

SAULO RODRIGUES DE CARVALHO

POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO PÓS-  
MODERNA NO ENSINO PAULISTA

Araraquara - SP  
2010

SAULO RODRIGUES DE CARVALHO

# POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA NO ENSINO PAULISTA

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Professora Doutora Lígia Márcia Martins

Araraquara - SP  
2010

Carvalho, Saulo Rodrigues de  
Políticas neoliberais e educação pós-moderna no ensino paulista /  
Saulo Rodrigues de Carvalho – 2010  
133 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade  
Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de  
Araraquara

**Orientador: Lígia Márcia Martins**

1. Educação -- São Paulo (Estado). 2. Neoliberalismo.  
3. Pós-modernismo. 4. Reestruturação produtiva. 5. Currículo. I. Título.

SAULO RODRIGUES DE CARVALHO

# POLÍTICAS NEOLIBERAIS E EDUCAÇÃO PÓS-MODERNA NO ENSINO PAULISTA

Dissertação de Mestrado, apresentado ao Conselho, Departamento, Programa de Pós Graduação da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

**Linha de pesquisa:** Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

**Orientador:** Professora Doutora Lígia Márcia Martins

Data da defesa: 09/08/2010

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

**Presidente e Orientador:** Profa. Dra. Lígia Marcia Martins  
Departamento de Psicologia / Faculdade de Ciências da Unesp/ Bauru.

---

**Membro Titular:** Prof. Dr. José Roberto Boettger Giardinetto  
Departamento de Psicologia da Educação / Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara.

---

**Membro Titular:** Profa. Dra. Maria Orlanda Pinassi  
Departamento de Sociologia / Faculdade de Ciências e Letras da Unesp/Araraquara.

---

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
**UNESP – Campus de Araraquara**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte da trajetória deste trabalho

À querida profa. e orientadora Lígia Márcia, pelo cuidado e dedicação à minha formação intelectual. Pela confiança, respeito e grande amizade que desenvolvemos nesse processo.

Ao Prof. Newton Duarte que participou da qualificação e ao Prof. Giardinetto e a Profa. Maria Orlanda Pinassi que participaram da banca examinadora final e contribuíram para a solidez dos fundamentos desta dissertação.

À Marcia Camargo, minha companheira no sentido mais pleno da palavra. Pelo amor, carinho e apoio dado.

Ao amigo e companheiro de luta Jean Zeferino, que compartilhou comigo os estudos e o peso das viagens.

Ao Carlos Carneiro pela amizade incomparável e por ter aberto as portas de sua casa, para estudarmos o volume I do *Capital*.

À Juliane Bueno, companheira de primeira hora sempre disposta a nos ajudar.

Aos meus eternos professores do curso de pedagogia, José Misael F. do vale, Djalma P. Carvalho, Antônio F. Marques, Ana Maria Daibem, José R. Giadinetto e a insubstituível Adriana Chaves, que já não está mais entre nós, mas seu pensamento permanece vivo em cada linha desta dissertação.

Aos meus adorados pais, Rozeli Santana de Carvalho e Valdir Rodrigues de Carvalho, pela dedicação e afeto que sempre dispuseram para com minha formação acadêmica. Aos meus amados irmãos Silas Carvalho e Alison Carvalho que de longe acompanharam e incentivaram a minha trajetória.

Agradeço a todos os companheiros do “*Coletivo na Escola e na Luta*” e a todos os educadores que transformam as “armas da crítica”, em “crítica das armas”, na luta por uma escola efetivamente democrática e uma educação voltada para a real emancipação humana.

*“Não estamos alegres,  
é certo,  
mas também por que razão  
haveríamos de ficar tristes?  
O mar da história  
é agitado.  
As ameaças  
e as guerras  
havemos de atravessá-las,  
rompê-las ao meio,  
cortando-as  
como uma quilha corta  
as ondas”. (Maiakovski, 1987 )*

## **Resumo**

Nesta pesquisa procuramos estabelecer as relações entre a política neoliberal e as concepções pedagógicas pós-modernas presentes na proposta curricular do Governo do Estado de São Paulo. Parte-se da premissa de que as reformas neoliberais necessitam de uma base ideológica para sua efetivação. Seria, portanto, o pensamento pós-moderno o elemento que daria sustentação filosófico-pedagógica, para as mudanças no mundo do trabalho e da nova organização escolar da sociedade capitalista. Com isso trazemos à tona a discussão a respeito da função social do conhecimento no capitalismo, buscando compreender as bases da sua contradição enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento do capital, de extração da mais-valia com menos trabalho, ao mesmo tempo em que impulsiona o desenvolvimento do gênero humano. Por meio do conceito marxista de conhecimento nos tornou possível compreender a Proposta Curricular do Estado de São Paulo, como parte de um projeto maior, que tem como determinante a funcionabilidade do modelo produtivo capitalista.

**Palavras-chave:** 1.Educação – São Paulo (Estado), 2.Neoliberalismo, 3.Pós-modernismo, 4.Reestruturação produtiva, 5. Currículo.

## **Abstract**

This research sought to establish the relationship between neoliberal policies and pedagogical conceptions of postmodern present in the curriculum proposal from the state government of Sao Paulo. It starts with the premise that the neoliberal reforms require an ideological basis for its effectiveness. It would, therefore, postmodern thought the element that would support philosophical and pedagogical changes to the world of work and the new school organization of capitalist society. With that we bring to the fore the debate about the social role of knowledge in capitalism, seeking to understand the basis of its contradiction, as a key element for the development of the capital, for the forms of extraction of surplus value with less work at the same time that drives the development of mankind. Through the Marxist concept of knowledge has made us possible to understand the Curriculum Proposal of the State of Sao Paulo, as part of a larger project that has as determining the functionality of capitalist production model.

**Key-words:** 1.Education – São Paulo (State), 2.Neoliberalism, 3.Postmodernism, 4.Productive restructuring, 5. Curriculum.



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ALADIS – Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Social

APEOESP – Associação dos Profissionais do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe

DEM – Democratas

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GATT – Convênio Geral de Tarifas e Comércio

HTPC – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IB – Índice do Bônus

ID – Indicador de Desempenho

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação de Estado de São Paulo

IDT – Índice de Dias Trabalhados

IF – Indicador de Fluxo

IM – Índice da Meta de quanto a escola evoluiu

INSS – Instituto Nacional do Seguro Social

IPESP – Instituto de Pagamentos Especiais de São Paulo

M – Meta de quanto à escola precisa evoluir

MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado

NDL – Número de Dias Letivos

NFP – Número de Faltas do Professor

NTA – Número de Dias Trabalhados

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNE – Plano Nacional de Educação

PQE – Programa de Qualidade de Ensino

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

SAEB – Sistema de Avaliação do Ensino Básico

SARESP – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEESP- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SME – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

SPPREV – São Paulo Previdência

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VFB – Valor Final do Bônus

VIA – Valor do IDESP do ano Anterior

VIB – Valor Integral do Bônus

VIC – Valor do IDESP do ano Corrente

VM – Valor da Meta

# Sumário

|                 |    |
|-----------------|----|
| Introdução..... | 12 |
|-----------------|----|

## **Parte 1 - A função social do conhecimento na sociedade capitalista: a educação para o neoliberalismo e pós-modernidade.**

|   |    |
|---|----|
| 1.1 O valor do conhecimento no capitalismo.....   | 20 |
| 1.2 A educação no neoliberalismo: a função social do conhecimento no modelo flexível de produção.....                 | 33 |
| 1.3 O sentido das reformas em educação: a função prática do conhecimento.....   | 42 |
| 1.4 A incorporação da epistemologia construtivista pela política neoliberal: a função adaptativa do conhecimento..... | 47 |
| 1.5 Pós-Modernismo e a instrumentalização do conhecimento: a função ideológica da formação de competências.....       | 54 |
| 1.6 O conhecimento escolar e a ideologia: a função social do conhecimento para a classe trabalhadora.....             | 64 |
| 1.7 O conhecimento para a cidadania: a emancipação humana interrompida.....   | 70 |

## **Parte 2 - A função social do conhecimento na Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo.**

|  |     |
|--|-----|
| 2.1 Principais aspectos da Educação Paulista a partir de 1990 e as ingerências da política neoliberal.....   | 78  |
| 2.2 A evolução e desenvolvimento dos sistemas de avaliação e controle do ensino paulista: a escola subordinada ao capital.....                       | 83  |
| 2.3 O aprimoramento do controle: entendendo os cálculos do IDESP.....  | 89  |
| 2.4 A consolidação do conhecimento prático-utilitário nas avaliações do SARESP: fragmentação do conhecimento e individualização da aprendizagem..... | 99  |
| 2.5 O conhecimento escolar na nova proposta curricular de São Paulo.....   | 108 |
| 2.6 As Orientações Curriculares do ciclo I, para língua portuguesa e matemática: uma educação centrada no cotidiano.....                             | 113 |
| Considerações Finais.....  | 120 |
| Referências Bibliográficas.....  | 127 |

## Introdução

Nas últimas décadas, a educação escolar tem sido alvo de inúmeras críticas que põem em questionamento sua função em transmitir os conhecimentos objetivos. O ensino tem sido direcionado a privilegiar conhecimentos pautados cada vez mais na prática e na vida cotidiana. A escola tem sido perpassada por concepções negativas de ensino (DUARTE, 1998), que por sua vez valorizam aquelas aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho, em detrimento daquelas realizadas mediante a transmissão de pessoa para pessoa.

Esse movimento eclodido no interior da atividade escolar não é restrito, mas sim, parte de um conjunto de idéias que ganharam destaque nas últimas décadas do século XX. Com a constante transformação das forças produtivas do capital, internacionalizando-se e ampliando sua capacidade de atuação e produção por meio do desenvolvimento tecnológico, a sociedade capitalista, em linhas gerais, tem provocado profundas mudanças na esfera das atividades e relações humanas.

Entretanto, a crise das forças produtivas do capital tem sido o principal agente dessas mudanças. O capitalismo é um “sociometabolismo” que realiza a mediação da transformação da natureza pelo homem (MÉSZARÓS 2002). O capital é historicamente, uma forma de produção desenvolvida pelas sociedades de classe. O seu amadurecimento no século XIX instituiu a forma predominante de extração da natureza dos elementos necessários à constituição da vida humana.

Tal forma se constituiu pela expropriação do trabalho excedente produzido por indivíduos que constituem a classe trabalhadora, por uma minoria de detentora do capital. O capitalismo possibilitou a superação do período de *carência* (MÉSZARÓS, 2002) da humanidade, isto é, o modo de produção capitalista, permitiu pela primeira vez na história que a produção social fosse capaz de suprir plenamente as necessidades dos indivíduos e continuar a desenvolver os meios de produção.

Contudo, a produção capitalista desenvolveu-se sob a base de uma contradição insolúvel entre a produção social e apropriação individual da riqueza. O capitalismo conseguiu se livrar de todas as restrições da auto-suficiência (presente nos sociometabolismos que o antecedeu) para se tornar no mais ativo extrator de

trabalho excedente da história. Sua produção voltada para a obtenção de lucro e expansão da propriedade privada da classe dominante o transformou, na mesma medida, em um sistema que cria riquezas para a minoria e gera *miséria* para a grande maioria da população mundial (MESZÁROS, 2002)<sup>1</sup>.

