do processo intelectual para o ensino geral e o papel de executor para o ensino profissionalizante, ou seja, no primeiro exige os conhecimentos sobre o funcionamento intelectual da linguagem, já no segundo, avalia as estratégias empregadas pelo aluno, para compreender a estrutura de um texto.

No entanto, em relação à escrita de um texto, a grande problemática reside no fato de não sabermos se partimos do mais simples, com auxílio de mini-seqüências, ou do mais complexo, decompondo o conjunto, para estabelecer o sentido global.

Neste sentido, o termo competência ora é utilizado como instrumentos teóricos capazes de decodificar o produto final, ora como processo mental que permite resolver problemas. Esta ambigüidade nos leva ao seguinte questionamento: será que “criadores da avaliação não fazem o papel de aprendizes de feiticeiros, utilizando procedimentos que não se sabe se realmente funcionam”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 96)

Assim, uma pedagogia que se fundamenta na idéia que tanto professores como alunos, são considerados indivíduos racionais, capazes de objetivar sua situação, precisam necessariamente enquadrarem-se aos referenciais de avaliação propostos pela lógica das competências, segundo o mercado de trabalho. Desse modo, para os pedagogos, a pedagogia de contrato é a solução, pois através dela os alunos participam da determinação dos objetivos e dos critérios de avaliação.

Entre os lingüistas, as competências exigidas, permitem conduzir o aluno a observar, descrever, objetivar e formalizar a língua, explicitando o domínio dos objetivos gramaticais. Por parte do psicolingüistas, a partir do momento que se sabe o que será cobrado, o aluno parcela as tarefas: primeiro delimita o texto, depois aborda o assunto e por fim deve mostrar ser capaz de dar coerência ao texto. Esta prática permite mostrar ao professor as dificuldades que apresenta, explicitá-las e como irá solucioná-las. Já para os gerenciadores, a identificação de problemas, leva a eficácia da ação, ao medir-se o nível de conhecimento, identificar as dificuldades dos alunos, é possível tentar remediá-las levando ao sucesso da ação (aprendizagem).

Portanto, foi através do processo de avaliação que se introduziu a noção de competência na esfera educativa, processo este que valoriza e legitima saberes como sendo os mais importantes, através da análise realizada pelos técnicos do mercado de trabalho e não pelos professores das disciplinas, os quais ao não dominarem esses saberes, são convidados pelos professores inovadores a se atualizarem.

Neste sentido os professores se sentem excluídos, pois não participam do processo de inovação, as mudanças são impostas, restando a eles, apenas a aplicabilidade de diretivas vindas de “especialistas”, transformando-se em técnicos obrigados a compactuar com as necessidades do momento, em lugar de preservar a autonomia da escola, baseada na construção histórica do conhecimento.

Enfim, questiona-se o sentido de competências, de um lado, defendido pelos professores e pedagogos, “devem ser definidas com referência às situações que os alunos deverão ser capazes de compreender e dominar e, partindo daí, decidir que noções devem ser conhecidas e que procedimentos devem ser dominados”, (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 98), de um outro lado, defendida pelos criadores da avaliação, são consideradas “um corpo de conhecimentos disciplinares existentes, com base no qual se efetuam escolhas para cobrir os conhecimentos considerados mais importantes” (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 99) que os alunos devem dominar para solucionar os problemas.

Também, em relação ao termo ‘competência, a autora Vivianne Isambert-Jamati chama atenção, resgatando que este termo no singular, já era usado no fim da Idade Média, na linguagem jurídica, na qual, somente consideravam-se válidas as decisões estabelecidas pela instituição competente, ou seja, aquela que atendia aquela espécie de casos. Isso, para ressaltar que o uso desse termo jamais foi de uso popular, de forma que, para concluir se um especialista é competente, “é preciso se considerar e ser considerado em condições de julgar sua atividade”.(ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 104) O que dificilmente será oportunizado a uma pessoa que não tenha tido o privilégio de uma educação de longa duração. Dessa forma, não se configura como uma linguagem comum a todos.

Continua a autora, fazendo esclarecimentos sobre o uso do termo “competência”, que hoje é entendido sempre em relação de comparação “ao que não o é, ou que o é menos”. Está implícita, também, a idéia de um racionalismo economicista, quando se caracteriza como competente aquele que tem o “poder de decidir a maneira de intervir a fim de obter tal resultado com eficácia e economia de meios”. E ainda, identifica-se a exacerbação da técnica sobre o trabalho: “para intervir, deve apelar para técnicas definidas, cuja extensão de aplicação ele conhece, Na maior parte das vezes, não as criou, mas tem a possibilidade de

modificar um elemento e combinar vários esquemas preexistentes, ajustando o uso ao caso tratado”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 104)

Dessa forma, a competência desenvolvida, prepara o sujeito a agir dentro do que foi previamente planejado; sendo assim, àquele que tem “a capacidade de estabelecer relações imprevistas e assim descobrir o novo, alimentado por conhecimentos bem fundamentados em diversos domínios, parece-me estar, em nossa concepção e em nossa linguagem, além da competência,...”.(ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 105).

Diante destes primeiros apontamentos sobre o entendimento que se tem do termo “competências”, e analisando a política de gestão de pessoal nas empresas, verifica-se que estas requisitam competências que não estão mais ligadas à formação inicial, uma vez que podem ter sido adquiridas em empregos anteriores, em estágios, ou ainda, em atividades fora da profissão, atividades familiares etc. Assim, com uma terminologia efetivamente científica, colocada em uso por certos “piagetianos” as competências aparecem como um desenvolvimento que se constrói graças ao estado de evolução atingido pelo sujeito.

Embora com outra pertinência, mas de uso constante, a referência às competências está presente, também, no sistema educativo através da avaliação. O que foi intencionalmente estabelecido pelo alto escalão da Educação Nacional sem nenhuma noção erudita, já que não foi realizada, tampouco citada, alguma pesquisa, ou seja, não foi estabelecida nenhuma definição rigorosa.

Diante deste contexto, a autora realizou seu estudo com base na revista francesa “L’orientation Scolaire et Professionnelle” (A Orientação Escolar e Profissional), no período da década de 70, no início de sua publicação e, na década de 90, pesquisando artigos atuais, os quais evidenciam significativo aumento em relação à apelação à “noção de competências”. Vejamos o que ela observa:

Analizando essa revista, Vivianne Isambert-Jamati assinala que, se esse termo é raro e polissêmico de 1972 a 1975, seu emprego não é senão aquele do senso comum, podendo ser substituído por outro termo. Muito mais freqüente de 1990 a 1993, a noção de competência permanece polissêmica e reveste uma função geral incerta. A utilização desse termo aumentou entre os especialistas das ciências sociais, que o empregam, na maior parte dos casos, no plural, para designar os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização do trabalho determinado, isto é, revestir o mesmo sentido que aquele em uso nos meios profissionais e educacionais. Por parte dos psicólogos, o termo é freqüentemente salientado, todavia, com uma diversidade de significações que traduz uma incerteza conceitual; às vezes apresentado como o equivalente de aptidões ou de

Diante destas contestações, Isambert-Jamati problematiza o aumento de incidência desta noção, questionando a que se deve o destino dessa noção polissêmica. Ao seu ver, os meios de formação de adultos pesaram sobre os meios de educação, pois tanto os formadores quanto (e mais, ainda) os teóricos da formação desejavam inovar os critérios utilizados para a classificação do “domínio das tarefas possuídas pelos indivíduos”, sem deixar de considerar, ao mesmo tempo, a multiplicidade dos conhecimentos e do *savoir-faire*. Para isso, tem sido utilizado o termo ‘competências’, mesmo não dando conta dessa diversidade de aquisição”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 130)

Muito mais do que outros, os pesquisadores de ciências humanas são chamados a se dirigir a profissionais que esperam um certo esclarecimento dos problemas à luz de uma visão teórica e de conceitos mais depurados do que os anteriores. Seria bom que, consciente de sua responsabilidade, não recorressem repetidamente a um termo, a não ser quando fosse realmente necessário, porque esta noção está no limite do senso comum e do científico, correndo o risco de dar a qualquer proposição que a inclui uma aparência de cientificidade. Dessa maneira, poderíamos acreditar que existe uma nova teoria das capacidades e de sua distribuição diferencial, da qual competência seria o conceito base, ao passo que se trata freqüentemente de um simples hábito relativamente novo de expressão, que no periódico francês, acabava por servir também em todos os tipos de caso, sem possuir conteúdo nocional próprio, embora muito difundido hoje.

Diante destas reflexões, Isambert-Jamati problematiza o uso indiscriminado do termo competências com dois questionamentos: “essa utilização ter por função mascarar procedimentos particularmente violentos hoje em dia, como a seleção?”; e “o que a seleção fundada sobre uma avaliação clássica tem de implacável em uma época como a nossa”?

Nos anos 70, na esfera do trabalho, as discussões e ações giravam em torno da tese da desqualificação, uma vez que destacava a ausência do conhecimento nos limites organizados pela divisão do trabalho. O que levou pesquisadores a concluir que a falta de conhecimento no campo profissional levava a uma queda geral das qualificações.

Marcelle Stroobants ressalta a maneira como a descrição das situações de trabalho se transformou nos anos 80, o que levou aos poucos à substituição do perfil do trabalhador pelo do operador perito, utilizando-se os termos “saberes” e “competências” que suplantam, na interpretação, o termo qualificação. Simultaneamente, a interpretação do ponto de vista das qualificações parece ultrapassada ou automaticamente resolvida.

A autora salienta que o sucesso dessas noções de competências deve ser buscado nas ciências sociais da cognição. Pois que utilizaram nas ciências humanas, os meios técnicos das ciências exatas. Porém, “... se esses critérios de competência não são necessários nem suficientes para interpretar as realidades do trabalho, todavia, fazem parte dele e exigem ser estudados como tais”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 136)

Há consenso entre diversos autores (sociólogos, antropólogos, ergônomos, economistas do trabalho etc) sobre a extensão e a complexidade das competências que se manifestam no trabalho, no entanto, no que concerne à definição dos conhecimentos observados, não há unanimidade. O que leva a crer que, não são os saberes designados que permitem caracterizar essas abordagens, mas o raciocínio no qual elas se inserem. Assim, Stroobants, levanta três raciocínios sobre a mensagem geral, as competências no trabalho são mais importantes do que se acreditava.

O primeiro raciocínio, a autora destaca como uma “revelação empírica”, na qual a importância dos saberes e competências aplicada ao trabalho revelaria uma mudança no sistema produtivo, nas práticas das empresas e, em particular, na gestão dos recursos humanos. Mudança esta, onde as condições de trabalho já não seriam degradantes, e as qualidades dos trabalhadores uma riqueza sem precedentes. Assim a tese da desqualificação já estaria ultrapassada.

Entretanto, ela chama a atenção, observando que o mecanismo é o mesmo da tese da desqualificação, embora invertido, de maneira que “a qualificação não é automaticamente determinada pelo conteúdo do trabalho. Em outras palavras, a referência ao trabalho efetivo, às competências reais existentes, ainda não nos diz nada sobre o valor que lhes é acordado, logo, nada prova quanto à qualificação”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 138)

No segundo raciocínio, Stroobants aponta como ‘uma refutação aplicável ao passado’, uma vez que ele representa uma contestação das teses anteriores, na forma ‘as coisas são mais complicadas do que se acreditava’. Aqui são os pesquisadores que contestam a validade da tese da desqualificação. Redescobre-se a extensão das estratégias cognitivas que subentendem, tanto hoje como ontem, as tarefas aparentemente rotineiras.

Como o anterior, esse raciocínio aceita colocar à prova as qualificações pelo conteúdo efetivo das tarefas. Nesse sentido, ela questiona se “os sociólogos disporiam de um padrão mais adequado e de critérios mais objetivos do que os atores sociais para decodificar a verdade das competências, aquelas que seriam qualificáveis? Os próprios ergônomos afirmam que não”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 139)

E, finalmente o terceiro e último raciocínio, é apontado como uma ‘reviravolta metodológica’, na qual as competências apontadas dependem da maneira de vê-las, podendo-se afirmar que são relativas. Desse modo, “é necessário, desde já, considerar a competência como uma construção social e levar em conta os processos locais no decorrer dos quais os atores valorizam suas competências. Essa orientação não gera uma corrente homogênea.” (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 139)

Stroobants concorda que, realmente, “os agentes sociais contribuem, por meio de sua atividade, para produzir ou transformar estruturas sociais; mas não as constroem inteiramente, essa atividade é, ela também, estruturada. Uma coisa é apostar na competência dos atores, testar a eficácia de suas representações; outra é atribuir a eles a chave da explicação”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 140)

Quanto à definição das competências, não há consenso, mas é possível caracterizá-las por tipo de saber, que aparece sempre por oposição e como complemento. Comporta, então, primeiramente os saberes empíricos, práticos, a habilidade, em oposição aos saberes dos engenheiros. Exalta-se também, a experiência do profissional que consegue antecipar as suas reações, que partilhando da lógica de sua máquina, a ultrapassa. As competências são enriquecidas ainda, “com todas as aptidões que se destacam dos saberes técnicos: saber-ser, saberes-sociais, capacidades de se comunicar, representações”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 140)

Dessa forma, as competências parecem não ter relação com aquelas que são preparadas antes da entrada no mercado de trabalho, nascendo o conhecimento, portanto, da situação profissional. O conhecimento parece nascer da situação profissional. “No local de trabalho, a partir de agora, formação e até mesmo a organização parecem automaticamente qualificantes”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 141)

Neste entendimento, as competências no trabalho não são transmitidas pela formação escolar, no entanto, assim mesmo acabam por retornar a ela. Porque, as análises do trabalho são retraduzidas em perfis de empregos e em normas de formação, que são traduzidos em um quadro com o trio “saberes, savoir-faire, saber-ser” a fim de que se possa compreender as qualidades que a formação supostamente origina. Essa nova divisão se aplica de forma que: os “saberes” são os conhecimentos profissionais de base, explicitamente transmissíveis; “savoir-faire” designa, antes, as noções adquiridas na prática; e quanto ao “saber-ser”, engloba uma série de qualidades pessoais.