As relações de produção capitalista, ou seja, a reprodução ampliada do capital baseada nas relações de propriedade, que por um período na história favoreceu o desenvolvimento das forças produtivas, de tempos em tempos dá início a crises econômicas que promulgam a decadência desse modelo de sociedade. Isso porque a concorrência capitalista e a “*universalização*” do mercado global trazem à tona o problema da superprodução capitalista. A produção capitalista fundamentada na propriedade privada necessita por em competição os capitalistas entre si, (o que demanda um maior investimento em máquinas e tecnologias para aumentar a produção e vencer a concorrência). Isso faz com que o capitalismo tenda a se reproduzir aumentando cada vez mais a produção, gerando maior abundância ao mesmo tempo em que aumenta a concentração da riqueza e da propriedade privada para as mãos da classe dominante.

Para absorver a enorme quantidade de mercadorias produzidas o capitalismo, carece prioritariamente da mediação do mercado de consumo. Historicamente essa mediação tem se tornado ineficaz, uma vez que a produção torna-se maior que a demanda. Satisfeitas as necessidades dos mercados existentes, acentua-se a tendência de queda do valor das mercadorias e de prejuízos aos capitalistas. Trocando em miúdos, quando o mercado se encontra “repleto” de mercadorias, a produção capitalista necessariamente diminui, gerando não só uma crise produtiva, mas uma crise social que desemboca no desemprego e diminuição de perspectivas de vida para a classe trabalhadora. Assim, as crises de superprodução não só passam a destruir um grande volume de produtos fabricados, mas também uma grande parte das forças produtivas desenvolvidas.

Se antes esses ciclos se alteravam em momentos de desenvolvimento e momentos de crise, atualmente eles se tornaram mais concentrados e mais

---

<sup>1</sup> Como descreve Marx (1985) “A economia política oculta a alienação contida na mesma essência do trabalho, porque não considera a reação direta entre o operário (o trabalho) e a produção. É evidente que o trabalho produz maravilhas para os ricos, mas para os trabalhadores produz privações e penúrias. Produz palácios, mas favelas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformidades aos trabalhadores. Substitui o trabalho por máquinas, mas arrocha novamente a uma parte dos trabalhadores a um trabalho próprio de bárbaros e converte a outra parte deles em máquinas. Produz espírito, mas estupidez e cretinismo para os trabalhadores.” (p.70)

extensos. Um processo em que, para continuar se reproduzindo o capital precisa lançar mão de grandes investimentos, para aumentar o lucro em proporções cada vez menores. Isto é, a redução da taxa de mais-valia o que gera perturbações no sistema do capital, que se arvora em formas “híbridas” de controle, abrindo espaço para uma produção altamente destrutiva (Ibid.)<sup>2</sup>.

Do início da década de 1970 para cá, a chamada crise permanente do capital (MÉSZÁROS, 2002) dita o ritmo das transformações políticas do mundo capitalista. A saída para os capitalistas neste período de grande produção e lucros cada vez mais reduzidos gira em torno da ampliação da circulação das mercadorias por intermédio do Estado, aplicando-se um rígido programa de ajuste fiscal, privatizando setores públicos, retirando direitos trabalhistas e desregularizando o mercado de trabalho e reduzindo custos com a força de trabalho. Ganham destaque as idéias do chamado neoliberalismo. Na verdade uma redefinição do liberalismo clássico do século XIX, que prega a não intervenção do Estado e a ampliação da autorregulação do mercado, a chamada “livre iniciativa”<sup>3</sup>. Seus principais interlocutores são o norte-americano Milton Friedman e o austríaco Friedrich Von Hayek.

A adoção dos parâmetros neoliberais pelos Estados de assumida política capitalista levou os países mais industrializados à uma reestruturação política e econômica, ampliando grandiosamente o poder dos setores financeiros. Já na década 1980 esses setores registram recordes de lucratividade que perduram durante toda a década de 1990. Ao mesmo tempo, nos países de economia capitalista menos desenvolvida, que receberam a intervenção direta das ditaduras militares para a consolidação das bases do neoliberalismo, vêm como única alternativa seguir a ortodoxia dos programas de ajuste fiscal ditados pelo Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

A desestruturação do Estado de Bem-Estar e a queda do Bloco Soviético desdobraram-se em grandes precedentes para a globalização dos mercados. As empresas transnacionais, libertas de qualquer vínculo com as fronteiras nacionais, organizam suas estratégias e sua produção sobre uma base internacional,

---

<sup>2</sup> Neste ponto Mézarós (2002) relaciona formas que o capitalismo encontrou para se reproduzir, que aparentemente são contrárias à sua essência, como o Estado de Bem-Estar e o capitalismo chinês que se desenvolve por meio de uma grande intervenção estatal na economia e na política. Também Mézarós (id) nos alerta sobre a crescente produção destinada ao desperdício e o crescimento do complexo militar-industrial como formas de extensão da produtividade capitalista.

<sup>3</sup> O termo neoliberalismo foi cunhado pela primeira vez pelo economista alemão Alexander Rüstow em 1938.

permitindo uma busca desenfreada por baixos custos de produção e redução do valor da força de trabalho. Esse movimento do capital gerou grandes impactos no modo de vida da maioria da população mundial e nos demais setores de serviço. Principalmente no campo estético e artístico, tais acontecimentos, serviriam de suporte para uma interpretação fugidia da realidade eclodindo no movimento *pós-moderno* (HARVEY, 1992).

Sustentando que a era da globalização demarcaria o fim das metanarrativas e, portanto, o fim da história, o fim do trabalho, o fim das classes sociais, o fim da revolução, o ideário pós-moderno ganha força material passando a integralizar as propostas políticas de uma “Terceira Via” (ou seja, nem capitalismo, nem socialismo) (LESSA, 2004). O que na prática resultou no fortalecimento de uma política econômica de resultados fundada na “livre iniciativa”, uma vez que um dos pontos fundamentais do pós-modernismo passa pela a afirmação incontestada do individualismo e hedonismo humano.

Independente dos inúmeros adjetivos que acompanham a “pós” condição da modernidade capitalista, o pós-modernismo ou, os “pós-modernismos” se comprazem no curioso fenômeno da capitulação e aceitação do efêmero, do fragmento, do caótico, do descontínuo ao ponto de propor um eterno caminhar sobre as contradições<sup>4</sup>.

Entretanto, a ascensão desse pensamento caracteriza, de maneira clara, o processo de decadência filosófica da burguesia, demarcado especialmente pelo domínio totalitário das relações alienadas produzidas pelo “estado supremo do capitalismo” (LUKÁCS, 2009)<sup>5</sup>

Evidente que como elemento essencial para constituição do fenômeno social, a educação não poderia deixar de receber influências dos aspectos determinantes da sociedade e da crise permanente do capital. Em suas características especificamente dirigidas, que é o caso da educação formal, definida como

---

<sup>4</sup> Como argumenta Berman (1986) “(...) aprender a aspirar à mudança: não apenas estar aptos à mudança em sua vida pessoal e social, mas ir efetivamente em busca das mudanças, procurá-las de maneira ativa, levando-as adiante. Precisam aprender [...] *a se deliciar na mobilidade*, a se empenhar na renovação, a olhar sempre na direção de futuros desenvolvimentos em suas condições de vida e em suas relações com outros seres humanos”. (grifo nosso, p. 94)

<sup>5</sup> Diz Lukács (2009) à respeito da decadência ideológica da filosofia burguesa: “Esta filosofia, em seu conjunto, é o reflexo do imperialismo mesmo sobre o plano do pensamento, é dizer do estado supremo do capitalismo, que é também mais rico em contradições. As contradições própria da sociedade capitalista, que são as que determinam a evolução, a forma e o conteúdo da filosofia burguesa, aparecem no imperialismo sob uma forma objetiva levada ao extremo”(p.6)



educação escolar, passam a predominar valores que se identificam com o corolário (neo)liberal, regulados pela iniciativa e pelos interesses privados.

A escola, sem sombras de dúvidas, é um ponto fundamental para a reprodução capitalista e como identificou Gramsci, um aparelho de hegemonia estratégico tanto por sua extensão como pela sua sistematicidade, propiciando dessa forma, uma educação básica e profissional necessárias ao sistema. Particularmente, esse é um campo em que a luta de classes é intensa. Um campo onde entram em choque projetos antagônicos de sociedade que disputam a possibilidade de educar as gerações mais jovens.

Com o avanço do neoliberalismo e as influências do pensamento pós-moderno, a educação formal sucumbe a um projeto de outra natureza marcado pela fragmentação do conhecimento e individualização da aprendizagem. O conhecimento é fragmentado em informações úteis e de interesse dos indivíduos. Por sua vez, a aprendizagem “verdadeira” é aquela que se dá exclusivamente na esfera particular, ou seja, aquelas que o indivíduo aprende por si mesmo, pela sua construção particular do conhecimento.

De outro modo, a educação que se almeja nessa perspectiva prevê a adequação dos indivíduos às necessidades do modelo social vigente criando um programa de formação voltado exclusivamente para o desenvolvimento do individualismo, como o aprimoramento de competências e habilidades que conferem aos indivíduos as condições de se manterem na disputa por postos de trabalho (MORAES, 2001).

No Brasil a política neoliberal teve abertura no início dos anos 90, ainda com Fernando Collor, consolidando-se no governo de Fernando Henrique Cardoso que promoveu a “modernização” do estado, tendo como um dos principais conceitos a “*publicização*” (BRASIL, 1995) da ação estatal.

Em São Paulo, o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) vem governando o estado a quatro mandatos seguidos. Não é novidade para ninguém, que a linha política desse partido compartilha da posição político-ideológica que se tornou hegemônica nas últimas décadas de reconfiguração do capitalismo mundial.

No ano de 2007, o Governador José Serra do PSDB chama para a pasta da Secretaria da Educação do estado de São Paulo, um corpo técnico de especialistas conduzido pela Profa. Dra. Maria Helena Guimarães de Castro, ex- secretária

executiva do MEC (1995 à 2002) durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (FHC).

A nova secretária de educação inicia um processo acelerado de reformas pedagógicas e administrativas, estabelecendo um conjunto de metas para a educação a serem atingidas em 2010. A mesma não conseguiu chegar até o fim do mandato, e foi sucedida por Paulo Renato ex- Ministro da Educação no Governo FHC.

Embora na prática as intervenções na educação tenham sido realizadas com maior profundidade no governo Mário Covas (1995 à 2001), as reformas propostas por José Serra reinauguraram um período mais acentuado do avanço da política neoliberal no estado.

O Governo de São Paulo endureceu sua política intervindo por decretos que sucediam-se diariamente. A Secretaria de Educação impôs uma proposta curricular fechada, criada por um seleto grupo de especialistas que trás os nomes de Guiomar Namor de Melo, Telma Weisz, Lino de Macedo, entre outros

Quando fiz o primeiro contato com a Proposta Curricular não foi difícil notar a presença de elementos políticos e ideológicos próprios da visão neoliberal de educação. Contudo, o termo conhecimento ganhava destaque na proposta como posição central para a efetiva transformação da educação.

Chamou-me a atenção, neste período, como integrante do magistério paulista o fato de que, ao se aproximar a ameaça de uma crise econômica, intensificaram-se os discursos a respeito da educação e as intervenções no sistema escolar.

Nessa perspectiva, as reformas realizadas no interior do ensino paulista teriam o sentido de adequar a educação, oferecida pelo Estado às exigências de formação contingenciadas pela reestruturação da sociedade.

Para formular essa dissertação procurei estabelecer as relações entre a política neoliberal e as concepções pedagógicas pós-modernas presentes na proposta curricular do Governo do Estado de São Paulo. Levantei a hipótese de que seria necessário às reformas neoliberais uma base ideológica para sua efetivação. Seria, portanto, o pensamento pós-moderno o elemento que daria a sustentação filosófico-pedagógica para as mudanças no mundo do trabalho e da nova organização escolar da sociedade capitalista.

Com isso, levantei a discussão a respeito da função social do conhecimento no contexto do neoliberalismo e pós-modernidade, buscando compreender as bases

da sua contradição, enquanto elemento fundamental para o desenvolvimento do capital de formas de extração da mais-valia com menos trabalho, ao mesmo tempo em que impulsiona o desenvolvimento do gênero humano.

Minha preocupação, nesse momento, voltou-se para a delimitação do conceito de conhecimento. O que a Proposta Curricular Paulista apresenta por conhecimento? Com qual conhecimento ela aponta para a formação os sujeitos?

Parti assim, de uma situação concreta, a Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo, para elaborar o problema geral desta dissertação, tendo como objetivo a descrição e interpretação da função do conhecimento na sociedade contemporânea. Tratei, sobretudo, do conhecimento objetivo, isto é, conhecimento mais próximo possível da representação verdadeira do real.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a perspectiva marxiana foi fundamental para delimitar meu objeto de estudo. Ao captar a realidade como totalidade histórica e concreta, o Materialismo Histórico-Dialético permite compreender e interpretar o fenômeno e as leis sócio-históricas que os regem (KOPNIN, 1976).

Partindo dessa compreensão dividi o trabalho em duas partes. Dediquei a primeira parte à compreensão das singularidades e particularidades do funcionamento do conhecimento no capitalismo.

Por meio da análise dos fatores que compõem o conjunto das forças produtivas do capital, foi possível desenvolver o raciocínio de que o conhecimento exerce uma função determinante e imprescindível para o desenvolvimento do capital constante, no desenvolvimento da ciência de novas tecnologias e métodos de extração do trabalho excedente. Enquanto que para o capital variável, na composição da força de trabalho, o conhecimento desempenha um papel distinto, abrindo um espaço maior para a formação de posições ideológicas necessárias à convivência e adaptação ao capitalismo de livre mercado.

Esse suporte possibilitou-me observar a função prática e adaptativa do conhecimento para o neoliberalismo, bem como a função ideológica do conhecimento para a pós-modernidade.

De posse da compreensão das funções do conhecimento no capitalismo, desenvolvida com maior ênfase na primeira parte da dissertação, passei a investigar a realidade do ensino paulista. A segunda parte da pesquisa foi destinada à análise da Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo. Quatro documentos foram fundamentais para essa etapa do trabalho: o Relatório pedagógico do

SARESP 2007, o Programa de Qualidade da Escola – PQE, a Proposta Curricular Geral do Estado de São Paulo e as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática- Ciclo I.

A Proposta que se apresenta fundamenta sua concepção de ensino na formação de competências e habilidades, que por sua vez, imprimem um sentido prático-pragmático ao conhecimento. O conhecimento deixa de ser uma interpretação mais ou menos acurada da realidade, para se tornar um objeto útil para determinada atividade. Sua função estaria relacionada a capacidade dos sujeitos de intervir na realidade, de maneira tácita, diagnosticando e tomando pequenas decisões em tempo real e intervalos cada mais curtos. Interligados à produção flexível do capital (ALVES, 2002) são características indispensáveis para a formação da força de trabalho.

Ao propor tal ensino, o Governo de São Paulo estaria contribuindo para com a especificidade da demanda capitalista na formação de mão-de-obra qualificada às atividades do trabalho no sistema flexível, necessárias a sua produção e reprodução.

De maneira geral, procurei verificar a demonstração concreta das funções do conhecimento, sob o prisma da pós-modernidade e neoliberalismo presentes na educação paulista. Para atingir este objetivo contextualizei a política do período da década de 1990 relacionando-a com a criação dos mecanismos de controle e avaliação, tais como o SARESP e o IDESP, fundamentais para a consolidação do projeto neoliberal na educação de São Paulo.

## **Parte 1 – A função social do conhecimento na sociedade capitalista: a educação para o neoliberalismo e o pós-modernismo.**

“(…) na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; estas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina sua consciência.” (MARX, Prefácio da “Contribuição à Crítica da Economia Política”).

O presente capítulo procura compreender as transformações ocorridas no seio da produção capitalista que, em certa medida, determinam as interpretações a respeito da sociedade e do conhecimento colocando-o em submissão a essa produção.

Assim, identificamos a função do conhecimento na produção capitalista para entender seus desdobramentos políticos e ideológicos determinantes para o ensino escolar nos limites do capital.

### **1.1 O valor do conhecimento no capitalismo**

No discurso recorrente da sociedade capitalista o conhecimento figura como um elemento de grande valor social, uma condição necessária para o sucesso dos indivíduos. No entanto, temos acompanhado ultimamente um processo de desvalorização do conhecimento escolar e científico, que se cristaliza por meio do discurso pragmático que apregoa a inutilidade desses perante as necessidades postas pela vida cotidiana. Começaremos nossa argumentação, portanto, com uma pergunta: qual é o real valor do conhecimento no capitalismo?

Para entendermos como o capitalismo valoriza o conhecimento humano, é preciso compreender que função ele cumpre na produção e reprodução do capital e iniciaremos essa tarefa conceituando o que é o conhecimento, sob a luz da teoria marxista.

O conhecimento está relacionado com o trabalho, ainda que ele possa ser desenvolvido por meio de atividades que não sejam propriamente trabalho. Vale dizer, no entanto, que sem o conhecimento não há trabalho, ou seja, não é possível concretizar qualquer idéia antecipadamente pensada na mente que venha a ser um produto necessário à humanidade. Sabemos, por exemplo, que as propriedades físicas e químicas da areia não nos permitem transformar a areia em água, mesmo que isso seja idealmente possível no pensamento. A humanidade não tem nenhuma condição de fazer do Saara um novo oceano. Tal tentativa resultaria em objetivações frustradas diferentes daquelas planejadas, que provavelmente não implicariam na satisfação das necessidades humanas, sejam elas de qualquer natureza, a não ser por obra do acaso.

Contudo, o inverso também é válido, sem o trabalho não há conhecimento. Muito embora o conhecimento da realidade, tanto natural, quanto social não dependa diretamente do trabalho, ele é uma condição *sine qua non* para sua existência. O trabalho enquanto uma ação intencional destinada à finalidade de apropriar da natureza os elementos necessários da vida humana “a condição natural eterna da vida humana” (MARX 2002, p. 218), funda necessariamente o conhecimento. Isto é, por meio do trabalho os homens necessariamente precisam conhecer as propriedades naturais dos objetos para se realizarem enquanto espécie humana, “(...) o homem apreende o objeto à medida que atua sobre ele e o modifica com seus instrumentos” (KOPNIN, 1978 p.36)<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Em Duarte (2006a) encontramos um exemplo mais completo dessa relação, que vale a pena reproduzir nesta nota: “(...) para poder transformar um objeto natural em um instrumento, o homem deve levar em conta, conhecer, as características naturais do objeto, ao menos aquelas diretamente relacionadas as funções que terá o instrumento. Não importa aqui que tipo de conhecimento seja esse, podendo ser tanto um conhecimento científico das propriedades naturais do objeto, como um conhecimento meramente empírico, resultante de generalizações a partir da prática. De qualquer forma é indispensável um certo nível de conhecimento em si mesmo, isto é, do que o objeto é independente de sua inserção na atividade humana. É claro que tal afirmação só pode ser aceita como um processo histórico, ou seja, como um processo em cujo início esse conhecimento do objeto em si mesmo está indissociavelmente ligado à sua utilidade prática para o homem. Este tenta usar, por exemplo, um tipo de madeira para fazer uma jangada e percebe que aquela madeira não é adequada para essa finalidade, pois apodrece rapidamente ao estar em constante contato com a água. Esse resultado negativo fornece ao ser humano uma informação sobre as características do objeto. Só que essa informação aparece, de início, em decorrência da tentativa de inserção do objeto numa determinada ação humana, isto é, da tentativa de apropriação do objeto. Com o desenvolvimento social, o conhecimento foi adquirindo autonomia em relação a utilidade prática dos objetos. A ciência, por exemplo, permite, cada vez mais, conhecer a natureza na sua legalidade própria, interna, legalidade esta que, em sua origem, não é resultado de nenhum ato consciente” (p.119).

Ao adentrarem no processo de trabalho os homens não só transformam a natureza como transformam a si próprios, mudando seu comportamento perante a realidade. Não mais uma realidade natural, mas uma realidade social, marcada pelos valores humanos que passam a compreender a ética, a arte, a filosofia, a ciência, etc.

Esse ato mais elementar do trabalho é o que possibilita a construção de estruturas mais complexas de conhecimentos que se distanciam daquele primeiro ato e por sua vez, permitem ao homem uma interpretação mais objetiva das leis e propriedades que atuam na natureza e nas relações sociais, ampliando, dessa forma, suas possibilidades e capacidades de agir. É nesse sentido que Marx (2002) faz uma distinção entre a sua teoria e a teoria hegeliana:

Para Hegel o processo do pensamento – que ele transforma em sujeito autônomo sob o nome de idéia – é o criador do real, e o real é apenas sua manifestação externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (p.28).

O conhecimento para Marx (ibid) não deixa de ser a representação do real transposto na mente humana. Porém, isso não significa que o conhecimento não possa ser objetivo. É justamente por ser uma representação do real que ele precisa ser objetivo, para poder apreender a realidade em toda sua totalidade e planejar objetivações que resultem em novas possibilidades e aumentem a capacidade de realização do gênero humano, num processo contínuo de apropriação da realidade pelo pensamento. Diz Lênin (apud DUARTE 2006b):

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da Natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de maneira “morta”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas sim no processo eterno do movimento, do nascimento das contradições e sua resolução (p.617).

Segundo essa afirmação, a objetividade do conhecimento não é uma “coisa” estática, ela também está sujeita ao “*processo eterno do movimento*”, isso quer dizer que o conhecimento se altera no bojo das transformações ocorridas na realidade, tanto da realidade Natural, quanto da realidade social, e que por isso, é inadmissível concebê-lo “*abstratamente*”, sem movimento, sem contradição, sem história.

É nesse sentido que podemos assegurar que o conhecimento não é neutro. Da mesma forma, significa afirmar que o conhecimento não está imune às contradições da sociedade capitalista. Ao dizermos isso, adentramos num segundo ponto de nossa argumentação, no qual nos é necessário especificar o funcionamento de alguns elementos do modo capitalista de produção, a fim de compreendermos a função social do conhecimento nesse sistema societário.

A essência do capital é a extração da mais-valia. Em referência a Marx, Mészáros (2002) irá afirmar que o capital é uma verdadeira “*bomba de extração de trabalho excedente*”, que por isso extrapola todas as fronteiras objetivas e subjetivas para extrair trabalho excedente, embora se depare com limites estruturais. Vejamos o que diz Mészáros (id):

Pode-se convincentemente argumentar que a “força bombeadora” do capital, que extrai trabalho excedente, não conhece *fronteiras* (embora tenha limites estruturais que as personificações do capital recusam, e devem recusar, reconhecer), e assim pode-se corretamente considerar que tudo que se puder imaginar como extensão quantitativa da força extratora de trabalho excedente corresponde à própria natureza do capital, ou seja, está em perfeita sintonia com suas determinações internas. Em outras palavras, o capital ultrapassa infatigavelmente todos os obstáculos e limites com que historicamente se depara, adotando até as formas de controle mais surpreendentes e intrigantes – aparentemente em discordância com seu caráter e funcionalmente “híbridas” – se as condições o exigirem. De fato, é assim que o sistema do capital constantemente redefine e estende seus próprios *limites relativos*, prosseguindo seu caminho sob as circunstâncias que mudam, precisamente para manter o mais alto grau possível de extração de trabalho excedente, que constitui sua *rason d’être* histórica e seu modo real de funcionamento. (p. 103 grifos do original).