A autora se reporta a uma consideração feita por Vivianne Isambert-Jamati, na qual ela sugere que chegar-se-ia a crer que existe uma nova teoria das capacidades de ação e de sua distribuição diferencial e, argumenta que há uma

“... ausência de modelo para pensar a diferenciação de competências. Como falar de aprendizagem se as competências são pré-formadas, no mínimo potencialmente? De maneira singular, os meios educativos, particularmente abertos às contribuições das ciências cognitivas, não podem nelas encontrar os meios de preencher sua função de formação. Além disso, os formadores requerem precisamente os modelos que essas ciências permanecem incapazes de fornecer, até nova ordem: ‘aprender a aprender’ e/ou ‘transferir’ capacidades de um domínio a outro...”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 157)

Considerando que se “as competências não determinam mecanicamente as qualificações dos trabalhadores, em compensação, os critérios de qualificação agem sobre competências visíveis e sobre a repartição dos saberes que estão associados a elas”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 158) Conclui-se, então, que “todas as competências e todos os saberes são forçosamente ‘sociais’(...) uma vez que devidamente estabelecidos produzem realmente diferenças..., a competência do futuro assalariado se forma na escola, antes de ser testado no mercado de trabalho. Uma vez qualificado para exercer tal tipo de função, ele pode, de tanto exercê-la, acabar fazendo coisas completamente diferentes”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 159)

Enfim, se a competência não determina a qualificação, por outro lado, a qualificação condiciona as transformações das competências. Dessa forma, a autora propõe inverter o caminho dos sociólogos do trabalho sugerindo que “em vez de adotar as categorias dos saberes e das competências como fatores explicativos, trata-se de tomá-las como objetos a serem explicados. Desse modo, pode-se compreender como as competências se diferenciam, ao mesmo tempo, no registro do título convencional e no das estratégias cognitivas”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 160) E, ainda, reconhecer a riqueza desse termo (competências) que simultaneamente designa o direito e a capacidade de conhecer, considerando-os como produtos de processos (como seqüência de habilitações) e não como pontos de partida.

Mas, ainda há a “possibilidade de encontrar situações em que o processo de habilitação não pode se desenvolver seja porque o direito de conhecer é fornecido sem os meios [no qual as modalidades de acesso não garantem a aprendizagem], seja porque a capacidade não é acompanhada de um reconhecimento legítimo [a habilidade adquirida em curso de socialização não pode reivindicar uma competência instituída oficialmente]”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 160)

Neste sentido, ao considerar o aluno como uma máquina, a sociologia da educação entende seus erros como decorrentes do método, ou seja, não dispõe dos meios para comportar-se inteligentemente. Assim, a autora aponta duas maneiras características de ‘naturalizar’ as competências no processo educativo, comprometendo os processos da habilitação: “A primeira consiste em tratar um saber convencional como uma construção espontânea”, de modo que os “alunos não têm condições de compreender conceitos forjados no decorrer de uma longa e pesada história das ciências; são obrigados a reinventá-los, sem dispor do tempo nem dos recursos de uma comunidade científica”. E a segunda maneira “consiste em traduzir uma descrição em normas pedagógicas, na qual defende-se que as regras que permitem modelar um comportamento supostamente geram esse comportamento”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 161)

A noção de competências tem sido evocada tanto pelas políticas de emprego (na busca de flexibilidade), como pelas políticas de mudança da organização do trabalho ou de gestão de pessoal. Lucie Tanguy alerta sobre os

problemas que esse uso (em vez de qualificação) gera. Essa reflexão visa simplesmente atrair a atenção para a naturalização que é feita de uma noção quando os pesquisadores a utilizam sem interrogar sua definição social; visa igualmente deslocar um pouco o ângulo de análise geralmente adotado.

A análise feita por Tanguy, foi realizada com base num caso singular, uma vez que a noção de competências tem sido, repetidas vezes, associada à noção de “organização do trabalho qualificante” nos discursos feitos pelas empresas. Então, a autora privilegiou um acordo social: A. CAP 2000 (Acordo sobre a Conduta da Atividade Profissional), assinado em outubro de 1990, entre as organizações sindicais de assalariados da França e o Grupo das empresas Siderúrgicas e Mineiras que simboliza, ao seu ver, “as idéias partilhadas no mundo das grandes empresas sobre as relações a instaurar entre técnicas, organização do trabalho, valorização do *savoir-faire* e das capacidades de inovação dos assalariados, com o intuito de melhorar os desempenhos econômicos”. E, antes disso, chama a atenção sobre a “centralidade atribuída, recentemente, aos conhecimentos e às aprendizagens dos assalariados que ora são formalizados no seio das ações de formação, ora imanente ao ato de trabalho”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 169)

Antes de expor a trama dessa reflexão, a autora salienta que o texto desse acordo apresenta uma certa homologia com a Carta de Programas descrita anteriormente, visto que as novas configurações de fundamentam na aquisição ou valorização das competências. Contudo, o que mais preocupa são as similitudes dos procedimentos e técnicas de codificação adotadas tanto pela esfera do trabalho como a escolar.

Por parte das empresas o A. CAP 2000 tem duas razões de existir sendo: a “formalização política e contratual de uma vontade de transformar o conjunto dos princípios e regras que presidem à designação dos indivíduos no trabalho, sua remuneração e o desenvolvimento de suas carreiras, é sem dúvida, a origem da difusão desse acordo no meio industrial e além dele”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 170)

Este acordo, mais conhecido sob o nome de “lógica das competências”, apresenta dois princípios diretores: uma formação qualificante e uma organização valorizante. Aqui, como nos princípios enunciados no preâmbulo das reformas do sistema educativo, entre os quais o da igualdade de todos perante o saber, o

indivíduo é situado no centro desse acordo, que pretende reconhecer as competências individuais e oferecer (conforme o princípio da equidade) a cada um as condições de uma progressão segundo suas competências. “Pelo deslizamento de palavras, competências em vez de aptidões, carreiras em vez de continuação de estudos, esse tipo de discurso aparece como um decalque daqueles aplicados no sistema escolar. Sua originalidade se deve, portanto, ao fato de que emerge em uma organização produtiva e se aplica a ela”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 174)

Nesse sentido a idéia é de que o indivíduo faz seu cargo. Entretanto, a equação competências qualificação/classificação não é tão segura, pois uma certa indeterminação continua ligada à noção de competências uma vez que a empresa especifica na sua organização o que são as competências requeridas, adquiridas e adquiridas validadas; ou seja, esta noção leva a empresa não só a substituir a consideração dos conhecimentos e a experiência dos assalariados com qualificações requisitadas pelas funções efetivamente exercidas, como também a criar as condições necessárias para que os assalariados possam empregar suas competências e, ainda, a classificá-los e remunerá-los de acordo.

A autora ressalta ainda, um último traço característico dessa convenção: os métodos e os procedimentos de objetivação, de classificação e de medida desses dados tornados abstratos que são o emprego, a atividade profissional, as competências requeridas, as competências adquiridas, o percurso profissional, por exemplo. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 176) O que mostra um indivíduo assalariado cujos, atributos cognitivos são considerados determinantes na realização de um percurso profissional em uma organização, no entanto, ao se ver desempregado, este sujeito é considerado como:

...capaz de antecipar um futuro com base em um presente incerto cuja ação é fundada sobre intenções racionais. Enfim, notar-se-á que esse acordo profissional – exatamente como nos referenciais de diplomas elaborados no sistema escolar e que se apresentam também como contrato entre “parceiros” - é acompanhado de um léxico destinada a fixar sua interpretação (...). As tabelas e gráficos representam as relações de implicação entre esses termos (emprego, cargo, função, ofício), a representação do percurso profissional sob a forma de uma função matemática são expressões da abstração constitutiva desse acordo e da preocupação de sistematização. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 177)

Evocando a idéia de uma maior igualdade social para justificar as práticas de avaliação e de validação das competências, a esfera do trabalho disputa com o

sistema escolar e com os diplomas expedidos, o papel determinante que desempenham na produção das hierarquias sócias e profissionais. Entretanto, “qualquer que seja o método adotado, o objetivo permanece o mesmo, tornar socialmente aceitáveis as diferenças salariais. A ‘lógica das competências’ tende, como indica seu nome, a fazer com que se aceitem essas diferenças como resultado de propriedades e de ações individuais, na medida em que a avaliação é apresentada como uma auto-avaliação”. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 189)

A autora destaca ainda, que uma

... gestão fundada nas competências encerra a idéia de que um assalariado deve se submeter a uma validação permanente e dar constantemente provas de sua ‘adequação ao posto’(...). Tal gestão preteride conciliar o tempo longo das durações de atividades dos assalariados com o tempo curto das conjunturas do mercado, das mudanças tecnológicas, tendo em vista que qualquer ato de classificação pode ser revisado. Assim, a extensão das práticas de avaliação e de validação,(...), efetua-se por referência à instituição escolar, dela separando-se simultaneamente, de uma maneira radical: com efeito, o diploma é um título definitivo, mesmo que seu valor possa variar no mercado, ao passo que a validação das aquisições profissionais é sempre temporária. (ROPÉ E TANGUY, 1997, p. 184)

Na conclusão, Tanguy salienta numa última constatação que essas analogias de formas, nessas duas instâncias socialmente distantes, testemunham a mesma representação de indivíduos: em ambos os casos, permanece a mesma visão intelectualista da ação humana baseada em intenções racionais.

Entretanto, o uso de noções idênticas para designar objetos aparentemente análogos por meio de técnicas similares não poderia omitir que as práticas realizadas no cotidiano pelos agentes da instituição escolar e pelo pessoal de organizações produtivas permanecem estranhas umas às outras. Se o paralelismo das mudanças impelidas e realizadas nessas duas áreas de atividade social permanece um enigma a resolver, resta ao sociólogo levantar hipóteses para solucioná-lo.

Portanto, antes de implantar Políticas Públicas e elaborar Diretrizes Curriculares, necessariamente deve a priori identificar as causas que historicamente tem produzido os baixos índices de oferta e a baixa qualidade, para não correr o risco, segundo Acácia Kuenzer, de propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas e clientelistas.

A resolução nº 03/1998 do Conselho Nacional de Educação, determina que cada escola deve elaborar o seu projeto pedagógico, observando as especificidades

da comunidade, as necessidades dos alunos e as possibilidades da própria escola. neste sentido é preciso definir com clareza os elementos que constituirão essa proposta, para que a mesma seja assumida coletivamente por todos os elementos da escola.

Em relação às finalidades e objetivos do Ensino Médio, a LDB 9394/96, explicita com clareza a intenção de superar a dualidade socialmente definida entre educação geral e profissionalizante. Ao propor a formação tecnológica básica como eixo do currículo do Ensino Médio, a LDB determina novas formas de selecionar, organizar e tratar metodologicamente os conteúdos a partir do conceito de trabalho como práxis humana, utilizando conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente.

A partir desta concepção, cabe ao Ensino Médio “..educar o jovem para participar política e produtivamente do mundo das relações sociais concretas com comportamento ético e compromisso político, através do desenvolvimento da autonomia intelectual e da autonomia moral” (KUENZER, 2000, p.40), levando o aluno a:

...aprender permanentemente; refletir criticamente; agir com responsabilidade individual e social; comportar-se de forma solidária; acompanhar a dinamicidade das mudanças sociais; enfrentar problemas novos construindo soluções originais com agilidade e rapidez, a partir da utilização metodologicamente adequada de conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos e ter utopia, a orientar a construção de seu projeto de vida e de sociedade. (KUENZER, 2000, p.40)

Porém, esta concepção apresenta alguns problemas, visto que a história dos alunos que aspiram esta formação em uma escola pública, não é linear, mas ao contrário, se tratando de uma sociedade capitalista excludente, tais diferenças devem ser tratadas diferentemente para que no ponto de chegada, alcance a igualdade sem querer ser compensatório, apresentando situações variadas de aprendizagem e significativas a seus estudantes, que de “modo geral [são] pauperizados economicamente, e, em consequência, pauperizados culturalmente e socialmente”. (KUENZER, 2000, p. 43)

Neste sentido, a nova proposta pedagógica para viabilizar a democratização deste nível de ensino precisa “propiciar as necessárias mediações para que os

menos favorecidos estejam em condições de identificar, compreender e buscar suprir, ao longo de sua vida, suas necessidades com relação à participação na produção científica, tecnológica e cultural” (KUENZER, 2000, p. 43), uma vez que a escola

...compreenderá que os culturalmente diferentes , portanto desiguais com relação à propriedade, desde cedo se relacionam com o trabalho, a partir do que elaboram sua própria cultura e produzem saber, no transcurso das relações sociais e produtivas das quais participam; e que essas experiências circunscritas à origem de classe resultarão em limitações com relação à apropriação da ciência oficial e da cultura dominante. (KUENZER, 2000, p. 43)

São estas as limitações que o novo Ensino Médio público deve superar, apresentando como função social uma formação geral sem ser genérico, se relacionar com o trabalho sem ser profissionalizante e, principalmente, constituindo um projeto pedagógico que contemple diferentes conteúdos em diferentes modalidades, visando o equilíbrio entre o desenvolvimento das capacidades de atuar praticamente e de trabalhar intelectualmente.

Este projeto pedagógico, ainda tem que ser político, fundamentando-se nos seguintes princípios:

Universalização: educação é direito - Mesmo diante de um cenário que progressivamente têm corroído os cofres públicos, os Estados tem como prioridade a educação básica, portanto o compromisso com a expansão do Ensino Médio, como também com o da diminuição da evasão e da repetência.

Unidade de orientação - Entendendo que o Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, deve necessariamente, segundo a LDB, propiciar a todos uma formação geral que capacite os alunos a participar da vida social e produtiva. Garantindo assim, que a unitariedade da educação assegure os mesmos direitos de acesso ao conhecimento; na perspectiva da cidadania, que pressupõe a participação na produção, no consumo, na cultura e na política; a todos os jovens, independente de sua origem de classe.

Diversificação de modalidades - Devido à heterogeneidade em todos os aspectos, da finalidade à estrutura física; somada às diferenças e desigualdades do alunado e às especificidades regionais, torna-se necessária a oferta de programas diversificados, desde que obedeça a base comum, as diretrizes curriculares nacionais e as normas complementares nacionais.

Neste sentido, a escola tem autonomia na elaboração do projeto político pedagógico, contudo diante da crise de financiamento, é necessário decidir com responsabilidade e com realismo, buscando a otimização de recursos na escola e na comunidade, sem desobrigar o Estado de suas responsabilidades. Pois,

... diversificação de modalidades não significa apenas reconhecer que existem preferências dos alunos em face das diferenças individuais que levam alguns a gostar de artes, outros de comunicação, de humanidades, ciências exatas ou tecnologias, mas reconhecer que muitas vezes as 'preferências' expressam limitações de conhecimento, ou mesmo antecipa consciência de impossibilidade, em decorrência de experiências anteriores determinadas pelas condições materiais de existência. (KUENZER, 2000, p.47)

Ainda em relação à diversidade, os sistemas de ensino podem se organizar de duas formas: propostas pedagógicas diferentes, uma vez que depois de atendida a base geral comum, podem oferecer propostas pedagógicas diferentes para atender as características dos alunos e as demandas do meio social, contribuindo para que o aluno possa cursar a base comum em uma escola e projetos específicos em outra; proposta pedagógica única, oferecer maior diversidade possível, considerando as especificidades da comunidade, da escola e principalmente dos alunos.

No entanto, para que a diversidade não seja compreendida enquanto fragmentação ou dualidade é necessário que se integre base comum e parte diversificada em uma perspectiva de totalidade, trabalhando as articulações entre teoria e prática, geral e específico e, principalmente, escola, cultura e trabalho.

Integração entre ciência, trabalho e cultura - Como já foi destacado, o que caracteriza o Ensino Médio são as relações entre ciência, cultura e trabalho, viabilizando uma "formação científica - tecnológica e sócio – histórico que integre os conhecimentos científicos que fundamentam os processos sociais e produtivos contemporâneos, as formas tecnológicas, as formas de comunicação e os conhecimentos sócios – históricos" (KUENZER, 2000, p. 50), substituindo uma organização curricular com base em disciplinas estanques, por grandes linhas orientadoras voltadas para o desenvolvimento de consciências intelectualmente autônomas e eticamente comprometidas com a superação da exclusão, tendo em vista as finalidades de democratização do conhecimento para a constituição da cidadania.

Identidade - A resolução nº 03/1998/CNE no seu artigo 7, determina que os Sistemas de Ensino e as escolas devam construir uma identidade própria para o Ensino Médio, de modo a atender, da melhor forma possível, as condições e necessidades dos jovens e adultos, em termos de espaço e tempo de aprendizagem.

Isso implica em criar uma organização escolar que desperte o prazer em permanecer na escola. Contudo, a falta de financiamento dificulta o processo, porém essa dificuldade não deve "... justificar a inexistência de esforço do Estado e das escolas no sentido de utilizar e promover as necessárias articulações para compartilhar espaços e projetos comunitários".(KUENZER, 2000, p. 52)

Autonomia - Embora, segundo a LDB, a escola possui autonomia pedagógica, mas não pode desconsiderar que as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio são linhas que fornecem orientação sobre a direção a ser seguida, cabendo a escola traduzi-las em uma proposta curricular que expresse o desejo da comunidade, dos alunos e dos professores, contando com um esforço coletivo para viabilizar sua concretização.

Neste sentido, autonomia pedagógica não significa desresponsabilização do Estado para com o financiamento da educação, pois ao contrário para viabilizar um projeto político pedagógico voltado para construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, é necessário que o poder público crie condições a sua viabilização.

Avaliação - As escolas, no exercício da autonomia e tendo em vista as suas especificidades, deverá elaborar seus projetos de avaliação, de forma articulada ao Sistema Nacional de educação, contemplando todas as dimensões do trabalho pedagógico.

Porém a avaliação só atingirá suas verdadeiras finalidades, se publicados os seus resultados, não para instigar a mercantilização da educação, mas no sentido de permitir que a comunidade acompanhe os resultados do trabalho educativo da escola pública.

Entendendo que o processo de produção de uma sociedade, determina o princípio educativo da escola, torna-se necessário considerar as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, pois são elas que determinam a formação do intelectual.

Assim, a pedagogia nascida do Taylorismo-Fordismo que tem por finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho em que a divisão entre o trabalho manual e intelectual é claramente demarcada, já não consegue formar em intelectual que atenda as necessidades de um novo tipo de sociedade, gerando para a escola dois grandes problemas: a garantia da Universalização e a reformulação do projeto político-pedagógico escolar.

Embora percebemos que o princípio educativo que determinou o projeto pedagógico Taylorista-fordista, já está superado nesta nova fase do capitalismo, a globalização, verificamos que ainda é dominante em nossas escolas, dividindo o pensamento e a ação.

Isso ocorre a partir do critério utilizado para distribuir o conhecimento, que segue a lógica positivista, “em que cada objeto do conhecimento origina uma especificidade que desenvolve seu próprio quadro conceitual e se automatiza dos outros objetos e da prática que o gerou”, originando “propostas curriculares em que as disciplinas são rigidamente organizadas e seqüenciadas segundo sua própria lógica” (KUENZER, 2000, p. 55), o que não propicia relações entre o aluno e o conhecimento.

Esta prática configura-se a partir de exercícios de fixação, onde a avaliação só pode ser verificada através da memorização de conteúdos fragmentados que se organizam em seqüências rígidas e se completam em procedimentos padronizados levando a uniformidade de respostas.

Com a globalização da economia e a reestruturação produtiva, passa-se a exigir um trabalhador de novo tipo, “... que trabalhe em equipe, avalie seu próprio trabalho, adapte-se a situações novas, crie soluções originais e, de quebra, seja capaz de educar-se permanentemente”. (KUENZER, 2000, p. 57)

Assim, cabe a escola formular uma proposta pedagógica que não separe teoria e prática, formando o trabalhador para que possa resolver problemas, podendo atuar praticamente e trabalhar intelectualmente. Isso implica em entender que a finalidade da educação escolar não pode seguir a lógica do mercado, ou seja, realizar o trabalho do Sistema Capitalista: o da exclusão. Mas, transmitir sistematicamente conteúdos de ensino aos alunos, garantindo que eles se apropriem, reelaborem e processem críticas a esses mesmos conhecimentos, embasado nos conteúdos que possibilitem a compreensão crítica e real.

Os conhecimentos científicos sobre Ciência, técnica, arte se constituem em instrumentos que possibilitam aos homens a expressão elaborada dos projetos políticos de uma classe social, e contribuem, principalmente para que os homens sejam capazes de decidirem sobre o seu próprio futuro. Assim a contribuição das Ciências Humanas, é demonstrar que os conhecimentos adquiridos pelo homem são produzidos e reinterpretados dentro do movimento histórico, portanto não pertencem a uma única classe social.

Contudo, “a dura realidade dos países emergentes, marcados mais dramaticamente pela exclusão, tem mostrado que a nova pedagogia não é para todos” (KUENZER, 2000, p. 58), uma vez que não tem emprego para todos, reforçando a tese da polarização, ou seja, um número cada vez menor de trabalhadores precisam Ter sólida educação, pois a grande massa dos excluídos irão desempenhar tarefas desqualificadas no setor informal.

Diante deste contexto, a escola precisa definir se irá reproduzir a lógica do mercado, ou irá adotar o princípio educativo como forma de enfrentamento da tensão causada pela relação educação e trabalho, baseando-se em um novo projeto que “trabalhará o desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes e utopias, unificando razão, mão e sentimentos, na perspectiva da omnilateralidade, ou seja, do desenvolvimento humano em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo-fordismo” (KUENZER, 2000, p. 59).

Para que a nova concepção se perpetue, torna-se necessário que o Ensino Médio ofereça uma única estrutura, uma educação básica, que integre experiências de cidadania e parte diversificada, obedecendo a uma organização que possibilite as seguintes modalidades:

- a) Educação Científico-Tecnológica Básica, combinando conhecimentos gerais e específicos de modo a articular pensamento e ação, teoria e prática, escola e sociedade, viabilizando a universalização dos conhecimentos minimamente necessários para a inserção na vida social, política e produtiva nas condições mais igualitárias possíveis;
- b) Educação Científico-Tecnológica Específica, atendendo às especificidades regionais, da escola e da clientela, abrangendo áreas definidas do conhecimento a partir das demandas da práxis social e produtiva;

c) Educação Profissional, complementando a educação básica, de modo concomitante ou seqüencial, associando, a escolha do aluno, a escolas técnicas, SENAI, SENAC, SENAR, Centros Públicos de Educação Profissional ou outras instituições públicas e privadas, à possibilidade de educação profissional continuada, sem rigidez burocrática, e com número de vagas que permita democratização do acesso a todos.

Diante das novas mudanças no mundo do trabalho, tende-se a concluir que as novas demandas implicariam em novos conteúdos. Porém o problema ainda continua o mesmo, a velha dualidade estrutural ainda não foi superada, pois a solução para o problema consiste na generalização de conhecimentos, os quais, “deveriam ser democratizados para toda a população, uma vez que são requisitos mínimos para a participação competente em uma sociedade que cada vez mais incorpora ciência e tecnologia.” (KUENZER, 2000, p. 65)

O discurso da escola “formação para a cidadania” é contraditório, uma vez que a mesma não forma trabalhadores, seguindo a lógica do mercado, pois caso contrário “teria de elaborar diferentes propostas de conteúdos em função do lugar que cada aluno fosse ocupar em um mundo do trabalho onde coexistem todos os tipos de tarefa, das mais executivas às mais decisórias” (KUENZER, 2000, p. 65); nem tampouco, contribui para a formação do aluno cidadão, uma vez que distribui desigualmente o conhecimento e dificulta o acesso a todos, através das diferentes localizações, turnos, clientela e projetos pedagógicos elaborados para atender aqueles que já tiveram contado com a cultura elaborada.

O próprio capitalismo, não precisa mais de uma escola que viabilize uma educação diferenciada para trabalhadores e dirigentes, uma vez que seu novo princípio é a competitividade, as formas de organização e gestão do trabalho, necessita de profissionais capazes de absorver as mudanças e adaptar-se a elas de forma crítica e competente. Neste contexto, cabe a escola oportunizar “o domínio de conhecimentos, das noções de competências e das novas atitudes requeridas pelos processos e formas de organizar e gerir o trabalho.” (KUENZER, 2000, p. 66)

Assim, é o próprio capital que ao ter como condição para financiamento melhorar os indicadores educacionais, que determina a nova pedagogia, a qual deve formar o homem da “polis” globalizada, o produtor e o consumidor, o qual irá se

desenvolver através de agências de treinamento, no próprio trabalho e nas relações sociais, as principalmente com o apoio de uma escola que substitua a repetição, a memorização, a aprendizagem de conteúdos, de formas operacionais parciais e a submissão à ordem, pelo “domínio das habilidades comunicativas, pelo raciocínio lógico, pela capacidade de discernir, de criar, de comprometer-se, de trabalhar com a informação, de construir soluções originais e, principalmente, de duvidar, de não se satisfazer e, em decorrência, de educar-se continuamente.” (KUENZER, 2000, p. 66)

Contudo, a possibilidade de acesso a uma educação que realmente viabilize a produção científica, ainda é utópica, uma vez que o conceito de homem e de sociedade que a fundamenta esta muito distante de se efetivar, ou seja, “... a realidade do fechamento dos postos de trabalho, da concentração da riqueza, do desemprego estrutural e da crescente ampliação da legião dos despossuídos” (KUENZER, 2000, p. 66) de direitos, mostra, como já foi afirmado anteriormente, que a nova pedagogia não é para todos.