A razão de ser do capital é a extração do trabalho excedente. Motivo que determina sua própria existência, e pelo qual toda sua ação é direcionada incorporando elementos que possibilitem a superação de todas as barreiras para a continuação do seu ser.

Então, qual é a relação entre o conhecimento e o capital? Para aumentar sua produtividade – diz Marx (2002) – o capital, na condição da indústria moderna, “(...) deve incorporar as imensas forças naturais e a ciência ao processo de produção” (443), é preciso conhecer as forças naturais e sociais que impulsionam a produção, para manter a dinâmica do capital. Nesse sentido, é válido dizer que, só tem valor para o capital o conhecimento que possibilita a ampliação e a manutenção da sua



existência. O conhecimento seja da natureza, seja das relações sociais, que cada vez mais amplie a extração do trabalho excedente, que aumente a mais-valia sobre o trabalhador.

Mas isso ainda não é o bastante para definir o valor do conhecimento para o capital. Vamos então, compreender essa relação no interior das partes que constituem as forças produtivas do capital. As forças produtivas são um complexo de relações entre os “fatores objetivos” e os “fatores subjetivos” do processo de trabalho (ibid).

Para o capitalista se constitui como forças produtivas, o que Marx (2002) denominou como *capital constante* e *capital variável*. É considerado capital constante, os meios de produção, isto é, os objetos de trabalho e os meios de trabalho. Sendo que os meios de trabalho são outro “complexo de coisas que o trabalhador insere entre si mesmo e o objeto de trabalho e lhe serve para dirigir sua atividade sobre esse trabalho” (p.213), ou seja, o maquinário e o instrumental de trabalho. O capital constante são os meios de produção, são os fatores objetivos do processo de trabalho.

A parte do capital, portanto, que se converte em meios de produção, isto é, em matéria-prima, materiais acessórios e meios de trabalho não muda a magnitude do seu valor no processo de produção. Chamo-a, por isso, parte constante do capital, ou simplesmente capital constante. (p. 245).

O capital constante não cria valores, ele apenas transfere ao produto parte do valor original com que entra no processo de trabalho. Isso porque ele é trabalho já realizado e não pode, portanto, transferir mais valor do que já possui.

A outra parte do capital diz respeito ao capital variável. É capital variável o elemento que no interior do processo produtivo reproduz seu próprio valor e, “além disso proporciona um excedente, a mais-valia, que pode variar, ser maior ou menor” (Marx 2002). A força de trabalho é fator subjetivo que proporciona ao capital o processo de valorização. Contudo, diz Marx (2002), ela precisa ter condições normais de funcionamento:

A força de trabalho deve funcionar em condições normais. Se o instrumento de trabalho socialmente dominante na fiação é a máquina de fiar, não se deve por nas mãos do trabalhador uma roda de fiar. O trabalhador deve receber algodão de qualidade normal e

não refugio que se parte a todo instante. Em ambos os casos, gastaria ele mais do que o tempo de trabalho socialmente necessário para a produção (...). Outra condição é a normalidade da própria força de trabalho. Deve possuir, o grau médio de habilidade, destreza e rapidez, reinantes na especialidade em que se aplica. (p.229).

As condições de normalidade da força de trabalho são o que determinam os fatores subjetivos do processo de produção. Elas definem a qualidade das condições de uso dos objetos e dos instrumentos de trabalho. Também, estabelecem o grau de habilidades e conhecimentos da força de trabalho para a realização específica do trabalho exigido socialmente.

Retornando a nossa afirmação de que tem valor para o capital o conhecimento que possibilita ampliar a mais-valia sobre o trabalhador, passamos a compreender que o conhecimento voltado para o desenvolvimento de tecnologias aplicadas à produção (a ciência incorporada ao sistema produtivo) é uma condição necessária para a reprodução do capital, portanto, um elemento ineliminável de sua constituição. Esse conhecimento é de extrema importância para o capital, para sua própria constituição e para a continuidade de sua existência. Como podemos ver em Chesnais (1996):

Os investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D) estão entre as despesas industriais mais concentradas do mundo. Uma concentração particularmente elevada por país, junto com uma concentração muitas vezes bastante alta, por companhia. Os grandes grupos industriais mundiais têm, invariavelmente, despesas muito elevadas de P&D. A tecnologia é uma dimensão central de sua atuação internacional. É também um dos campos mais determinantes onde se entrelaçam as relações de cooperação e de concorrência entre rivais. (p. 141).

Por outro lado, os altos investimentos em P&D resultam dentro do processo produtivo em tecnologias e metodologias de trabalho que têm única e exclusivamente a função de intensificar o trabalho, aquilo que Marx (2002) denomina de mais-valia relativa. A mais-valia relativa implica a diminuição do trabalho necessário. Isto é, para a produção de um automóvel, por exemplo, em que dadas as condições de trabalho e os meios de produção, gastava-se em média uma hora do tempo socialmente necessário, para que o mesmo fosse feito. Em condições de trabalho e com meios de produção mais avançados esse tempo se reduziria a 30

minutos, aumentando assim a quantidade de produtos a serem produzidos em determinado período, barateando o preço das mercadorias.

Para a força de trabalho esse processo possui um sentido inverso. Isso porque a aplicação da tecnologia e metodologias de trabalho na produção exige cada vez menos a quantidade de força de trabalho dispensando um significativo número de trabalhadores do processo produtivo, resultando num quadro de desemprego estrutural e redução salarial. Mas, o outro fator que está relacionado diretamente ao conhecimento é que o desenvolvimento de tecnologias, cada vez mais avançadas e aplicadas diretamente à produção, tendem a reduzir a exigência do grau de instrução média do trabalhador. Como aponta Marx (2002)<sup>7</sup>

O camponês e o artesão independentes desenvolvem, embora modestamente, os conhecimentos, a sagacidade e a vontade, como o selvagem que exerce as artes da guerra apurando a astúcia pessoal. No período manufatureiro, essas faculdades passam a ser exigidas apenas na oficina em seu conjunto. As forças intelectuais da produção só se desenvolvem num sentido, por ficarem inibidas em relação a tudo o que não se enquadre em sua unilateralidade. O que perdem os trabalhadores parciais concentra-se no capital que se confronta com eles. A divisão manufatureira do trabalho opõe-lhes as forças intelectuais do processo material como propriedade de outrem como poder que os domina. Esse processo de dissociação começa com a cooperação simples, em que o capitalista representa diante do trabalhador isolado, a unidade e a vontade do trabalhador coletivo. Esse processo desenvolve-se na manufatura, que mutila o trabalhador, reduzindo-o a uma fração de si mesmo, e completa-se na indústria moderna, que faz da ciência uma força produtiva independente do trabalho, recrutando-a, para servir o capital. (p.416).

---

<sup>7</sup> Durante todo capítulo sobre *O caráter capitalista da maquinaria* em *O Capital*, Marx irá afirmar que a ciência empregada na elaboração do maquinário cumprirá um papel específico de intensificar a produção de mais-valia sobre o trabalhador, aprofundando ainda mais a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. *“O trabalho na fábrica exaure os nervos ao extremo, suprime o jogo variado dos músculos e confisca toda a atividade livre do trabalhador, física e espiritual. Até as medidas destinadas a facilitar o trabalho se tornam meio de tortura, pois a máquina, em vez de libertar o trabalhador do trabalho, despoja o trabalho de todo interesse. Sendo, ao mesmo tempo, processo de trabalho e processo de criar mais-valia, toda produção capitalista se caracteriza por o instrumento de trabalho empregar o trabalhador e, não o trabalhador empregar o instrumental de trabalho. Mas essa inversão só se torna realidade técnica e palpável com a maquinaria. Ao se transformar em autômato, instrumental se confronta com o trabalhador durante o processo de trabalho como capital, trabalho morto que domina a força de trabalho viva, a suga e exaure. A separação entre as forças intelectuais do processo de produção e o trabalho manual e a transformação delas em poderes de domínio do capital sobre o trabalho se tornam uma realidade consumada, conforme já vimos, na grande indústria fundamentada na maquinaria. A habilidade especializada e restrita do trabalhador individual, despojado, que lida com a maquinaria, diante da ciência, das imensas forças naturais e da massa de trabalho social, incorporadas ao sistema de máquinas e formando com ele o poder do patrão”* (p.483)

Para a educação, principalmente o ensino escolar esse movimento do capital se traduz em menos investimentos e nivelamento por baixo, do conteúdo escolar a ser transmitido. Disso resulta o fortalecimento do ensino de conteúdos de civildade e cidadania para a convivência democrática, o que nada mais é do que a própria ideologia burguesa plasmada numa circunstância concreta das relações sociais.

Nesse sentido o conhecimento para o capital não possui mais valor, já que para a força de trabalho realizar a mais-valia é necessário conhecer cada vez menos, somente os conhecimentos mais elementares que permitam por em funcionamento o processo produtivo. Somente as habilidades e competências fundamentais na extração do trabalho excedente.

A contradição do conhecimento no capital está basicamente colocada na função em que ele cumpre para manter a sua razão de ser. Se por um lado o conhecimento objetivo das ciências é um item valioso de extrema necessidade para a expansão e ampliação do capital na sua característica de capital constante, por outro é um item dispensável que em certas circunstâncias encarece a produção e, por isso sem muito valor para a constituição do capital variável, é desvalorizado para a composição da força produtiva<sup>8</sup>.

Esse movimento contraditório do capital não se dá sem crise. Ao introduzir uma quantidade cada vez menor de trabalhadores no processo produtivo, gerando desemprego estrutural, redução salarial, fim de direitos trabalhistas, entre outros fenômenos específicos desse processo, o capitalismo aumenta também a insatisfação geral da população, em outras palavras amplia a barbárie. Ao mesmo tempo em que reduz as exigências de conhecimentos escolares, antes necessários à produção, reduz a educação geral da população, introduzindo com maior vigor, em concomitância e “afinidade estrutural” (MÉSZÁROS 2002) com a vida dos indivíduos, uma educação escolar representada, maiormente, por elementos constitutivos de sua ideologia, que em parte, possam amenizar a barbárie gerada por seu próprio funcionamento.

---

<sup>8</sup> No final da década de 1990 acompanhamos um processo de flexibilização do ensino das escolas técnicas e profissionalizantes, incluindo a redução de investimentos nessas áreas até mesmo na esfera particular, com a reorganização do ensino das escolas do modelo “S” (Senai, Sesi, Sesc, Sebrae e Senac). É possível observar nestas reformas, a desintegração do ensino técnico com ensino médio regular, que antes podia ser completado em 4 anos, ficando para as escolas técnicas a obrigatoriedade apenas do ensino profissionalizante e técnico, o que reduziu o tempo de formação para 2 anos. De outro lado, houve um aumento da criação de cursos profissionalizantes, principalmente aqueles voltados para a capacitação profissional informal e capacitação para o trabalho em períodos curtos de tempo.

Tal movimento inerente ao capital ocorre devido à sua lei de concorrência. Para se manter competitivo o capitalista obrigatoriamente precisa investir em P&D, precisa aumentar a capacidade do seu capital constante para assim reduzir o tempo socialmente necessário de produção de suas mercadorias. A não observância dessa lei resulta na redução da competitividade e falência para o capitalista. Para a classe trabalhadora, no entanto, isso deriva no aprofundamento da separação entre “trabalho manual” e “trabalho intelectual”, no empobrecimento material e intelectual dos trabalhadores.

O investimento que antes serviria de base para a instrução média da população qualificando a força de trabalho para o capital, é transferido e concentrado em pesquisas que desenvolvam tecnologias e metodologias que possam ser utilizadas diretamente na produção da mais-valia. Um tipo de pesquisa realizada por grupos seletos e cada vez mais fechados de pesquisadores e cientistas.

A educação escolar em geral passa por um processo de empobrecimento, embora tenha tido uma ampliação na quantidade de tempo de escolaridade, tanto verticalmente, como horizontalmente aumentando o período de duração em que os indivíduos passam na escola e o tempo de escolaridade do 2º grau para a universidade, da graduação para a pós-graduação e assim por diante<sup>9</sup> a escola passa por um processo de “hipertrofia” (SAVIANI 2000).

Saviani (2000) define a hipertrofia escolar como a “tendência (...) a ampliar a sua esfera de ação educativa, reduzindo os demais espaços”. Essa tendência está relacionada diretamente com a redução da função educativa da escola, na sua especificidade de transmissora dos conteúdos científicos sistematizados, no ensino sistematizado da cultura elaborada (SAVIANI, 2000).

De outra forma, a escola em geral<sup>10</sup> tem sido subordinada à lógica do mercado capitalista. Temos assistido isso por intermédio do crescimento de instituições de ensino privado, da revisão dos direitos trabalhistas e rebaixamento dos salários dos profissionais em educação, da relação cada vez mais próxima entre

---

<sup>9</sup> Atualmente vigora na Rede Pública do Estado de São Paulo o ensino de 9 anos, que consiste em adiantar a entrada do indivíduo, que antes iniciava sua vida escolar com 7 anos, para fazê-lo aos 6 anos de idade.

<sup>10</sup> Estamos nos referindo da composição e da organização da escola em geral, dos prédios, materiais didáticos, da composição salarial e do plano de carreira dos funcionários e professores, da hierarquia escolar e não propriamente do seu ensino.

o privado e o público, no que cabe a educação, criando parcerias publico privadas (PPP) transferindo recursos públicos para instituições privadas de ensino e adequando a gestão pública do sistema de educação aos modelos privados.

Enfim, o conhecimento na sociedade capitalista tem uma função específica, a de garantir e perpetuar a continuidade do capital enquanto força de extração de trabalho excedente. É importante para o capitalista investir na pesquisa de conhecimentos que lhe permitam superar os limites de continuidade e ampliação do capital. Por outro lado, o conhecimento destinado a educação geral da população tendencialmente é reduzido e convertido em ideologia, ações de cidadania e democracia<sup>11</sup>.

Ainda não satisfeita nossa curiosidade sobre o valor do conhecimento para o capitalismo, adentraremos um pouco mais no processo de valorização desencadeado pela produção capitalista. O capitalismo é um sistema que cria valores. A mercadoria é em si a expressão do valor de uso e do valor de troca. Diz Marx (2002) “Para criar mercadoria, é mister não só produzir valor de uso, mas produzi-los para outros, dar origem ao valor de uso social” e completa “O produto para se tornar mercadoria, tem de ser transferido a quem vai servir como *valor de uso por meio da troca*”(p.63 grifo meu). O processo de valorização da mercadoria é estendido “infinidamente” a todas as relações sociais, o que permitiu ao capitalismo desvencilhar-se de qualquer atributo que o caracterize como um sistema auto-suficiente, transformando-o num dinâmico e eficiente extrator de trabalho excedente (MÉSZARÓS, 2002).

Ao desprender-se das restrições da auto-suficiência, característica comum dos modos de produção anteriores, o capitalismo engendrou um inimaginável acréscimo das forças produtivas, voltado para a expansão e acumulação, ilimitada, de riquezas. Esse desprendimento só pode efetivar-se, no entanto, por meio de uma produção alienada e reificada. (MÉSZARÓS 2002)

A aparência “casual” e “natural” da produção capitalista foi desmistificada por Marx (2002) ao descrever o processo de fetichismo da mercadoria<sup>12</sup>. O segredo

---

<sup>11</sup> No dia 30 de julho de 2009 o CNE (Conselho Nacional de Educação) aprovou uma proposta de alteração e flexibilização do currículo escolar. De acordo com a mudança, as disciplinas tradicionais de história, matemática ou química, darão lugar a quatro eixos de ensino: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A outra mudança a ser estimulada é a flexibilidade do currículo: 20% da grade curricular será escolhida pelo estudante.

<sup>12</sup> Deixamos bem claro aqui que Marx se apoiou nos estudos dos economistas clássicos, principalmente de David Ricardo e Adam Smith, para demonstrar a origem do valor das mercadorias.

oculto do valor da mercadoria é revelado ao demonstrar-se como elemento atuante na determinação da quantidade de valor, o tempo socialmente necessário de produção das mercadorias, “Sua descoberta destrói a aparência de casualidade que reveste a determinação das quantidades de valor dos produtos do trabalho, mas não suprime a forma material dessa determinação” (p.97). O valor da mercadoria, portanto, é dado pela objetivação do trabalho e trabalho excedente e não pela economia dos capitalistas, ou por propriedades fantásticas de determinado material ou produto, como afirmava a economia política burguesa<sup>13</sup>.

Assim o ciclo de produção de riquezas no capitalismo necessariamente impõe a redução do trabalho necessário, (redução drástica do tempo socialmente necessário de produção das mercadorias) e o acréscimo ilimitado do trabalho excedente, que submetido às determinações históricas se desdobrou na ampliação da produtividade capitalista, pelo aumento constante das quantidades de mercadorias produzidas (a produção em massa), e outra pela diminuição constante da força de trabalho (reestruturação produtiva). Como nos revela Ohno (1997):

Há duas maneiras de aumentar a produtividade: uma pelo aumento constante das quantidades produzidas, a outra pela diminuição constante dos trabalhadores. A Toyota escolheu a segunda, que é menos popular, mas que significaria repensar em todos os seus detalhes a organização do trabalho (p.71).

Embora pareçam ser diferentes, as duas maneiras de aumentar a produtividade capitalista são aspectos de uma mesma realidade: o incremento da propriedade capitalista, isto é, a ampliação da produção de riquezas por meio da potencialização do capital constante e redução da força de trabalho.

Podemos observar dois problemas estruturais que se mostram com maior intensidade nesse processo. O primeiro deles é que, não obstante, a produção de riquezas no capital não intencione fundamentalmente a produção de valores de uso

---

<sup>13</sup> Para citar Marx (2002) “A mercadoria é misteriosa simplesmente por encobrir as características sociais do próprio trabalho dos homens, apresentando-as como características materiais e propriedades sociais inerentes aos produtos do trabalho; por ocultar, portanto, a relação social entre trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total, ao refleti-la como relação social entre trabalhos individuais dos produtores e o trabalho total existente, à margem deles, entre os produtos do seu próprio trabalho. Através dessa dissimulação, os produtos do trabalho se tornam mercadorias, coisas sociais, com propriedades perceptíveis e imperceptíveis aos sentidos. (...). Há uma relação física entre coisas físicas. Mas a forma mercadoria e a relação de valor entre os produtos do trabalho, a qual caracteriza essa forma, nada tem a ver com a natureza física desses produtos, nem com as relações materiais dela decorrentes. Uma relação social definida, estabelecida entre homens, assume a forma fantasmagórica de uma relação entre coisas” (p.94).

necessários à vida humana, os capitalistas não puderam e nem podem prescindir do valor de uso. Para tanto, a produção de riquezas destinada à reprodução do capital passa obrigatoriamente pela separação entre “o valor de uso e o valor de troca, sob a supremacia do último” (MÉSZARÓS, 2002, p. 606).

O capital colocou-se como um sistema “orientado para a multiplicação da riqueza material por meio da auto-expansão do valor de troca” (Ibid.). A auto-realização do capital por meio do valor de troca torna-se viável em meio a uma inerente deformação da demanda de produção do que é necessário ao ser humano à produção do que é útil ao sistema<sup>14</sup>.

Dadas as limitações e contradições estruturais da ordem social universalmente mercantilizadora, orientada para o lucro, o escopo de sua produtividade é desesperançosamente limitado – e sua direção, além de certo ponto do desenvolvimento histórico em andamento, radicalmente pervertida – pelo modo no qual as demandas da expansão do capital praticamente definem o critério de “utilidade” ao qual tudo deve se conformar (MARX, 2002. p.620).

Basicamente, imbricado ao problema da “necessidade” e “utilidade” da produção de mercadorias despontam os problemas relativos à sua “realização”. Para que um valor seja realizado ele precisa ser consumido, no sistema capitalista onde a produção de valores é ampliada e estendida, também o consumo (sua realização) deve seguir os imperativos da auto-expansão do capital, como escreve Meszáros (2002):

O capital como produtor potencial de valor historicamente específico só pode ser consumado e “realizado” (e por meio de sua “realização”, simultaneamente reproduzido numa forma estendida) se penetrar no domínio da *circulação*. O relacionamento entre produção e consumo é assim radicalmente redefinido em sua estrutura de maneira tal que a necessária unidade de ambos se torna insuperavelmente problemática, trazendo com o passar do tempo também a necessidade de alguma espécie de crise (p.102).

Um dos maiores entraves para o capital é adequar o consumo à sua produção. Para abrandar o choque entre essas duas esferas da reprodução social, é necessário ao capitalismo expandir o âmbito da circulação de mercadorias, ou seja,

---

<sup>14</sup> Como satirizou Marx (2002) “Se as mercadorias pudessem falar, diriam: ‘nosso valor de uso pode interessar aos homens. Não é nosso atributo material. O que nos pertence como nosso atributo material é nosso valor. Isto é o que demonstra nosso intercâmbio como coisas mercantis. Só como valores de troca estabelecemos relações umas com a outras’” (p.110).



expandir o percurso em que as mercadorias realizam as trocas até serem finalmente consumidas. Porém, esse movimento das mercadorias tem um limite. Terminado seu percurso é preciso por à baila um novo montante de mercadorias em busca da realização de seus valores. Para que esse ciclo não se finalize é imprescindível a renovação e o surgimento de novos valores de uso, novas necessidades que permitam ampliar a esfera do consumo<sup>15</sup>. Contudo, a finalidade da produção capitalista não é a satisfação das necessidades humanas a produção de valores de uso. Ao contrário, seu desígnio, é a produção de valor de troca, da riqueza abstrata, proporcionada pela rotação do dinheiro<sup>16</sup>, como nos descreve Marx (2002)

Nunca se deve considerar o valor de uso objetivo imediato do capitalista. Tampouco o lucro isolado, mas o interminável processo de obter lucros. Esse impulso de enriquecimento absoluto, essa caça apaixonada ao valor, é comum ao capitalista e ao entesourador, mas, enquanto este é o capitalista enlouquecido, aquele é o entesourador racional. A expansão incessante do valor, por que luta o entesourador, procurando salvar, tirar dinheiro da circulação, obtém-na de maneira mais sagaz o capitalista, lançando-o continuamente na circulação (p.184).