A pedagogia taylorista-fordista tão questionada por fornecer uma formação diferenciada, que enfatizava o desenvolvimento de “competências parciais segundo o lugar que cada indivíduo ocuparia na divisão social e técnica do trabalho” contraditoriamente, correspondia a uma realidade mais próxima ao pleno emprego, pois com as novas demandas, onde não possui lugar para todos, o “Estado já não assume suas responsabilidades para com a totalidade da população, restringindo sua esfera de atuação e repassando, para o setor privado, parte substancial do que seria a sua obrigação assegurar” (KUENZER, 2000, p. 67)

Mesmo assim, ainda é possível abrir um novo espaço para a escola lutar contra a oferta seletiva e desigual, através de um projeto político pedagógico que atenda os interesses da maioria da população, reafirmando o caráter político do currículo, “... que, longe de ser uma grade que articule disciplinas e horas, é o resultado de um projeto intencional de formação humana orientado para uma utopia, ao redor do qual se articulam todos os esforços da comunidade escolar” definindo “novas formas de seleção, organização e tratamento metodológico dos conteúdos, de maneira a oportunizar relações verdadeiramente significativas entre o aluno e o conhecimento, como condição para a sua participação efetiva no trabalho e na

sociedade, de modo a ser protagonista da construção de uma nova ordem social” (KUENZER, 2000, p. 67)

Neste sentido, requer-se perfis diferenciados de professores para que se possa atender à atual demanda: a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais. Apesar de que, nesses processos

“quanto mais se simplificam as tarefas, mais se exige conhecimento do trabalhador, e em decorrência, ampliação de sua escolaridade, a par de processos permanentes de educação continuada. Assim, a relação entre educação e trabalho, mediada no taylorismo/fordismo por modos de fazer..., passa a ser mediada pelo conhecimento, compreendido enquanto domínio de conteúdos e de habilidades cognitivas superiores”. (KUENZER, s/d, p. 5)

Do trabalhador, passa-se a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais que o tornem capaz de resolver problemas com criatividade, de adaptar-se rapidamente às mudanças, sempre com agilidade e eficiência. O que implica em usar o conhecimento científico de todas as áreas, ou seja, não só os conteúdos, mas o uso dos caminhos metodológicos, o que exige educação inicial e continuada rigorosa, em níveis crescentes de complexidade.

Dessa forma, há necessidade também, de um novo modelo pedagógico, de uma educação diferente e, portanto de um perfil diferente de professor: “... capaz de, apoiando-se nas ciências humanas, sociais e econômicas,(...), compreender historicamente os processos de formação humana em suas articulações com a vida social e produtiva, as teorias e os processos pedagógicos, de modo a ser capaz de produzir conhecimento em educação ...”. (KUENZER, s/d, p. 6). Assim,

Ele precisará adquirir a necessária competência para, a partir das leituras da realidade e do conhecimento dos saberes tácitos e experiências dos alunos, selecionar conteúdos, organizar situações de aprendizagem em que as interações entre aluno e conhecimento se estabeleçam de modo a desenvolver as capacidades de leitura e interpretação do texto e da realidade, comunicação, análise, síntese, crítica, criação, trabalho em equipe, e assim por diante. Enfim, ele deverá promover situações para que seus alunos transitem do senso comum para o comportamento científico. (KUENZER, s/d p. 7)

Frente à complexidade da sua ação educativa, promovendo o comportamento científico de seus alunos, não há como negar a necessidade do professor graduar-se.

No entanto, considerando mais cuidadosamente os processos da acumulação flexível, veremos que nesta nova etapa não há iguais oportunidades para todos, uma vez que tendo diminuído drasticamente os postos de trabalho, o trabalhador uma vez excluído, vê-se obrigado a conquistar seu espaço no mundo do trabalho informal, geralmente terceirizado, precarizado, sem garantias e direitos.

Desta forma, e o que já é uma realidade, a escola pública terá como clientela os trabalhadores e seus filhos, que uma vez excluídos, certamente encontram-se financeira, cultural, cognitiva e psicologicamente precarizados, de maneira que cada vez mais distanciados de experiências sócio-culturais variadas e significativas, tenham maiores "... dificuldades de linguagem, de raciocínio lógico matemático e de relação com o conhecimento formalizado, que dificilmente a escola consegue suprir". (KUENZER, s/d, p. 9)

A lógica é clara, quanto maior a precarização econômica e cultural, melhor qualificado precisará ser o professor, no entanto, para que os países pobres possam aproximar-se dos índices educacionais dos países desenvolvidos, o Banco Mundial tem recomendado que os países pobres, a adoção do princípio da racionalidade econômica, priorizando a universalização somente do ensino fundamental, deixando de investir nos demais níveis.

É neste contexto que se explica a recente homologação da resolução que regulamenta os Institutos Superiores de Educação, criados pela nova LDB. Apenas dado a conhecer (não houve nenhum espaço para discussão ou interferência daqueles a quem mais interessavam essas medidas: os professores e suas organizações), aos profissionais da área, a quem restou somente o vislumbamento das reformas já ultimadas.

"Formação aligeirada e de baixo custo, a concentrar formação específica e formação pedagógica em espaço não universitário, que pode terceirizar a realização de cursos ou a força de trabalho, ou até mesmo ser virtual. Assim, o Governo responde a demanda de formação em "nível superior" de um grande contingente de professores para cobrir as necessidades de universalização do ensino fundamental e de expandir, na medida dos recursos disponíveis, uma versão secundarista e propedêutica, portanto barateada, de ensino médio". (KUENZER, s/d, p. 15)

O controle da qualidade, numa concepção economicista de produtividade, é realizado com base em critérios formais, sendo avaliado o produto final, por meio dos exames nacionais; são avaliadas as "instalações, número de livros, qualificação

dos profissionais, número de produções bibliográficas e técnicas, alunos formados, (...), a ser medida por modelos quantitativos e matrizes, pretensamente dotados de objetividade, que sempre privilegiarão os já melhor posicionados, sempre candidatos à excelência, e em decorrência, aos recursos disponíveis”. (KUENZER, s/d, p. 15)

A política de formação de professores está sendo regida pela hoje, tão difundida concepção de equidade (dá-se a cada um segundo a sua diferença para que permaneça desigual, em face de suas “desigualdades naturais”), oferecer uma formação de qualidade para os professores que irão trabalhar em junto aos trabalhadores e “sobrantes”, configura-se como desperdício. Assim, com uma qualificação precária, também são justificados os baixos salários, as precárias condições de trabalho do professor, bem como a “ausência de políticas de formação continuada, articuladas a planos de carreira que valorizem o esforço e a competência. Ou seja, as atuais políticas de formação apontam para a construção da identidade de um professor sobrantes”. (KUENZER, s/d, p. 16)

Para elaborar uma política educacional que atenda às necessidades da sociedade brasileira, refletida nos indicadores sociais e educacionais, torna-se necessário analisar os paradigmas políticos, econômicos e culturais frente ao papel da educação na democratização da nossa sociedade, o que implica em compreender “o alcance e impactos da revolução científico-tecnológica sobre a sociedade em seu conjunto e, sobretudo, a delimitação da esfera pública do Estado”. (FÁVERO; FRIGOTTO; HORTA, 1992, p. 6)

Contudo mesmo garantido o direito à educação básica, verifica-se que de um lado, a tentativa de universalização da escola pública fracassou, na medida em a escola perdeu sua qualidade, passando a realizar o trabalho de outras instâncias. Do outro lado, o fracasso do “planejamento e dos planos setoriais da educação, que foram marcados por duas concepções extremadas: economicismo e burocratismo”. (FÁVERO; FRIGOTTO; HORTA, 1992, p. 06)

Estes planejamentos, embora construído com base em um diagnóstico bem elaborado, nem sempre atendiam as reais necessidades das escolas, o que implicou em ser considerados apenas documentos políticos, com a finalidade de atender apenas as exigências burocráticas de construí-los. Exemplo dessa situação, cita-se o III Plano Setorial de Educação e Cultura (III PSECD, para 1980-85), o qual fundamentava-se na necessária “contribuição da educação para diminuir as

desigualdades sociais, assumindo um planejamento participativo, descentralizado e até regionalizado". (FÁVERO; FRIGOTTO; HORTA, 1992, p. 07) Porém, este discurso não conseguiu romper com a prática de desenvolver programas isolados, uma vez que não atendem as necessidades da população sob o olhar político partidário.

Assim, após analisar o desenvolvimento das políticas públicas voltadas para a universalização e qualidade da escola, verifica-se que tivemos apenas ações paliativas e assistencialistas, como: programa da merenda escolar, programa do livro didático, programa dinheiro direto na escola, sem esquecer de mencionar os "programas especiais" que são constituídos e desenvolvidos de acordo com as bases políticas da região e não de acordo com os critérios técnicos estabelecidos pela UNDIME. Desta forma:

...mesmo reconhecendo que as acentuadas desigualdades na oferta e nas condições de ensino existentes no sistema educacional público constituem um dos principais problemas (...), após examinar os investimentos nos programas realizados em 1987, afirma: da análise da programação do MEC depreende-se a não existência de uma política educacional coesa e representativa, inclusive porque não existe uma clara definição de funções entre o governo federal, os estados e os municípios em termos de gestão de ensino de 1º grau. (FÁVERO; FRIGOTTO; HORTA, 1992, p. 07)

Assim, a premissa de uma educação de qualidade para todos, vem sendo protelada cada vez mais. A educação adquiriu importante papel na promoção de políticos e como meio de se ganhar ilicitamente, dinheiro que é destinado à educação, e acaba sendo embolsado por corruptos. Isto, como se não bastasse a diminuição de recursos destinados à educação, devido à crise econômica.

E, mesmo nos planejamentos, os recursos acabam sendo destinados para os projetos absurdos que ao invés de superar as desigualdades sociais acabam por aprofundá-las.

Entendendo que a escola influencia a sociedade, ao mesmo tempo em que sofre influência da mesma, não é possível estabelecer Políticas Educacionais sem pensar a educação como prática escolar. Assim, seria contraditório estabelecer Diretrizes Educacionais que atendam tanto as necessidades da Rede Pública, como da Rede Privada, por apresentarem propostas pedagógicas diferentes devido a diversidade.

Da mesma forma, não seria possível estabelecer Políticas Educacionais, sem analisar os rendimentos do trabalho, o qual revela a distribuição de rendas, considerada a mais desigual do mundo. O cenário marcado por esta situação, demonstra o alto índice de miséria, bem como, espaços desiguais de moradia, trabalho, lazer, educação e cultura, enfim, do efetivo desenvolvimento da “cidadania”.

Quanto a situação educacional, verifica-se que no período de 1970 à 1990, que algumas políticas públicas foram postas em práticas, como: expansão do número de matrículas, diminuição lenta dos índices de analfabetismo absoluto, extensão do Ensino Fundamental de quatro para oito anos, porém estas ações não resolveram os problemas inerentes a situação educacional brasileira, pois continuamos com altas taxas de evasão e repetência, aumentou o n.º de analfabetos funcionais, bem como, aumentou o número de matrículas do Ensino Supletivo, o qual evidencia uma qualidade precária.

Portanto, a sociedade, entendida como conjunto histórico das relações estabelecidas pelos seres humanos, estrutura-se como tal sobre as relações concretas de produção e reprodução da vida. A forma como nossa sociedade está organizada baseia-se no acúmulo de capital, o qual se dá mediante a exploração da força de trabalho (trabalhadores) pelos detentores da propriedade privada dos meios de produção. Portanto, a sociedade em que vivemos é a sociedade capitalista. O que se considera como problemas fundamentais da sociedade como a concentração de renda (o Brasil é uma das nações com maior concentração de renda), o desemprego estrutural, a miséria da grande maioria da população, a falta de acesso à educação, saúde, moradia, transporte, lazer e esporte, são decorrência desse modelo estrutural da sociedade capitalista.

Assim, diante deste quadro, percebemos que a cada dia, a situação educacional se modifica assustadoramente, através de novas ameaças a escola pública, escolas estaduais acabam sendo gerenciadas por empresas privadas, sem definir critérios para isso, projetos são aprovados ameaçando a existência legítima das escolas municipais, o que evidencia a não autonomia sobre o nosso próprio sistema educacional, que cada vez mais, está atrelado a diretrizes do Banco Mundial, o qual exige ações imediatistas no mercado através de cópias de sistemas educacionais de outros países, sem se preocupar com projeto educacional voltado

para as necessidades da nossa população, e ainda, pensar que em um país onde a maioria da população pertence à classe baixa responsável pela maioria absoluta do nosso contingente de mão-de-obra, não temos garantido um curso profissionalizante gratuito e de qualidade, necessitamos urgentemente de um ensino que possa atender não somente as necessidades do jovem trabalhador brasileiro, mas ao mesmo tempo garantir sua formação enquanto homem capaz de compreender o mundo em que vive e exercer a sua cidadania.

Portanto, para definir qualquer política de médio e longo prazo, torna-se necessário analisar a crise de paradigmas políticos, econômicos e culturais, a qual determina a crise civilizatória. Assim, é necessário pesquisar as raízes dos problemas sociais que se manifestam nos diferentes contextos históricos, para iniciar a tentativa de romper com a relação de subordinação, procurando desenvolver um projeto de sociedade para o nosso país, em termos econômico, político, sócio-cultural e educacional.

Neste sentido, os autores sugerem que se investigue os seguintes eixos:

a) o processo de reorganização e democratização do Estado - “Trata-se de construir um Estado democrático e público e integrar-se ao processo de internacionalização de forma soberana e não subordinada” (FÁVERO; FRIGOTTO; HORTA, 1992, p. 11). Em relação a esta questão, verifica-se que na década de 70 a maioria dos Estados latino-americanos fortaleceram a democracia política, sob a pena de aceleração do processo de concentração de renda, aumentando a desigualdade social. Esta contradição teve como consequência uma crise de governabilidade, onde os presidentes eleitos pelo povo, não atenderam as demandas sociais, com a crise econômica, com o processo de globalização do mercado, muitos Estados, deixaram de controlar a sua própria economia, bem como, o controle interno das moedas, desencadeando um processo irreversível de privatização; e por último a crise no âmbito jurídico, o qual não consegue garantir a segurança dos cidadãos, como também, responder a amplas questões coletivas da população.

Esta crise tríplice ameaça cada vez o processo de democratização de uma sociedade, dificultando os Estados manterem o desenvolvimento de

serviços básicos como: saúde, educação, segurança, habitação, transporte, saneamento básico, etc, levando cada vez mais a exclusão social.

Neste sentido, o caminho para superação baseia-se no desenvolvimento pleno da democracia, extinguindo a lógica da exclusão e fortalecendo a relação sustentável com a natureza, buscando atender as necessidades coletivas. Este caminho leva a “desprivatização do Estado e o reforço da sociedade civil, assim como de todos e de cada um dos cidadãos sujeitos críticos e criativos de sua própria história” (FÁVERO; FRIGOTTO; HORTA, 1992, p. 12), porém, o mesmo caminho não se constrói sem a ampliação dos níveis cultural e educacional.

b) os processos de mudança científica e tecnológica - Os paradigmas políticos, econômicos e culturais, também sofrem influências da revolução científica, marcada pela microeletrônica, cibernética, biologia celular, engenharia genética, biotecnologia, na medida que a mesma vem introduzindo mudanças radicais nas relações de poder.

Tal revolução alterou a base técnica do processo produtivo, o qual substituiu a matéria-prima e a mão-de-obra por tecnologia. Esta mudança de um lado diminuiu o número de pessoas integradas no processo produtivo, conseqüentemente aumentando o número de desempregados, de um outro lado, das pessoas que permaneceram, exigiu-se maior capacidade de abstração, sendo que a educação e a formação profissional teve papel importante, enquanto estratégia.

Porém, não é somente ciência e tecnologia que resolvem o problema da miséria, da falta de segurança, falta de educação e cultura, enfim, a ciência e a técnica devem ser entendidas como relações sociais, sendo geridas por relações democráticas, pois o monopólio do poder não leva ao desenvolvimento real da cidadania, mas sim a relações individualistas e competitivas.

c) os processos de produção da subjetividade - O projeto social do neoliberalismo, hoje hegemônico, está centrado na lógica do mercado, baseia-se na competitividade, flexibilização, ajuste, globalização,

privatização, desregulamentação e no próprio mercado. Nesta lógica o homem é visto apenas como consumidor de bens supérfluos.

Neste contexto, o processo educativo é considerado como a melhor forma de alcançar metas políticas compatíveis com os interesses puramente econômicos, pois essa nova “especificidade” da educação, forma de um lado, um grupo de indivíduos privilegiados para assumir os mecanismos de mercado, os mais fortes e mais capazes, e por outro lado, uma maioria de indivíduos renegados deste sistema, cuja integração social se processa através de relações competitivas, predominando a ética utilitarista.

A superação desta lógica fundamenta-se em uma concepção de homem social, marcado pela ética da responsabilidade e da solidariedade. Cabe então a educação, através de discursos e práticas sociais, criticar o modelo vigente, formando um cidadão responsável em detrimento ao indivíduo egoísta e maximizador.

Portanto, para o desenvolvimento da democracia substantiva, torna-se necessário definir políticas públicas, baseadas na igualdade, nos direitos sociais, na justiça social, cidadania e direito ao espaço público. Onde a educação terá como objetivo a construção de uma sociedade que saiba distribuir as riquezas, os recursos naturais e os materiais simbólicos de formar igualitária.

2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO DO NOVO MODELO DE ESTADO: MECANISMOS DE LEGITIMAÇÃO DAS DESIGUALDADES NO BRASIL

Em uma sociedade desigual, a única modalidade de coesão possível é a que deriva do reconhecimento das diferenças e desigualdades e de sua consideração nas decisões curriculares. Somente assim o diálogo no currículo pode ser estabelecido". (MOREIRA, 1995, p. 99)

Tanto o plano econômico como o político-social são regidos, atualmente, pela lógica do mercado, ou seja, o projeto neoliberal vem procurando assegurar a completa liberdade de ação do capital, na busca da recomposição das taxas de lucros. Para tal, difunde a crença de que o setor público é ineficiente e, portando, o responsável pela crise. Ao mesmo tempo, difunde a idéia de que o mercado e o setor privado apresentam eficiência, qualidade, produtividade e equidade. (MOREIRA, 1995)

Para que o mercado mantenha essa 'liberdade' - que promove a competitividade e, conseqüentemente a eficiência – é imprescindível a manutenção do chamado Estado Mínimo, que de um lado, interfere somente o necessário, na garantia do processo de reprodução do capital, mas de outro, garante o "... cumprimento das leis necessárias à livre competição, [conseguindo] proteger a nação contra os inimigos externos e promover a difusão de idéias nacionalistas e integradoras da sociedade". (, 1995, p. 96).

Completando o ideário neoliberal, contraditoriamente investe-se na adoção dos valores tradicionais, bem como na defesa dos laços familiares, uma vez que se misturam liberdade e autoritarismo. Assim, "os indivíduos são, (...) libertados para propósitos fundamentalmente econômicos e controlados para propósitos sociais e culturais". (MOREIRA, 1995, p. 97)

Salienta Moreira que, "no caso específico do Brasil, como os direitos são mais frágeis, os efeitos do neoliberalismo têm sido mais perversos, como se observa no desemprego estrutural crescente, no emprego precário, no subemprego, na fome, na miséria e nas diferentes formas de marginalização". (MOREIRA, 1995, p. 97)

Nesse contexto, os organismos multilaterais, como FMI e Banco Mundial, diminuem a capacidade de ação do Estado passando a influir no processo decisório dos países latino-americanos, utilizando a educação como estratégia de luta por

hegemonia, por meio do currículo e da avaliação – importantes instrumentos de controle e regulação - conforme foi explanado no primeiro capítulo.

Dessa forma, seguindo as orientações das agências financeiras internacionais, e a exemplo de países como os Estados Unidos, Grã Bretanha e França – embora com realidades muito diferentes – o Brasil planeja uma série de reformas voltadas, sobretudo, à educação. Assim, em fevereiro de 1995, o então Presidente da República Fernando Collor de Mello, inicia – através dos meios de comunicação - o processo de fomentação de medidas voltadas à melhoria da qualidade do sistema público escolar. Dentre as medidas aventadas, o presidente destaca a definição de um conteúdo curricular do ensino básico brasileiro, que unifique as matérias a serem ensinadas obrigatoriamente por cada escola em todos os Estados, e a introdução de um sistema de avaliação das escolas, por meio da “... aplicação de testes nos alunos da rede pública [o que] permitirá ver se as escolas estão ensinando bem, verificar os pontos fracos do ensino e premiar as que apresentarem os melhores resultados”. (Jornal do Brasil, 8/2/95, apud MOREIRA, 1995, p. 94)

O ex-Ministro Ciro Gomes compartilha das mesmas idéias do Presidente FCM, acrescentando que não faz sentido atribuir ao aparelho escolar a tarefa de resolver as desigualdades sociais, nem adestrar ideologicamente os alunos. O que importa é que as crianças estudem menos matérias e conteúdos que lhe dêem a base para a sociedade tecnológica. Ressalta, ainda, que um sistema de avaliação favorecerá o controle da qualidade da educação a partir da avaliação da “... frequência dos professores, taxas de evasão escolar e de repetência, padrão de manutenção da estrutura física, nível de aproveitamento dos conteúdos curriculares...” (MOREIRA, 1995, p. 95) e de outros aspectos.

Assim, o Ministério da Educação lançou as reformas que legitimam as orientações das agências financeiras internacionais.

Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – com o objetivo de propiciar aos sistemas de ensino, particularmente aos professores, subsídios à elaboração e/ou reelaboração do currículo, visando à construção do projeto pedagógico, em função da cidadania do aluno, o MEC lança um referencial que tem por pressuposto a organização da educação escolar em ciclos e a organização do conhecimento em

Áreas – Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Arte e Educação Física e Ciências Naturais (e para 5ª a 8ª série; acresce Língua Estrangeira) - e Temas Transversais - Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e Pluralismo Cultural. Em sua estrutura traz ainda, Objetivos, Conteúdos e Critérios de Avaliação de Área para cada ciclo, bem como, as Orientações Didáticas.

Na sua organização curricular, os PCNs traduzem princípios em normas de ação úteis e eficazes para o desenvolvimento do “cidadão”. Para garantir a participação social efetiva dos alunos na sociedade, cabe a escola, desenvolver os seguintes princípios: dignidade da pessoa humana, igualdade de direitos, participação e corresponsabilidade pela vida social.

Tais documentos, com objetivo de melhorar a prática pedagógica chegam à casa de cada professor, através de conjunto de volumes impressos e coloridos, trazendo informações relativas ao que ensinar, quando ensinar, como ensinar, bem como, orientações sobre as decisões sobre o que, como e quando avaliar.

Para maior conhecimento sobre os documentos que enfatizam o como fazer, o MEC promoveu também, seminários e encontros com autoridades e professores, entrevistas em jornais, revistas (educacionais ou outras) e televisão, com o objetivo de “mobilizar forças para creditar (criar a crença no produto) aquilo que foi impresso, permitindo que se transforme em forças sociais a mera execução”. (ALVES, 1998, p. 49).

No mesmo sentido, surgem os temas transversais para resolver o problema trazido pelas disciplinas tradicionais: não dar conta de um conjunto de questões postas pela realidade vivida pelos alunos, com o objetivo de formar o cidadão ativo “portador de direitos e deveres, mas que também o vê como criador de direitos participando da gestão pública”. (MACEDO, 1998, p. 74)

Dessa forma, além da necessidade de dominar o saber socialmente acumulado pela sociedade, objeto de trabalho das disciplinas clássicas, o aluno precisa conhecer os temas pertinentes a vida em sociedade, como por exemplo: saúde, violência, o uso de recursos naturais, preconceitos, etc., que não são abordados nas áreas clássicas. Portanto, esses temas serão tratados como temas transversais “ocupando o mesmo lugar de importância das disciplinas, mas sem se configurarem em disciplinas” (MACEDO, 1998, p. 74)

Em sua introdução, os PCNs citam a participação do Brasil na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, bem como os compromissos assumidos internacionalmente, os quais, sob coordenação do MEC, foram contemplados na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993 – 2003), “... concebido como um conjunto de diretrizes políticas em contínuo processo de negociação, voltado para a recuperação da escola fundamental, a partir do compromisso com a equidade e com o incremento da qualidade, como também, com a constante avaliação dos sistemas escolares, visando ao seu contínuo aprimoramento. (MEC, 2001, p.15)

Com base nos subsídios oriundos do Plano Decenal de Educação, somados a dados estatísticos e informações vindas de encontros e publicações foi construída a proposta inicial, a qual entre os anos de 95 e 96 passou pelas mãos de especialistas, técnicos e secretarias de educação, os quais emitiram pareceres que serviram de referência para a sua reelaboração.

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – o MEC difunde a sua finalidade em apoiar a formulação de políticas educacionais dos Municípios, Estados e União, na medida em que coleta informações sobre alunos, professores, diretores, escolas públicas e privadas, em todo o país, para melhorar a qualidade da educação.

Para tanto, alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio fazem provas de Língua Portuguesa e Matemática, numa periodicidade de dois anos, além de responderem a um questionário sobre hábitos de estudo e características socioculturais.

As questões são elaboradas com base em matrizes curriculares validadas nacionalmente, avaliando as competências cognitivas e as habilidades dos alunos das diferentes séries e disciplinas.

Além dos alunos, diretores e professores também respondem questionários específicos, com perguntas sobre a situação atual da escola, perfil do profissional, forma de trabalhar, mecanismos de gestão e infra-estrutura do espaço escolar.

Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) - o MEC criou o Enem com o objetivo de verificar aspectos da aprendizagem dos alunos com escolaridade em

nível de Ensino Médio, completa ou em fase de conclusão, quanto ao desenvolvimento dos processos cognitivos básicos à apropriação dos conteúdos e das competências adquiridas neste nível da educação formal, além de conferir ao indivíduo, parâmetro para a auto-avaliação e orientação de seu processo de formação continuada.

As questões são formuladas com base na matriz de conteúdos e habilidades e na tabela de especificação do Saeb. São avaliadas as habilidades de leitura, interpretação de textos, capacidade de estabelecer relações (classificar, ordenar, analisar, sintetizar, etc.) e resolver problemas, demonstrando domínio dos princípios científicos, tecnológicos e humanísticos.

Exame Nacional de Cursos (Provão) – criado pela Lei 9.131/95, tem por objetivo subsidiar os processos de decisão e formulação de ações voltadas à avaliação dos cursos de graduação, analisando fatores determinantes da qualidade e da eficiência dos cursos, bem como das atividades de pesquisa e extensão, através de dados que permitem refletir a realidade educacional.

A avaliação é elaborada com base nas atuais diretrizes e conteúdos curriculares, bem como, nas exigências decorrentes dos novos cenários geopolíticos, culturais e econômicos da atual sociedade.

Projeto de Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª séries – o Ministério da Educação, buscando a melhoria na qualidade da educação nacional, estabeleceu como uma das prioridades de ação, o aprimoramento do livro didático, que é o instrumento básico do trabalho pedagógico desenvolvido pelo professor. Os critérios da avaliação dos livros perpassam pela verificação de erros conceituais e/ou informações equivocadas que induzem a graves erros, ou pela veiculação de noções preconceituosas e discriminatórias, ou ainda, utilização de metodologias que privilegiam o exercício da memorização.

Equipes de Especialistas analisam e emitem pareceres dos livros que são transformados nas resenhas que farão parte do Guia de Livros Didáticos. Esses são distribuídos às escolas para servir como instrumento auxiliar na escolha do livro pelo professor. A primeira avaliação aconteceu no ano de 1997.

TV Escola – Lançado experimentalmente no Piauí, em setembro de 1995, foi ao ar para todo o país, em caráter definitivo, em março de 1996, tendo como principais objetivos: o aperfeiçoamento e valorização dos professores da rede pública, o enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem e a melhoria da qualidade do ensino. Isso é possível através da transmissão do canal da TV Escola, feita por meio de sinal de satélite para todo o país. Com o kit tecnológico que compõe: um televisor, um aparelho de videocassete, uma antena parabólica, um receptor de satélite e, dez fitas, as escolas de todo o território nacional conseguem sintonizar o canal da educação do MEC.