No afã de uma sociabilidade voltada à produção infindável de valor excedente, o capitalismo forçosamente subjugava todas as relações sociais ao despotismo da obtenção de lucros. Isso encerra a incorporação de toda a ciência e das imensas forças naturais ao capital, como já ressaltamos, submetendo todo o desenvolvimento das relações sociais aos imperativos da produção do valor.

Nessas circunstâncias o conhecimento mandatário do capital toma o direcionamento para a reprodução do valor excedente. Sob esse aspecto é válido o conhecimento do que é “útil” ao capital, tornando-se ele próprio, de maneira reificada, uma coisa útil que possui valor, uma mercadoria. Na esfera da circulação e do consumo a mercantilização do conhecimento transforma-se num grande filão

---

<sup>15</sup> Dentro dos limites estruturais do capitalismo a criação de valores de uso, não consegue e nem pode obedecer aos pressupostos das necessidades da vida humana, os objetos úteis que servirão de mercadorias, são “concebidos” de maneira alienada e fetichizada pelo capital.

<sup>16</sup> O dinheiro não é outra coisa senão uma mercadoria destinada a comensurar o valor das outras mercadorias, “(...) é a forma necessária de manifestar-se a medida imanente do valor das mercadorias, o tempo de trabalho” (MARX, 2002 p.121). Por sua vez, o dinheiro é um veículo que permite a conversão e reconversão de mercadorias em capital e de capital em mercadorias, meio pelo qual o capitalismo consegue perpetrar seu movimento constante expandindo-se à todos os âmbitos da vida social, diz Marx (2002) “*não revelando o dinheiro aquilo que nele se transforma, converte-se tudo em dinheiro, mercadoria ou não. Tudo se pode vender e comprar. A circulação torna-se a grande retorta social a que se lança, tudo, para ser devolvido sob a forma de dinheiro*” (p.158).

empresarial<sup>17</sup>, ao mesmo tempo em que se coloca como um instrumento poderoso na submissão dos indivíduos à perenidade e complacência da reestruturação produtiva do capital<sup>18</sup>.

Seu funcionamento manifesta-se no processo de internalização da produção capitalista ao entendimento dos homens, de tal modo que se torne “natural” à vida humana essa determinada sociabilidade. O conhecimento mais útil aos trabalhadores nesse momento é aquele que permite sua sobrevivência diante à crise social infundável, instaurada pelo “sociometabolismo” do capital.

Isto é reafirmado cotidianamente pelos programas de reformas das políticas educacionais e ratificado pelas instituições privadas e núcleos empresariais. De outra forma, o conteúdo objetivo do conhecimento é dirigido expressamente à investigação de métodos e tecnologias que permitam o desenvolvimento desenfreado da produtividade capitalista, ou seja, formas cada vez mais eficazes de extração da mais-valia. Reconhecida a função do conhecimento para o capital, passaremos agora para a interpretação do sentido da educação para o neoliberalismo e pós-modernismo.

## **1.2 A educação no neoliberalismo: a função social do conhecimento no modelo flexível de produção.**

O caminho trilhado pelo neoliberalismo nestas últimas décadas tende a revelar uma necessidade intrínseca do capital, a da sua expansão ininterrupta. Recuando um pouco na história do “liberalismo-neoliberalismo” podemos observar que a partir da crise de 1929 o liberalismo traça novos objetivos. Essa crise, comum ao sistema capitalista, é gerada por um fenômeno no mínimo estranho ao

---

<sup>17</sup> “Segundo a financeira *Capital Strategies*, sediada na City (coração financeiro de Londres), a ‘indústria dos serviços educacionais’ como um todo está crescendo rapidamente, ‘com taxas impressionantes de 30% ao ano’ (citado em *The Guardian Education*, 20/6/2000, p. 2). Segundo o relatório do *The Guardian*, desde janeiro de 1996, o Índice da Bolsa de Valores das Ações de Educação e Formação no Reino Unido (*UK Education and Training Shares Index*) tem sido significativamente melhor que os FT-SE 100.3 O ‘capital especulativo’ (*smart money*) está começando a se interessar pelos ‘serviços educacionais’” (BALL, 2004).

<sup>18</sup> Em todas as fases do desenvolvimento do modo capitalista de produção, se analisarmos com rigor, podemos encontrar o conhecimento exercendo a função específica de adequar a sociabilidade dos indivíduos à sociabilidade do capital, contudo, temos de destacar que nunca se deu tanta visibilidade ao conhecimento como no neoliberalismo e interstícios do processo de reestruturação da produção, chegando-se ao absurdo, em nominar a sociedade neoliberal contemporânea de a “*sociedade do conhecimento*”.

entendimento humano. A sociedade entra em colapso, não por escassez de produtos necessários a sua reprodução, mas por abundância.

Para entender essa relação; grosso modo, havia mais mercadorias que consumidores, ou seja, a oferta era maior do que a demanda e conseqüentemente os preços caíram, a produção diminuiu e logo o desemprego aumentou. A forma de produzir, a qual compreendia o pensamento liberal da época, não podia mais atender aos interesses do capital, era preciso descobrir novas formas de produção da mais-valia.

Foi preciso ampliar a esfera da circulação e do consumo, para amenizar a crise os Estados capitalistas redefiniram suas ações. A partir das reformas de estado, que a primeira vista pareceram contraditórias à essência capitalista, foi tornando-se possível adequar as transformações do modo capitalista de produção ao consumo exigido para essas novas formas de produção, dando origem à uma série de Estados sociais democratas. Como aponta Harvey (2008):

(...) o Estado deveria concentrar-se no pleno emprego, no crescimento econômico e no bem estar de seus cidadãos, e de que o poder do Estado deveria ser livremente distribuído ao lado dos processos de mercado – ou, se necessário intervindo ou mesmo substituindo tais processos (...) (p.20)

Os Estados capitalistas adotam medidas políticas fiscais e monetárias que mais tarde passaram a ser sistematizadas por Keynes<sup>19</sup>. Estas medidas significaram para os países mais desenvolvidos, do ponto de vista econômico, uma regra a ser seguida. O *Welfare State*, em parte, consegue dar nova vida ao capital, isso por que a outra grande parte desse resfôlego se deu ao findar a II Guerra Mundial, como aponta Lessa (2004), com a militarização da indústria e a generalização de conflitos armados de baixa intensidade.

Nos poucos países que conheceram o Estado de Bem-estar (não mais do que nove, se incluirmos entre eles os EUA, o que é polêmico), ao longo da década de 1950 foi se estruturando um círculo vicioso que operava com velocidade crescente: o aumento da produção propiciado pelas estratégias típicas do fordismo possibilitava baratear o produto final que, então, era comprado por

---

<sup>19</sup> John Maynard Keynes, economista britânico que defendeu uma política econômica de Estado intervencionista, por meio de medidas fiscais e econômicas para abrandar os efeitos das crises cíclicas do capital, que ficaram conhecidas como “keynesianismo”.

uma fatia maior do mercado. Este aumento do consumo possibilitava ampliar a produção, o que derrubava o preço do produto final e aumentava o consumo. Como a capacidade de aumentar a produção sempre foi maior do que a capacidade de o capitalismo aumentar o consumo, o equilíbrio deste círculo vicioso se tornava a cada volta mais instável, e a principal saída foi intensificar o desperdício da produção e da força de trabalho pela válvula de escape do complexo industrial militar (p.17).

O desenvolvimento do Estado de Bem Estar realiza-se em conjunto com o desenvolvimento do complexo industrial militar. Com o mercado em expansão a absorção da força de trabalho opera a ilusão do “pleno emprego”.<sup>20</sup> Contudo, em meados dos anos de 1970, o fordismo dá sinais de esgotamento e abre precedentes para um novo padrão de produtividade que teria como base a redução dos custos da força de trabalho na produção (LESSA, 2004). As políticas keynesianas já não davam os mesmos resultados e ao final dos anos 1960 o *Welfare State* começa a decair mundialmente, dando sinais de mais um ciclo de crise de acumulação, ampliando o desemprego e a inflação pelo mundo.

Crises fiscais abalaram as economias de vários Estados, acentuando a queda na arrecadação de impostos e crescimento dos gastos sociais (HARVEY, 2008). A resposta para a superação desta crise de Estado consistiu em “aprofundar o controle e a regulação estatais da economia por meio de estratégias corporativistas” (HARVEY, 2008), dando início a medidas de austeridade, reduzindo direitos trabalhistas e rebaixando salários.

A nova configuração do Estado, não podia abrir espaços para decisões democráticas, pois as mesmas poderiam desestabilizar as medidas de recuperação da economia que via na liberação total do poder corporativo e no restabelecimento das liberdades de mercado a única alternativa para a recuperação do sistema. O comando decisório concentrou-se cada vez mais nas mãos de “especialistas” e da elite econômica, que não cansaram de recitar o velho mantra “o que é bom para a economia é bom para todos”.

---

<sup>20</sup> No Brasil, a reorganização do projeto educacional se inicia justamente nesse período do capitalismo mundial, como descreve Rodrigues (1987) “Dessa forma, tem a escola, enquanto agência da educação, papel preponderante no processo de desenvolvimento. Representa, ao mesmo tempo, capital fixo e capital humano, instrumento e agente do desenvolvimento. Não é fortuito o interesse pela educação revelado em todos os momentos pelos responsáveis pelo destino da Nação. E não é por acaso que uma das mais importantes providências do novo Estado brasileiro pós-64, foi a reorganização do projeto educacional vinculando-o definitivamente ao projeto de desenvolvimento nacional” (p. 113).

No esteio da produção, a saída para a crise de lucratividade do capital começa a surgir no Japão. Com o país embargado após a II Guerra Mundial, havia poucas possibilidades de concorrência no mercado internacional e uma demanda muito pequena no mercado interno, para “aquecer” a produção industrial. A indústria automobilística japonesa, ainda em 1950, precisou estudar saídas para viabilizar a produção e manter-se competitiva com as indústrias estadunidenses, que tinham amplos mercados criados pelo “fordismo”. As idéias do engenheiro Taiichi Ohno da Toyota Motors Co. ganham destaque nesse período por “enxugar” a produção e manter níveis relativamente altos de produtividade. Neste estágio, a configuração do Estado japonês altamente burocrático foi essencial para derrotar o sindicalismo no Japão e consolidar novas formas de organização do trabalho lideradas especialmente pela Toyota, convencionalmente chamadas de “toyotismo”.

O toyotismo se destacou por potencializar ao máximo a exploração da força de trabalho. Neste modelo, um único trabalhador pode operar de 5 a 6 máquinas diferentes como revela Ohno (1997): “Por que uma pessoa na Toyota Motors Co. pode operar apenas uma máquina, enquanto na tecelagem Toyota uma pessoa supervisiona de 40 a 50 teares automáticos?” (p.38). Esse modelo de organização da produção permitiu ao capital, garantir seus níveis de produtividade incorporando cada vez menos força de trabalho.

A liberação dos entraves aos mercados internacionais, a desregulação dos mercados de trabalho promovidas pelo fim do *Welfare Estate* e adoção de medidas de austeridade, possibilitou ao sistema flexível de manufatura japonês um maior destaque mundial, transformando a Toyota na terceira maior fabricante de automóveis do mundo (CHESNAIS, 1996), exportando não só automóveis, mas também seu modelo de produção.