Em relação à padronização do currículo, Moreira remete-se a uma análise realizada por Apple que afirma:

...o principal valor de um currículo nacional reside não no estímulo à padronização de metas e conteúdos importantes, mas sim no oferecimento de suporte ao funcionamento de um sistema nacional de avaliação. O currículo nacional facilita, em outras palavras, que se esclareça aos 'consumidores' quais as escolas que merecem ser consideradas como de qualidade para que, a partir daí, as 'forças do mercado livre' passem a operar com força total. (MOREIRA, 1995, p. 98)

O MEC defende as disciplinas escolares, por serem naturais e tradicionais, na “construção de instrumentos de compreensão e intervenção na realidade em que vivem os alunos” (MACEDO, 1998, p. 85), porém questiona o caráter fragmentado e isolado das mesmas, então, como tentativa de articular as diferentes disciplinas, os temas transversais, devem perpassar por todas elas, com o objetivo de integrar as áreas do currículo e estas com a realidade social. Porém, “ se os temas transversais expressam as temáticas relevantes para a formação do aluno, por que não são eles os princípios estruturadores do currículo? Por que não fazer deles o núcleo central da estruturação curricular e inserir ‘transversalmente’ as diferentes áreas do conhecimento”?(MACEDO, 1998, p. 86)

A seleção dos conteúdos oficiais - o que deve ou não ser ensinado – depende da hierarquização da ciência, que está atrelada ao mundo do trabalho, bem como, nos novos movimentos sociais. Esta seleção distancia cada vez mais o currículo vivido e o currículo oficial, uma vez que o conhecimento negado, será considerado como conhecimento do senso comum, sem importância, como se a experiência vivenciada não tivesse relação nenhuma com a construção da sociedade.

A lei que rege a educação no país (Lei nº 9394/96), em nenhum momento, sugere a existência de parâmetros nacionais. O que se pode encontrar é em alguns de seus artigos que falam de currículo para todos os níveis e modalidades de ensino, são as noções de base nacional comum e diretrizes curriculares. Porém, enquanto estratégia de garantir a implantação de sua concepção política, o MEC se antecipa e elabora os PCNs anteriormente às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) – o que era da competência do Conselho Nacional de Educação.

O conteúdo, em permanente mudança, se organiza em torno de princípios gerais e de eixos curriculares que só podem surgir a partir de experiências locais – currículo em movimento - os quais analisados, avaliados e criticados, poderão compor a base comum nacional, o que é diferente de estabelecer padrões nacionais para ser executados em diferentes locais, sob o nome de base nacional comum.

As Diretrizes Curriculares são consideradas indicações nacionais feitas às instituições locais, uma vez que as últimas estão “...mais próximas dos problemas de cada realidade e, portanto, em condições de perceber as múltiplas maneiras como, em cada espaço/tempo concreto, se articulam as forças locais entre si e com os outros espaços/tempos concretos, neste mundo globalizado” (ALVES, 1998, p.46). Quanto aos PCNs, verifica-se a dificuldade em valorizar a cultura local e suas implicações no desenvolvimento da cidadania, uma vez que seus conteúdos e sua metodologia já foram decididos. Questiona-se também, se é o desenho curricular que irá alterar a natureza seletiva da escola.

Neste mesmo sentido, vivenciamos o processo de avaliação nacional, através do Saeb, Enem e Provão, os quais são construídos nacionalmente e aplicado em todo o país, como mecanismo de controle, ignorando toda cultura local – criada pela humanidade, a qual deve estar acessível como direito de conhecimento dos outros - necessária para o exercício da cidadania.

Porém acredita-se que para formar o aluno para o pleno exercício da cidadania, é necessário, “... levantar as características culturais e os modos de compreender e interpretar o mundo de uma determinada cultura, pois é a única maneira de estabelecer os contatos necessários com determinado grupo social, transformando a escola em algo com sentido para o grupo”. (ALVES, 1998, p.50)

Ainda, utilizando-se das análises de Apple, Moreira destaca que embora se pense num currículo como instrumento de coesão social e de melhoria das escolas,

ele irá aprofundar as diferenças, em vista das diferenças de classe social, raça e gênero existentes em uma sociedade heterogênea. Um exemplo disso é a generalização forçada de uma cultura comum, de maneira que a cultura dos grupos oprimidos é desconsiderada, configurando o currículo nacional como instrumento de “instituição de vigoroso mecanismo de controle político do conhecimento”. (MOREIRA, 1995, p. 99)

É preciso ressaltar que “em uma sociedade desigual, a única modalidade de coesão possível é a que deriva do reconhecimento das diferenças e desigualdades e de sua consideração nas decisões curriculares. Somente assim, o diálogo no currículo pode ser estabelecido”. (MOREIRA, 1995, p. 99)

Em relação aos professores, Moreira afirma – por meio da contribuição de Goodson – que ao interferir no currículo e na avaliação, o Estado enfraquece o poder dos professores, ainda mais na sociedade brasileira, onde o profissional da educação não é reconhecido, tão pouco valorizado. Com a padronização do currículo e o treinamento veiculado via antena parabólica – TV Escola - o professor ‘menos autônomo, mais fraco’ pode não conseguir desenvolver a instrução sem tornar o aluno ‘escravo de sua vontade’. “Ou seja, desenvolvem-se atitudes de ‘obediência mecânica’ que podem ser, à longo prazo, fatais, por corroerem o próprio coração de uma sociedade democrática”. (MOREIRA, 1995, p. 101)

Nesse sentido, é preocupante a situação imposta sobre o ensino nacional, no que se refere a formação de professores, que de um lado, apresenta-se por meio de uma estrutura de formação, que gradativamente, vem substituindo os cursos de magistério - ofertados pelo Ensino Médio – pelo Curso Normal Superior – ofertados pelos Institutos Superiores de Educação - ou ainda, pelos cursos à distância. Por outro lado, e conseqüentemente, essa nova estrutura de formação de professores leva a refletir sobre a sua qualidade pedagógica, a qual não tem dado conta de formar um professor preparado para a formação humana e profissional, capaz de realizar uma leitura crítica e reflexiva dos materiais didático-pedagógicos e dos cursos ofertados no canal do Ministério da Educação.

As possíveis alternativas de superação do atual rumo que a educação brasileira enfrenta, segundo Moreira, perpassam, primeiramente, pela dedicada defesa da escola e da universidade pública brasileira, assim como a cobrança do dever do Estado em mantê-las e conservá-las, com ensino de qualidade

principalmente para os excluídos; perpassa pela superação da visão mercadológica da educação, legitimando-a como um direito de todos; bem como, a melhor explicitação da concepção de qualidade, possibilitando elucidar “a favor de quem ela [a educação pública] está de fato sendo pensada” (MOREIRA, 1995, p. 105)

Em relação ao currículo, Moreira sugere a sua construção a partir das desigualdades, “... garantindo espaço para as vozes das diferentes ‘nações que constituem a nação brasileira” (Silva e Azevedo, 1995, p. 105), construído coletivamente a partir dos princípios de cada escola, com a preocupação da efetivação da aprendizagem, na medida em que os alunos construam o significado do conhecimento escolar; bem como instituição de novos saberes que venham a tender aos “... interesses e necessidades das camadas populares e que melhor se articulem a um projeto de construção de uma sociedade menos marcada por desigualdades”. (MOREIRA, 1995, p. 105)

No que se refere às avaliações, o autor propõe que se ofertem condições para as escolas e universidades realizarem suas avaliações com ênfase no processo em detrimento do produto. E, quanto à abertura de novas instituições de ensino superior, são necessários critérios mais rigorosos.

Propõe, ainda, a participação do professor no planejamento de formação continuada da categoria, pois só dessa maneira será possível um efetivo aperfeiçoamento. Há que se respeitar esse profissional como “... intelectual que se quer comprometido com uma ordem social mais justa e democrática e com o desenvolvimento da ciência, da filosofia e das artes”. (MOREIRA, 1995, p. 105)

Destaca, também, a autonomia e o fortalecimento do poder dos diferentes atores envolvidos no processo, bem como a sua liderança por profissionais especializados.

Enfim, propõe trilhar o caminho da contramão do neoliberalismo, da lógica de mercado, ou seja, propõe a direção da justiça social. Nesse sentido, Moreira levanta essa possibilidade:

... acreditamos que obstáculos crescentes deverão dificultar a caminhada neoliberal. Importa, então, no caso específico dos parâmetros curriculares nacionais, não desistir, buscar desocultar os interesses envolvidos da decisão, forçar o diálogo, estimular a discussão e construir formas alternativas de superação da proposta oficial. (MOREIRA, 1996, p.147)

3 É POSSÍVEL RESISTIR À HEGEMONIA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS? A EXPERIÊNCIA DE UM MUNICÍPIO

As novas formas têm que ser pensadas em um contexto de luta, de correlações de força – às vezes favoráveis, às vezes desfavoráveis. Terão que nascer no próprio 'chão da escola', com apoio dos professores e pesquisadores. Não poderão ser inventadas por alguém, longe da escola e da luta da escola". (FREIRE, apud VEIGA, 1995, p. 15)

Com base nos fundamentos das políticas educacionais e no texto da LDB 9394/96, especificamente nos seus artigos 13 e 14, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, no ano de 2000, organizou um “Seminário de Instrumentalização para a Construção do Projeto Político-Pedagógico”, realizado na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, com aproximadamente 1000 pessoas.

Para este evento foram convidadas todas as Secretarias Municipais de Educação, as quais foram buscar orientações para a construção do Projeto Político-Pedagógico, de acordo com a Deliberação nº 014/99, do Conselho Estadual de Educação, que determina a cada estabelecimento de ensino a construção e execução da Proposta Pedagógica até 31 de outubro de 2000.

Após quatro dias de palestras e oficinas, com caráter muito mais de levantamento de sugestões do que de instrumentalização para a construção do Projeto Político-Pedagógico e com a promessa de mais três encontros, os representantes municipais, retornaram com a incumbência de mobilizar, sensibilizar e assessorar a construção desse documento em cada escola da respectiva rede municipal de ensino.

Nos encontros seguintes, percebeu-se dois blocos teóricos no conjunto de palestras, que apresentavam incompatibilidade teórica entre si: enquanto Kuenzer e Vasconcellos e outros defenderam uma concepção de mundo, homem e sociedade emancipadora, libertadora e transformadora das desigualdades sociais, outro constituído por Mello, Fini, Dallan, Naura e Marochi reproduziam as concepções das políticas neoliberais enquanto manutenção do capital.

Nas oficinas, com grupos menores, estas incoerências teóricas foram levantadas por alguns dos participantes, e mesmo assim, a coordenação do

seminário recorrendo ao Paulo Freire, que afirma que todo ato educativo é um ato político - suprimiu a palavra “político”, explicitada por Kuenzer e Vasconcellos, reafirmando dessa forma os pressupostos das políticas neoliberais, onde não aparece em nenhum momento o conceito Projeto Político-Pedagógico.

Na seqüência, foram analisados documentos legais referente à organização do currículo, dentre eles a deliberação nº 14/99 do Conselho Nacional de Educação, a qual orienta:

Para definir os espaços curriculares, o estabelecimento de ensino poderá buscar sua orientação entre as seguintes possibilidades:

- I – por área do conhecimento;
- II – por disciplina;
- III – por bloco de disciplina;
- IV – por módulos;
- V – por núcleos de competências e habilidades;
- VI – por eixo integrador;
- VII – por tema gerador;
- VIII – por ciclos;
- IX – por projetos;
- X – por atividades. (CNE, 1998, p. 10)

Com base nesta deliberação, a SEED, após uma interpretação aligeirada, não considerou as especificidades das DCNs em cada nível de ensino e modalidade de educação, reduzindo a organização da Proposta Pedagógica por Competências e Habilidades quando tal orientação é de Matriz Curricular e específica do Ensino Médio.

Desta forma, definiu-se as orientações da construção da Proposta Pedagógica por competências e habilidades, que segundo a palestra de Guiomar Namó de Mello, para resolver o descompasso entre conteúdo ensinado e aprendido, bem como garantir a previsão de um “conhecimento que esteja em permanente sintonia com as constantes transformações tecnológicas”, torna-se necessário “desenvolver competências para que o aluno possa continuar aprendendo ao longo da vida, [bem como] para ser um indivíduo com personalidade própria e ao mesmo tempo coletivo, solidário, tolerante e que seja flexível frente às mudanças”. (Dallan e Grellet, Mello, 2000, p. 3)

Seguindo essas orientações (texto orientador: Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola – Novos Paradigmas Curriculares e Alternativas de Organização Pedagógica na Educação Básica Brasileira), os municípios realizaram

a construção da Proposta Pedagógica sem o necessário esclarecimento de determinados conceitos, sua origem, sua finalidade, bem como a relação com a formação plena do cidadão, enquanto finalidade maior da escola.

Desta forma, muitas Propostas Pedagógicas foram construídas mecanicamente (com falta de clareza teórica, ausência de participação coletiva e reduzido tempo para construção), de acordo com o único referencial a ser seguido (Roteiro Possível – A Proposta Pedagógica em Construção), até porque, as mesmas só seriam aprovadas mediante os critérios estabelecidos no “Roteiro de Análise”.

3.1 O CONTEXTO DO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE: ENTRE AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS E A RESISTÊNCIA POSSÍVEL

O município de Fazenda Rio Grande, emancipado a 13 anos, compõem a região metropolitana sul de Curitiba, com aproximadamente 82.000 habitantes, apresentando uma série de problemas específicos dessa estrutura: saúde, habitação, segurança, desemprego e educação.