A solução encontrada para o desenvolvimento da indústria automobilística japonesa se adéqua estruturalmente as necessidades do capitalismo mundial em crise, que descobre na essência do toyotismo uma maneira eficaz de recuperar a lucratividade, ou seja, de ampliar a extração e apropriação do trabalho excedente.

O sistema de manufatura flexível inaugura uma nova fase de acumulação capitalista que se destaca por incorporar um alto padrão tecnológico, dispensando uma grande quantidade de mão de obra reduzindo o preço da força de trabalho, como mostra Chesnais (1996):

Com a introdução do sistema de produção flexível, altera-se a importância relativa dos custos salariais e da proximidade dos locais em relação ao mercado, como determinantes das opções de localização da produção. A implantação da “produção sem gorduras de pessoal” não elimina os interesses das multinacionais em produzir “fora”, a baixos salários (p.130).

O toyotismo permitiu ao capitalismo uma surpreendente lucratividade que perdurou por alguns poucos anos (LESSA, 2004). Por outro lado, o processo de automatização e robotização das fábricas levou um grande número de trabalhadores ao desemprego e forçou a uma redução do preço da força de trabalho. Com a queda do preço da força de trabalho e precarização das condições de trabalho, uma parte da massa de trabalhadores passa a ser empregados nas empresas terceirizadas sem garantias de manutenção dos seus trabalhos e pressionados por outra massa de desempregados, que anseia participar desse nicho de mercado. Nesse período, justamente, o capital não consegue expandir criando novos mercados. Sua opção é a racionalização dos mercados existentes, potencializando sua capacidade de realização, intensificando as taxas de exploração, como afirma Lessa (2004).

Sem a possibilidade de abertura de novos mercados e com a saturação dos já existentes, a forma predominante de acumulação de capital passa a ser a fusão entre as empresas e não a abertura de novos empreendimentos. A sobrevivência depende da capacidade de as empresas, cada uma por si própria, produzirem mercadorias mais baratas e de melhor qualidade – bem como operarem com mais eficiência a obsolescência planejada – do que suas concorrentes. O que significa, curto e grosso, extrair uma maior taxa de mais valia de seus trabalhadores que as concorrentes. No contexto contemporâneo, isto implica a adoção de técnicas e estratégias gerenciais que ampliam a produção e empregam cada vez menos (p.19).

Para garantir esse novo tipo de expansão do capital, que agora incorpora cada vez menos massa de trabalho, os Estados tiveram um papel preponderante em criar um “clima favorável aos negócios e investimentos”, cooptando e repreendendo sindicatos, reprimindo se necessário qualquer tentativa de mobilização popular contrárias a essas medidas.

Disso decorrem as privatizações, as reformas previdenciárias, trabalhistas, tributárias e da inovação nas Parcerias Público Privadas (PPPs) nos serviços públicos não-estatais, juntamente com o fortalecimento das OSCIPs (Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público).

Contrapartida, os teóricos do neoliberalismo ganham destaque como defensores da liberdade individual. Resgatando princípios do liberalismo da segunda metade do século XIX<sup>21</sup>, a doutrina neoliberal torna-se a principal opositora, no plano das idéias, do estado intervencionista. Qualquer medida estatal que visasse melhorias de qualidade de vida à maioria da população, passou a ser encarada como um entrave à liberdade individual e ao empreendedorismo. Por outro lado, os neoliberais viam como positiva a ação, se necessária, coercitiva que defendia os direitos à propriedade privada e as liberdades econômicas (HARVEY, 2008)

O passo para superar os entraves à nova política mundial residia no planejamento e na implementação meticulosa das ações neoliberais, mas para isso era preciso mudar o pensamento das pessoas “sobre as corporações, o direito e a cultura do indivíduo” (HARVEY, 2008 p. 53). Nesse aspecto os capitalistas não economizaram dinheiro e investiram pesado no neoliberalismo como resposta as ameaças de erosão da ordem capitalista.

A sociedade de Mont Pelerin, que tinha na figura do austríaco Hayek seu grande precursor, reuniu um seleto grupo de pensadores e defensores do capital entre eles: Milton Friedman, Ludwig Von Mises e o filósofo Karl Popper que se incumbiram de elaborar propostas que viabilizassem a liberação total da economia de mercado. Este grupo financiado especialmente pelo governo norte-americano e por um conjunto de líderes corporativos, contrários ao estado intervencionista, passou a influir, com suas idéias, na política de Estado dos principais países capitalistas, entre eles os Estados Unidos e a Grã-Bretanha (HARVEY, 2008)

Na Inglaterra a prática neoliberal ganha contornos próprios nas ações da “dama de ferro” britânica, Margaret Thatcher. A primeira ministra inglesa, implementou um duro programa de austeridade, para reduzir a inflação, que resultou num aumento catastrófico do desemprego e na explosão de greves por todo país. A vitória de Thatcher sobre o forte sindicalismo inglês, em especial a greve dos mineiros de 1984, lhe deram prerrogativas para ir a fundo ao programa neoliberal, privatizando não só empresas públicas, mas os serviços de ajuda social, a educação e a saúde estatal.

---

<sup>21</sup> Liberalismo inspirado nas idéias de William Jevons, Alfred Marshall e Leon Walras. O neoliberalismo procurou descartar as idéias da economia clássica, Karl Marx, David Ricardo e Adam Smith, mas não abandonou o conceito elaborado por Smith a respeito da “mão invisível do mercado” (Harvey, 2008).

Considerada como "O homem forte do Reino Unido", por Ronald Reagan, as ações da primeira ministra da Grã-Bretanha, tornaram-se exemplos para o combate político de forças contrárias ao modelo neoliberal de Estado. A máxima burilada por Thatcher de que "*não há alternativa*" é levada as últimas conseqüências não restando aos estados nacionais outra saída que não seja a perspectiva da liberação total de todos os entraves ao capital. O neoliberalismo ganha força material passando a ser não só uma ideologia, mas também uma ideologia que de maneira geral é a expressão política do processo produtivo do capital.

O efeito disso é visível em todas as esferas de atuação do estado onde os serviços têm se afeiçoado cada vez mais à lógica do mercado. Na educação, por exemplo, os sistemas escolares passaram a operar dentro de um padrão de racionalidade que reduz os desperdícios e desonera o estado. Sistemas de avaliação são criados para conter os elevados índices de reprovação e para disciplinar os recursos do ensino, premiando as melhores escolas e punindo aquelas que não cumprem com os objetivos propostos. As redes públicas de ensino incorporam, em certa medida, o modelo de administração privada, baseando-se nos preceitos de produtividade e eficiência. O Estado que na primeira instância era o responsável por alavancar o desenvolvimento e investir pesado na educação geral da população transfere essa tarefa ao mercado. Como podemos ver nas orientações de Friedmam (1985) à educação estatal:

A injeção da competição faria muito para a preocupação de uma salutar variedade de escolas. E também contribuiria para introduzir flexibilidade nos sistemas escolares. E ainda ofereceria o benefício adicional de tornar os salários dos professores sensíveis à demanda de mercado. Com isso, as autoridades públicas teriam um padrão independente pelo qual julgar escalas de salário e promover um ajustamento rápido à mudança de condições de oferta e da procura (p.89).

No aspecto pedagógico, a palavra de ordem passa a ser a formação de competências e habilidades que permitam aos indivíduos uma maior competitividade no restrito mercado de trabalho (MORAES, 2001). A escola passa a trabalhar agora com uma perspectiva pessimista de educação. Com o mercado de trabalho instável e com menos espaço para força de trabalho qualificada, não basta aos indivíduos terem conhecimentos aprofundados sobre determinadas atividades é preciso que eles tenham um "algo mais". Esse não é originado da atividade específica que o



indivíduo realizará, mas é determinado por um conjunto de competências destacadas pelo empresariado, que são necessárias ao processo produtivo flexível. Nessa perspectiva argumenta Gentili (1998):

(...) na perspectiva neoliberal, já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e limitada expansão, o desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os “melhores” conseguirão ter sucesso (p.109).

Com isso novos padrões de investimento e de ensino são exigidos da educação escolar. O padrão fordista de qualificação da força de trabalho estava relacionado diretamente com conhecimentos da educação escolar, formação técnica e experiência profissional e tinha como correspondente o modelo formal de ensino, fundamentado, na hierarquização dos diplomas e certificações emitidas pelas instituições de ensino.

Embora não elimine os elementos constitutivos do sistema formal de ensino, o mérito, a hierarquização, os sistemas de certificações e diplomas; o sistema flexível adota como parâmetro as competências e não mais o grau e a quantidade de conhecimentos dos indivíduos. Essas por sua vez, são conectadas a um tipo de conhecimento que independe do saber escolar, sendo definido pelas atividades práticas do sujeito, isto é, depende do grau de mobilização dos conhecimentos necessários para realizar determinadas tarefas. A idéia de competência se enquadra com maior facilidade ao modo flexível de produção, pois permite maior mobilidade nas funções, carreiras e faixas salariais dos empregados, garantido a plena reestruturação das empresas.

O próprio conceito de novas competências, entendida como capacidade de diagnóstico e intervenção em tempo real, com a aquisição de todo um *background* de conhecimentos, tácitos ou formais, que o habilitam a fazer diagnósticos, propor soluções e tomar medidas em cadeia de decisões cada vez mais curtas, possui como paradigma a produção flexível toyotista (ALVES, 2002 p. 81).

Também é verdade que a incorporação de novas tecnologias fez surgir uma nova geração de trabalhadores com maior qualificação e escolaridade, porém, numa parcela muito restrita, como nos alerta Alves (2002)

A partir do novo complexo de reestruturação produtiva tendeu a ocorrer no *core* dos conglomerados industriais e de serviços, um contingente mais restrito de jovens, homens e mulheres, com maior qualificação, que passaram a integrar o mundo da produção sob a égide da lógica organizacional (e ideológica) do toyotismo. Primeiro, são os operários e empregados com maior qualificação. Por exemplo, no caso da categoria metalúrgica, tendeu-se a exigir, cada vez mais, domínio técnico e alto grau de escolaridade, Ensino Médio, muitas vezes completo, e polivalência, isto é, aptidão para trabalhar em vários setores na linha de produção (é uma das disposições toyotistas que tende a dignificar tão somente uma intensificação da exploração da força de trabalho) (p.83).

Contudo, nesse modelo, as oportunidades de emprego que conseguem absorver força de trabalho em grande quantidade são justamente as que requerem baixa qualificação, ligadas a empresas terceirizadas e aos setores de serviços obtendo como tendência dessas forças produtivas a ampliação da força de trabalho precária, advinda de relações de subcontratação. Diz Alves (2002):

Os crescimentos das empresas de trabalhos temporários e de trabalhadores domésticos demonstram a inserção crescente de um contingente maciço de jovens, homens e mulheres, no mercado de trabalho de maneira precária, vendendo sua força de trabalho para a indústria, bancos e comércio por tempo parcial e determinado. Em sua maioria pertencem aos contingentes de trabalhadores ocupados do setor privado que não possuem cobertura da Previdência Social, ou seja, não têm direito à aposentadoria e nem auxílio-doença (segundo indicadores sociais de 2000, são cerca de 38,7 milhões de operários e empregados, ou seja, cerca de 60% dos trabalhadores ocupados de setor privado) (p. 84).