Uma das maiores dificuldades decorrentes desses problemas é o fato de seus habitantes trabalharem em outros municípios, principalmente em “Curitiba que tem veiculando a idéia da oferta de qualidade de vida”. Assim, inúmeras pessoas com a esperança de encontrar emprego e moradia na capital, devido ao alto custo de vida, não conseguem fixar moradia e são obrigados a estabelecerem-se nas periferias, no caso específico, nas regiões metropolitanas. Assim, Fazenda Rio Grande caracteriza-se como uma “cidade dormitório”, que cresce rápida e desorganizadamente.

Este Município enfrenta ainda, outros problemas como: falta de mão-de-obra qualificada, alta rotatividade de habitantes, poucas indústrias, comércio precário em termos de atendimento às necessidades da população, falta de infra-estrutura, falta de segurança, dificuldade no atendimento a saúde, moradia, falta de espaços para cultura e lazer. A partir de todas essas dificuldades, a atual administração vem empregando esforços, no sentido de estruturar a cidade para oferecer melhores condições de vida aos seus cidadãos, ou seja, formulação de políticas públicas que

atendam essas necessidades, embora ainda enfrente o conflito entre necessidades e recursos públicos.

No que se refere à educação, apesar da alta rotatividade de professores, garantiu-se algumas metas com objetivo de viabilizar a qualidade do ensino, como: a elaboração de um Plano de Cargo, Carreira e Salários, apesar de ainda não atender às expectativas dos profissionais; e a Eleição de Diretores que compunha uma das metas da campanha de eleição do Prefeito desta gestão.

Nesse sentido, a partir de 2001, iniciou-se a reestruturação da educação municipal como um todo. Quanto à estrutura física, tem realizado melhoria na manutenção e construção, uma vez que as escolas apresentavam-se num estado de extrema precariedade física. Em relação a equipamentos e mobiliários, também há um esforço para garantir um padrão mínimo de qualidade.

Esse conceito de qualidade pressupõe uma estrutura de pessoal que constitui uma das prioridades dessa gestão, uma vez que se investiu no aumento do número de profissionais da educação, garantindo 20% de hora-atividade a todos os professores da rede. No mesmo sentido, ampliou-se consideravelmente o número de pedagogos, garantindo pelo menos um por escola, entendendo que este profissional tem a função de organizar o trabalho pedagógico escolar.

Compreende-se assim que a qualidade perpassa pela formação inicial, como também exige um amplo trabalho sistematizado e organizado de formação continuada, enquanto direito e condição de efetivação da possibilidade de aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a gestão 2001 – 2004 organizou a formação continuada, para assegurar a construção do Projeto Político-Pedagógico na perspectiva transformadora, a partir de quatro eixos:

- a) gestão da escola pública** – análise e discussão dos princípios da gestão colegiada democrática, com diretores e pedagogos (gestores);
- b) planejamento de Gestão da Secretaria Municipal de Educação** – estruturação da Secretaria, em relação à organização dos departamentos, bem como, elaboração coletiva da filosofia educacional da Rede Municipal de Ensino;

c) construção Coletiva do Projeto Político-Pedagógico – cursos realizados com os gestores das escolas municipais, com o objetivo de explicitar os fundamentos teórico-metodológicos do projeto, em termos de concepção de homem, educação, sociedade e seus determinantes na prática educativa;

d) construção Coletiva da Proposta Curricular das séries iniciais do Ensino Fundamental – organização de grupo de trabalho com representantes de todas as escolas, discutindo os Pressupostos Teórico-metodológicos, a Organização Curricular, a Concepção e Critérios de Avaliação em todas as Áreas do Conhecimento que compõem o Currículo.

É importante destacar que para construir a unidade teórico-metodológica da Proposta Curricular, a Secretaria Municipal de Educação, assegurou a seleção dos docentes e assessores pedagógicos a partir dos princípios orientadores da formação humana, especialmente das camadas populares, entendendo dessa forma, que a pedagogia das competências não articula esses fundamentos.

Portanto, após um longo processo coletivo de estudo, discussão e construção, os profissionais da Rede Municipal de Ensino, definiram que uma proposta pedagógica voltada para as classes populares, não pode se organizar a partir das competências, mas sim a partir dos princípios da Formação Humana.

A pedagogia das competências pressupõe uma síntese das múltiplas dimensões [cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras] através da mobilização de conhecimentos necessários para resolver um problema da vida prática, porém delimita essa abordagem ao espaço específico da escola, esquecendo-se que tais dimensões são históricas, portanto, extrapolam os limites da educação escolar.

A redução dessa pedagogia à prática pedagógica da escola, à mera reorganização do tempo escolar, esvazia o processo de ensino do seu significado, bem como, generaliza o conhecimento enquanto saber capaz de resolver os problemas, confundindo a escola com a sociedade pedagógica. (KUENZER, 2000)

Seguindo a lógica do mercado e das políticas das organizações e interesses do capital, o que realmente interessa é a certificação, a qual por sua vez, não precisa estar atrela a qualidade pedagógica, pois a finalidade é aproximar a formação escolar das exigências da base produtiva contemporânea. A exclusão das

formas de trabalho é uma fatalidade, uma vez que na atual sociedade tecnológica, não há lugar para todos. Assim, é necessário empenhar esforços com aqueles que permaneceram. (SILVA, s/d)

Desta forma, a pedagogia por competências leva a escola confundir o processo de ensinar e educar. Entende-se que o processo de educar está atrelado às exigências do mercado, substituindo a escola enquanto espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver ao simples saber, e saber fazer, reforçando a seletividade e ampliando as possibilidades de exclusão.

Portanto, na tentativa de superar as orientações da SEED, a Secretaria Municipal de Educação¹ de Fazenda Rio Grande, organizou suas diretrizes e metas, no sentido de garantir a qualidade na educação, fundamentada na formação humana, que entende que o conhecimento é social porque é produzido por todos os homens, no conjunto das relações sociais, econômicas, políticas, jurídicas, culturais, educacionais, afetivas, religiosas, éticas, estéticas e de trabalho. A sistematização desse conhecimento – produzido especialmente nas e pelas relações de trabalho – é realizada pelos membros da burguesia que dominam o objeto e o método de produção e sistematização do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento é privatizado, acentuando as desigualdades sociais. (KUENZER, 1998)

Em termos de explicitação teórica, recorreremos ao próprio texto de Fundamentos Teóricos, do documento preliminar da Proposta Curricular de Fazenda Rio Grande, considerando que somos as próprias autoras.

A sociedade brasileira é marcada pelas diferenças e desigualdades de classes, onde as oportunidades são oferecidas justamente, aos cidadãos favorecidos para que a atual hegemonia seja mantida. Por ser parte constitutiva da sociedade, a escola muitas vezes assume uma prática voltada para a competição e a individualidade, negando sua especificidade e deixando claro que qualquer sucesso ou fracasso é mérito de cada um, uma vez que as agências financiadoras exigem, em contrapartida, a racionalização de custos, através de uma educação que siga a lógica da equidade, ou seja, as pessoas que nascem com diferentes

¹ Em virtude de uma reestruturação da Prefeitura Municipal de Fazenda Rio Grande, todas as Secretarias passaram a serem chamadas de Gerências Municipais. Porém, no caso da educação, trata apenas de mudança na nomenclatura, pois somos gestores e não gerentes, bem como, nossos alunos são sujeitos e não clientes.

competências devem receber igual educação para manter as diferenças. (KUENZER, s/d.)

Educar contra a ideologia é utilizar com criticidade as ferramentas do conhecimento, dando sentido às práticas mediadoras da existência real, uma vez que pelo uso adequado do conhecimento, o homem tem a possibilidade de situar-se no espaço social e no tempo histórico, compreendendo sua inserção no tríptico universo do trabalho, da sociabilidade e da cultura simbólica.

No entanto, a escola é ainda sustentada por um sistema individualista e autoritário, por isso precisa garantir no seu interior um ambiente democrático, para que todos os atores da escola entendam que são sujeitos da sua própria história. Para isso, a escola precisa discutir, refletir e mobilizar todas as outras pessoas que ainda não estão inseridas no processo, a fim de que todos possam participar de forma coletiva das tomadas de decisão, construindo assim, uma gestão democrática, que pressupõe práticas colegiadas – discussão e participação – nas decisões coletivas por todos os segmentos da escola (professores, pedagogos, diretores, funcionários, pais e representantes de organizações da sociedade civil) nas questões de ordem externa e interna da escola.

Portanto, a gestão democrática da escola implica a vivência teórico-prática de elementos da democracia participativa, através do colegiado, sem perder de vista a perspectiva de uma rede de ensino que assegure as possibilidades de construção do Projeto Político-Pedagógico, que

... é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. A escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico. (Veiga, 1995, p. 22)

Assim, as escolas devem realizar a sua especificidade – garantir ensino e aprendizagem de qualidade para todos – porque, mesmo aqueles alunos que conseguem escapar dos inúmeros fatores causadores do fracasso escolar, ainda têm um ensino que necessita, ser discutida a sua qualidade.

A luta das camadas populares pela qualidade da educação perpassa pela democratização e descentralização da administração escolar, na perspectiva da

concepção colegiada que considera o Conselho Escolar como órgão máximo da gestão.

É neste exercício de cidadania, que se vê a esperança de desnudar as ideologias, em busca da transformação, da humanização, da luta por uma sociedade igualitária.

Essa concepção de educação exige a superação das lacunas da formação inicial do professor, através de formação continuada (na rede e na escola) que articule uma cultura de estudo e reflexão coletiva no espaço educativo, sobre *o para quê e para quem* realmente se destina à educação e quais são os possíveis enfrentamentos deste contexto.

O trabalho educativo transformador é muito exigente. Pressupõe maior esforço e dedicação do professor, pois é ele quem cria e recria o vínculo libertador que propicia a autonomia, superando a fragmentação do seu próprio trabalho, através de práticas educativas planejadas coletivamente. Esse planejamento não nega a possibilidade de improvisar uma atividade dentro de uma aula, o que difere de improvisar toda uma aula, na qual corre-se o risco de fadar a aula, a educação, à formação de um indivíduo ao acaso. (FREIRE, 1996)

Dessa forma, a escola instaura-se como espaço-tempo de mediação e articulação entre o projeto político da sociedade e os projetos pessoais dos sujeitos envolvidos na educação. Portanto, o exercício da prática educativa exige dos educadores, uma atenta e constante vigilância frente aos riscos da ideologização do seu fazer pedagógico. Para que as ações da escola se convertam em práticas educativas, impregnadas das finalidades políticas da cidadania plena, pressupõe a construção coletiva de um projeto educativo, fundamentado no processo humanizador dos educandos e educadores. (SEVERINO, 1998)

A identidade do educador é construída no exercício da própria ação educativa, contudo, ela assume um caráter coletivo por ser construída no bojo das relações sociais mais amplas, que influenciam o coletivo dos educadores, assim como são passíveis da influência de sua atuação.

As armas de que dispõem os educadores são prioritariamente aquelas fornecidas pelo conhecimento. É através da detenção do conhecimento produzido historicamente, que os educadores, na condição de intelectuais, poderão atuar como participantes dos mesmos interesses emancipatórios da comunidade,

fundamentados na ética, na democracia e na justiça social, enquanto valores da vida humana que determinam o eixo temático das políticas públicas. (FREIRE, 1996)

Cabe então ao educador, construir sua identidade profissional, com clareza política de suas implicações, pois o exercício da cidadania está carregado de responsabilidades sociais, o que torna necessário à coerência entre os marcos teóricos e a sua prática educativa.

É na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico, que a escola expressa a organização do trabalho pedagógico como um todo, defendendo a qualidade da aprendizagem que possibilita ao aluno, além da compreensão do mundo, o desenvolvimento do pensamento crítico necessário a transformação da realidade em que vive.

A elaboração deste Projeto exige uma prática consciente, sistematizada, orgânica e científica que pressupõe a participação democrática na tomada de decisão, por parte de todos os sujeitos do processo educativo, porque define os caminhos que possibilitam o enfrentamento dos problemas cotidianos da escola de forma coletiva.

Nesta ótica, a avaliação não pode ser vista como uma prática separada do processo de ensino e aprendizagem. As práticas avaliativas devem estar em consonância com os procedimentos metodológicos, pois se fundamentam em uma mesma teoria pedagógica. Assim, a avaliação deve ser considerada como uma reflexão da própria prática pedagógica e do processo de ensino-aprendizagem, pois “... para cumprir o seu verdadeiro significado, [necessita] assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como um recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento”. (LUCKESI, 1999, p. 166)

Um Projeto de Escola que se fundamenta no princípio de que os alunos aprendem em tempos e formas diferentes, exige da escola a garantia das condições para construir os processos de aprendizagem, propondo tarefas que desafiem e motivem os alunos a mobilizar os conhecimentos que já possuem e buscarem novos conhecimentos. Assim, o objetivo maior desse projeto é garantir a qualidade da aprendizagem dos alunos, através da mediação pedagógica que assegure o acesso

e a apropriação do conhecimento, como forma de compreensão e atuação no mundo.

Portanto, este projeto é expressão de um processo de participação de muitas vozes, que construíram uma vontade coletiva cientes das suas responsabilidades individuais para com a formação do cidadão, o que torna viável na escola, o assumir de uma postura de enfrentamento contra-ideológico, contra a opressão e alienação, que “venha criticar e denunciar o projeto político opressor e anunciar as exigências de um projeto político libertador”. (SEVERINO, 1998, p. 82)

Nesta perspectiva o Currículo é o instrumento de ação das escolas, ou seja, núcleo do Projeto Político-Pedagógico. Pode-se dizer que é a seqüência de experiências através das quais a escola estimula o desenvolvimento do aluno enquanto sujeito histórico-social, identificado com o seu grupo e, cuja individualidade se constrói na relação com o outro.

O Currículo tem efeitos em sala de aula, definindo os papéis dos professores e dos alunos. Ele determina o que é conhecimento válido e reconhece as formas válidas de verificar sua aquisição. Efetua um processo de inclusão de alguns saberes, excluindo outros. Produz o objeto de que se fala, bem como o sujeitos a quem se fala.

Dessa forma a escola tem por função fazer a mediação entre indivíduo e sociedade, porque é local privilegiado de socialização do saber elaborado, viabilizando o processo de ensino-aprendizagem do conhecimento científico, de forma crítica.

Assim, o currículo não é um conceito abstrato que tem algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana, mas um modo de organizar uma série de práticas educativas, ou seja, uma construção cultural.

A socialização do saber existente pressupõe analisar o dinamismo da produção e elaboração do conhecimento, que depende de algum modo, do domínio desse saber para que os agentes sociais se percebam como agentes históricos, elevando o grau de compreensão da realidade, para poder pensar em formas práticas de transformação. A análise crítica dessas condições gera novas abordagens das áreas que compõem o currículo escolar.

O encaminhamento das discussões da Proposta Curricular do Ensino Fundamental - 1ª à 4ª série de Fazenda Rio Grande - está organizado por áreas do

conhecimento e por série, criando possibilidade para que o professor possa alterar, significativamente, sua prática em sala aula, redefinindo criticamente os conteúdos e metodologias que contribuem para formação integral do cidadão, em consonância com os princípios éticos da autonomia, responsabilidade, solidariedade e respeito. Entendendo que, conhecendo estes valores, o aluno possa usufruir seus Direitos Políticos e de seus Deveres perante a sociedade, exercitando sua criticidade, sempre com respeito à ordem Democrática.

Em relação a essa estrutura curricular, propõe-se uma metodologia de ensino que articule a apropriação do conhecimento vinculado às condições sociais de sua produção, explicitando dessa forma, a contradição entre a produção do conhecimento que é social, bem como sua sistematização pela classe que domina os instrumentos de elaboração do conhecimento sistematizado, metódico e científico, o deve ser apropriado pelas camadas populares na escola, enquanto dimensão da cidadania.

Contudo, uma concepção de currículo para ser assumida na prática educativa não basta constar teoricamente na proposta, pois "... dependem de uma mudança por parte dos professores/as, dos recursos materiais e do número de alunos/as por grupo e professor/a como exigências fundamentais". (SACRISTÁN, 1998, p. 142)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental ressaltam a valorização da experiência extra-escolar dos alunos e a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais como sendo o fim maior da educação.

A LDB 9394/96, em seu artigo 22 remete-se ao desenvolvimento do educando na busca de lhe assegurar a formação comum indispensável ao exercício da cidadania. Considera ainda, no artigo 32, a formação básica do cidadão mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade, desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, do fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância, situados no horizonte da igualdade. (CNE, 1998)

Neste sentido, o educando precisa de uma formação humana que desenvolva suas múltiplas dimensões como ser humano, com necessidades

materiais, culturais, afetivas e lúdicas, preocupada, além da competência científica com a transformação social para o bem comum.

A Estética da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais também deverão nortear o trabalho escolar, objetivando desenvolver as potencialidades e as características próprias de cada aluno, para tornar-se um homem, que ao contrário de passivo e submisso as decisões do sistema, seja um ser ativo e questionador das injustiças - sujeito da transformação social - através do papel que desempenha no mundo, para construir uma sociedade justa e democrática.

Como afirma a música de Geraldo Vandré "... vem vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer..." há que se fazer a luta, há que fazer-se o enfrentamento dessas políticas desumanas de adestramento populacional e desmonte da escola pública. Nas palavras de Paulo Freire, o povo esmagado e oprimido, acaba por introjetar o opressor, de maneira que, sozinho, não consegue seguir rumo a sua ação libertadora.

É que, se os homens são estes seres da busca e se sua vocação ontológica é humanizar-se, podem, cedo ou tarde, perceber a contradição em que a 'educação bancária' pretende mantê-los e engajar-se na luta por sua libertação.

Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, indetificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve estar infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 1987, p. 62)

É com base nesses fundamentos que as escolas estão construindo coletivamente seu Projeto Político-Pedagógico e explicitando os princípios teórico-metodológicos necessários a formação continuada dos professores sob a responsabilidade dos pedagogos.

Em 2003, a Secretaria Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande, através da formação continuada, viabilizará as condições de reflexão necessárias a organização da prática docente, fundamentada na Proposta Curricular. A reflexão crítica desta prática, possibilitará aos Professores, Diretores, Pedagogos e Assessores, a produção de um texto que considere as contribuições e os possíveis avanços teóricos do coletivo de educadores. Como salienta Martins,

Assim a educação como instrumento social básico é que possibilita ao indivíduo a transposição da marginalidade para a materialidade da cidadania, não é possível pensar sua conquista sem educação. Educar nessa perspectiva, é entender que direitos humanos e cidadania significam prática de vida em todas as instâncias de convívio social dos indivíduos: na família, na escola, na igreja, no conjunto da sociedade.

:

Neste trabalho, busca-se propor um novo enfrentamento da realidade escolar tal como se apresenta, no sentido de superá-la para a apropriação de uma nova escola: uma escola capaz de construir um projeto político-pedagógico. (MARTINS, 1998, p. 50)

CONCLUSÃO

O presente estudo trouxe uma contribuição importante para a compreensão de que a organização da Proposta Pedagógica por competências, significa redefinir o modelo pedagógico de escola, adaptado à racionalidade econômica, que atende às exigências do mercado.

O desenvolvimento das competências, segundo PERRENOUD (1999), significa mobilizar conhecimentos para resolver problemas concretos, sendo contraditório estender esse modelo às séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que sua especificidade é apropriação do conhecimento historicamente produzido pelos homens nas e pelas relações sociais.

Dessa forma, após o entendimento da lógica neoliberal, que através de políticas públicas determinou as reformas educacionais, com vistas a legitimar a hegemonia do capital, “reconheceu-se que não há como, em uma sociedade plural, econômica, geográfica e culturalmente diferenciada, construir soluções únicas, totalizantes, conclusivas, aplicáveis a todas as realidades, ao gosto da tradição burocratizante e centralizadora”. (KUENZER, 2000, p. 13)

Assim, só é possível superar essas políticas públicas - definidas de acordo com o ideário neoliberal - na medida em que se constrói um Projeto Político-Pedagógico cuja Proposta Pedagógica traduza a opção política de educação que se defende. Ou seja, um Projeto de Educação que explicita a qualidade da aprendizagem de todos os alunos, pela mediação pedagógica que possibilite o acesso e a apropriação do conhecimento como forma de compreensão e atuação no mundo.

A Proposta Pedagógica configura-se como expressão de um processo de participação de muitas vozes, que construíram uma vontade coletiva, cientes das suas responsabilidades individuais para com a formação do cidadão, contra a opressão e alienação. Cidadão este, que se compreende sujeito da própria história, capaz de promover a transformação social, a partir de um projeto de sociedade justa e igualitária.

Portanto, essa prática só é possível quando se assume individual e coletivamente, o compromisso com a formação humana, capaz de reivindicar e lutar

por um projeto político libertador. Nesse sentido, Saviani chama a atenção sobre o dever do educador da escola pública:

Empenhem-se no domínio das formas que possam garantir às camadas populares o ingresso na cultura letrada, vale dizer, a apropriação dos conhecimentos sistematizados. E, no interior das escolas, lembrem-se sempre de que o papel próprio de vocês será provê-las de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquela das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração de assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível a partir do qual será possível conferir uma nova qualidade às suas lutas no seio da sociedade. (SAVIANI, 1985, p. 28)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, N. Uma posição sobre os parâmetros curriculares nacionais. **Revista de Educação AEC. Forças mobilizadoras na educação**, v. 27, n. 109, out./dez. 1998. Brasília: AEC, 1998. p. 39-151.
- ANDERY, M. A.../ et al. Olhar para a história: caminho para a compreensão da ciência hoje. In: **Para compreender a ciência uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 1988. p. 11-18.
- FÁVERO, O. ; FRIGOTTO, G. ; HORTA, J. S. B. Políticas educacionais no Brasil: desafios e propostas. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, n. 83, nov. 1992, p. 5-14.
- FAZENDA RIO GRANDE, Gerência Municipal de Educação de. **Proposta Curricular Municipal: Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série – e Educação Especial**. Fazenda Rio Grande, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 15ª.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)
- FRIGOTTO, G. Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C. M. .../ et al. **Trabalho e Conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. p. 13-26.
- GADOTTI, M. **Organização do Trabalho na Escola: alguns pressupostos**. 2ª.ed. São Paulo: Ática, 2000.
- GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na Civilização do Automóvel**. Editora Boitempo, 1999. (Coleção Mundo do Trabalho)
- KUENZER, A. Z. **As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobranter**. Curitiba. S/d. Mimeo. p. 1-18
- KUENZER, A. Z. **O Ensino Médio Agora é para a Vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Curitiba. S/d. Mimeo.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.
- KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Rio de Janeiro: Vozes. 1998. p. 55-75

KUENZER, A. Z. Ensino Médio: novos desafios. In: KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez. 2000. p. 25-93

BRASIL. CEE. **Deliberação n. 014**, de 17 de dezembro de 1997.

BRASIL. CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, de 29 de Janeiro de 1998.

BRASIL. LEI 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da educação**, de 20 de Dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/enem.shtm>> Acesso em: 23 de mar. 2003.

BRASIL. MEC. **Exame Nacional de Cursos (Provão)**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/provao.shtm>> Acesso em: 23 de mar. 2003.

BRASIL. MEC. **Exame Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br/acs/duvidas/saeb.shtm>> Acesso em: 23 de mar. 2003.

BRASIL. MEC. **Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais**. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br/sef/sef/pcn.shtm>> Acesso em: 23 de mar. 2003.

BRASIL. MEC. **Conheça a TV Escola**. Disponível em <<http://www.mec.gov.br/seed/tvescola/default.shtm>> Acesso em: 23 de mar. 2003.

BRASIL. MEC. **Projeto de Avaliação de Livros Didáticos de 1ª a 8ª série**. Disponível em : <<http://www.mec.gov.br/sef/fundamental.avaliv.shtm>> Acesso em: 23 de mar. 2003.

BRASIL. MEC. **Exame Nacional do Ensino Médio: documento para discussão**. Brasília. 1997.

BRASIL. MEC. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. 3ª ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MACEDO, E. F. de. Parâmetros Curriculares Nacionais: a falácia de seus temas transversais. **Revista de Educação AEC. Um balanço educacional brasileiro**. v. 27, n. 108,. Brasília: AEC, jul./set. 1998, p. 73-89.

MARQUES, M. O. **A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola e a Identidade do Educador: espaços da escola**. UNIUIJ, 1991. p. 45-50.

- MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: RESENDE, L. M. G. de; VEIGA, I. P. A. (orgs.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) p. 49-73
- MOREIRA, A. F. Neoliberalismo, Currículo Nacional e Avaliação. In: SILVA, L. H. da e AZEVEDO, J. C. de (orgs). **Reestruturação Curricular**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1995. p. 94-107.
- MOREIRA, A. F. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: SILVA, T. T. e GENTILI, P. (orgs). **Escola S. A. quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília: CNTE, 1996. p. 128-149.
- PARANÁ, Secretaria Municipal de Educação. DALLAN, M. C.; GRELLET, V.; MELLO, G. N. de. **Proposta Pedagógica e Autonomia da Escola: novos paradigmas curriculares e alternativas de organização pedagógica na educação básica brasileira**. Paraná, 2002.
- PARANÁ, Secretaria Municipal de Educação. DALLAN, M. C.; GRELLET, V.; MELLO, G. N. de. **Roteiro Possível: a proposta pedagógica em construção**. Paraná, 2002.
- PARANÁ, Secretaria Municipal de Educação. DALLAN, M. C.; GRELLET, V.; MELLO, G. N. de. **Roteiro de Análise da Proposta Pedagógica**. Paraná, 2002.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997b.
- PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artes Médicas, 1997.
- ROPÉ, F. e TANGUY, L. (orgs). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. Trad. Patrícia Chiltoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de B. R. Desaulniers. Campinas: Papirus, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. **Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosas. 3ª.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998. p. 107-146.
- SAVIANI, D. O sentido da Pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista da ANDE**. São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 40)
- SEVERINO, Antonio J. O projeto político pedagógico: a saída para a escola. In: Para onde vai a escola? **Revista de Educação da AEC**. Brasília: DF, n.107. p. 81-91, abr/jun/98.

SHIROMA, E. O. ... / et al. Os arautos dareforma e a consolidação do consenso: anos de 1990. In: SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. de; EVANGELISTA, O. (orgs). Política Educacional. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 53-86

SILVA, M. R. da. **O Ensino Médio e a Educação Profissional no Contexto das Políticas Públicas do Brasil Contemporâneo**. Curitiba. S/d. Mimeo. p. 1-13

TORRES, C. A., Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do neoliberalismo. In: GENTILI, P. (org.). **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 109-136.

VASCONCELOS, C. Elaboração do Plano de Ensino-aprendizagem. In: **Planejamento: plano de aprendizagem e projeto educativo**. São Paulo. Libertad, 1995. p. 119-171.

VEIGA, I. P. A. ... / et al. Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A (org). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 1995. p. 11-35 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)