A reforma do sistema escolar torna-se um assunto de primeira ordem para as economias dos países, que se empenham em educar sua força de trabalho a fim de atenderem às exigências do capital, isto é, força de trabalho barata e flexível. Por outro lado a redução de gastos nas áreas sociais como a educação, serviu para manter os altos investimentos nos setores produtivos e financeiros, considerados pelo neoliberalismo como fundamentais para o desenvolvimento de qualquer nação<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Vide análise realizada pelo ANDES a respeito do neoliberalismo na década de 1990 diz um trecho do documento: "Trata-se de uma política clara de transferência da riqueza socialmente produzida e dos recursos públicos para as contas das cerca de 8.000 pessoas físicas e jurídicas que são detentoras dos títulos da dívida pública – política que se aprofunda incessantemente num cenário de transferência sistemática de renda do trabalho para o capital, em que o poder aquisitivo da classe trabalhadora caiu cerca de 30% desde 1997 e cerca de 50% desde 1985" (Disponível em: <[www.adufes.org.br/arquivos/documentos/diversos/Andes.doc](http://www.adufes.org.br/arquivos/documentos/diversos/Andes.doc)> acesso 9 de jul de 2009). A

Como veremos adiante, a intervenção das agências de financiamento multilaterais terão um sentido distinto para a educação, reformando os sistemas de ensino, impelindo-os uma lógica de funcionamento adequada ao mercado e introduzindo práticas pedagógicas que propiciem a expansão do mesmo.

### **1.3 - O sentido das reformas em educação: a função prática do conhecimento.**

Desde seu início as reformas da educação têm sido duramente contestadas. Durante a década de 1990 e anos 2000 assistimos em várias partes do mundo uma série de greves ligadas à educação que se diferenciavam por não mais ter como prioridade na pauta de reivindicações o reajuste salarial<sup>23</sup>, mas por priorizarem a garantia de direitos e dos próprios empregos que foram colocados em risco com as reformas neoliberalizantes<sup>24</sup>.

Contudo, isso não impediu o seu avanço, mesmo atingindo conquistas pontuais os profissionais em educação tiveram um conjunto de medidas tanto de ordem administrativa como de ordem curricular, impostas pela política de estado neoliberal, ou seja, a lógica privatista dos sistemas de ensino e revisão dos salários do professorado em baixa.

Com o mercado mundial internacionalizando-se e universalizando os valores das mercadorias, tornou-se imprescindível para o capital uniformizar a força de trabalho e universalizar o seu valor sempre em queda. A escola tornou-se uma peça fundamental para cumprir essa função, oferecendo um conjunto mínimo necessário de conhecimentos para a normalidade da força de trabalho.

---

transferência de recursos para o setor financeiro pode ser comprovada segundo dados que podemos observar em Bueno (2007): “entre junho de 2001 a fevereiro de 2003, Bancos e Fundos de Investimento não só eram os maiores detentores da dívida pública federal, como o eram em montantes similares, na ordem de R\$ 213 bilhões cada. A partir de março de 2003, ambos elevam seus estoques de títulos, para R\$ 317 bilhões, no caso dos Bancos, e para R\$ 497 bilhões, no caso dos Fundos de Investimento”.

<sup>23</sup> Em São Paulo, os professores do Estado realizaram uma grande greve no ano 2000, contra o processo de municipalização das escolas, em 2006 e 2008 a pauta principal das greves, foi a retirada do projeto de previdência SPPREV, que substituiu o antigo IPESP, deslocando os professores temporários (ACTs), para o INSS, terceirizando a previdência de São Paulo.

<sup>24</sup> Em abril de 2008 cerca de 400mil professores cruzaram os braços na Inglaterra estourando uma grande greve depois de 20 anos de trabalhismo no poder (Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Mundo/0,,MUL424589-5602,00.html>> Acesso em 6 de jun. 2009). É possível citar também neste período grandes greves envolvendo a educação na França, Portugal, Chile, Brasil, entre outros, que pararam suas atividades devido às reformas realizadas nesse período.

Dessa maneira a política neoliberal irá buscar referendar-se por meio de concepções de ensino que expressem sua maneira de interpretar o mundo, como um lugar democrático e livre, um tipo de formação adequada à nova conjuntura de instabilidade do mercado de trabalho e crise estrutural do capital.

Para realizar tal tarefa, as organizações multilaterais<sup>25</sup> foram peças imprescindíveis ao capital. Através de investimentos maciços, a intervenção sistemática desses órgãos na educação tornou possível vincular com mais eficácia uma educação que forme os indivíduos para as exigências dos capitalistas<sup>26</sup>.

Nos documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) podemos observar como se articulam a política para a educação na formação reprodução da força de trabalho e a reestruturação produtiva do capital.

Nessa perspectiva o CEPAL se debruça sobre o modelo produtivo, em alusão as transformações ocorridas no seio da produção capitalista, para extrair os conhecimentos que serão necessários às nações menos desenvolvidas a atingirem o patamar de produtividade das economias mais desenvolvidas.

A proposta dessa comissão prevê uma *“transformação produtiva com equidade”*. Sustentando o argumento de que as inovações tecnológicas e científicas incorporadas à produção seriam compatíveis à *“democratização política e uma crescente equidade social”* (CEPAL, 1992), destacam a produção e incorporação de conhecimentos orientados ao progresso técnico-científico como forma de aumentar a produtividade e competitividade internacional elevando o nível de vida da população.

Na proposta deixa-se claro a diferença que separa uma competitividade internacional que permite elevar o nível de vida da população mediante o aumento da produtividade, e outra forma de competitividade que se apóia na depredação dos recursos naturais e na redução das remunerações reais. No caso da primeira, é o progresso técnico que permite a convergência entre competitividade e sustentabilidade social, e, fundamentalmente, entre crescimento econômico e equidade social (CEPAL, 1992 p.1).

---

<sup>25</sup> Como principais organizações multilaterais destacam-se “o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento/BIRD, o Fundo Monetário Internacional/FMI, o Convênio Geral de Tarifas e Comércio/ GATT, o Banco Interamericano de Desenvolvimento/BID, a Associação Latino-Americana para o Desenvolvimento Social/ALADIS e a Comissão Econômica para a América Latina/ CEPAL são alguns desses órgãos que têm se movimentado para as diretrizes do desenvolvimento social e econômico em águas navegáveis” (MARTINS & FRANCO, 1997).

<sup>26</sup> Podemos citar o exemplo do Banco Mundial (BM) que na década de 1980 tinha o equivalente a 27% de participação no financiamento externo em educação, passando no decênio de 1990 para 62% desse financiamento (Lauglo, 1997).

Para efetivação dessa proposta colocam como necessidade uma ampla reforma educacional e de capacitação para o trabalho. Trata-se de desenvolver a formação de uma força de trabalho que se enquadre às transformações técnico-científicas da produção ao mesmo tempo em que possa desenvolver novos conhecimentos para o progresso técnico da produtividade.

Na incorporação e difusão do progresso técnico intervêm múltiplos fatores. Entre eles, a proposta da CEPAL destaca o fortalecimento da base empresarial, a infra-estrutura tecnológica, a crescente abertura da economia internacional, *especialmente, a formação de recursos humanos e o conjunto de incentivos e mecanismos que favorecem o acesso e a geração de novos conhecimentos*. Neste último âmbito, os recuos no eixo educação-conhecimento comprometem possíveis avanços em outros aspectos da incorporação e difusão do progresso técnico (grifo nosso, CEPAL, 1992).

O documento da CEPAL já demonstrava uma preocupação para o decênio de 1990 com a reestruturação produtiva planejada para as nações periféricas e a formação da “nova” força de trabalho que seria exigida dessa transformação. Embora não especifique que conhecimentos seriam esses, aponta que sua finalidade é a própria formação de uma moderna cidadania para a competitividade e o progresso técnico com equidade.

Nestas circunstâncias resulta fundamentalmente projetar e por em prática uma estratégia para impulsionar a transformação da educação e da capacitação e aumentar o potencial científico-tecnológico da região, tendo como objetivo a formação de uma moderna cidadania, vinculada tanto à democracia e à equidade como à competitividade internacional dos países, que torne possível o crescimento sustentável apoiado na incorporação e difusão do progresso técnico. Imaginar que a cidadania possa ter plena vigência sem um esforço efetivo em matéria de competitividade resulta, no decênio de 1990, tão infundado como supor que a competitividade necessariamente de caráter sistêmico possa sustentar-se com recuos importantes no âmbito da cidadania (CEPAL, 1992 p.3).

De forma mais abrangente podemos verificar o mesmo debate da CEPAL sendo realizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos, também conhecida como Declaração de Jomtien. Contudo, na Declaração de Jomtien é possível ter um posicionamento fechado em relação a qual modelo de educação se almeja para a formação geral da população, para atingir o nível mais alto de produtividade e cidadania.

**A tradução** das oportunidades ampliadas de educação em desenvolvimento efetivo – para o indivíduo ou para a sociedade – dependerá, em última instância, **de, em razão dessas mesmas oportunidades, as pessoas aprenderem de fato, ou seja, aprenderem conhecimentos úteis, habilidades de raciocínio, aptidões e valores** (WCEFA, 1990 Grifos no original).

A Declaração sobre Educação para Todos, defende um enfoque voltado para a aprendizagem dos indivíduos e não mais para práticas de ensino. Segundo essa visão, o “aprender a aprender” possibilita aos sujeitos um nível maior de equidade, já que conhecedores da forma como se aprende, ganham autonomia para buscar seus próprios conhecimentos na sociedade. Sendo assim o documento considera as pedagogias ativas como práticas mais adequadas a esse tipo de educação.

Abordagens ativas e participativas são particularmente valiosas no que diz respeito a garantir a aprendizagem e possibilitar aos educandos esgotar plenamente suas potencialidades. Daí a necessidade de definir, nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho (WCEFA, 1990).

Essa visão privilegia as pedagogias que tenham o enfoque no “aprender a aprender”, difundido para os sistemas de ensino das nações dependentes do desenvolvimento produtivo capitalista, tal modelo pedagógico. Ainda que, muitos governos pudessem ter iniciado reformas em seus sistemas educacionais por conta própria, as resoluções desses órgãos foram influências predominantes para execução dessa tarefa.

Juntamente com o financiamento das organizações multilaterais aos setores produtivos, foi dado um “pacote” de obrigações que os estados menos desenvolvidos deveriam seguir a risca para alavancar a produtividade e desenvolver a cidadania. Dentre essas obrigações, a gerência do sistema escolar e a introdução das pedagogias do “aprender a aprender” colocaram-se como necessidades do sistema e não uma “opção” para o desenvolvimento do ensino.

A estratégia proposta coloca a educação e o conhecimento no eixo da transformação produtiva com equidade, como âmbitos necessários para impulsionar o desenvolvimento da região e como objetivos alcançáveis mediante a aplicação de um conjunto coerente de políticas. No contexto atual, as experiências parciais em curso,

assim como as percepções dos protagonistas do processo educativos e de produção e difusão de conhecimentos, tendem a convergir na direção das orientações propostas. Trata-se de uma tarefa de envergadura, complexa, inevitável e já em marcha; seus resultados condicionarão tanto a evolução econômica e social interna como a gravitação dos países da região no contexto mundial (CEPAL, 1992 p.6).

Para os sistemas educacionais não existe outra saída senão a adoção de políticas que coloquem como centro o conhecimento para a “transformação produtiva com equidade”, com vistas a formar um cidadão competitivo dentro do mercado de trabalho internacional<sup>27</sup>.

Isso não é o início e nem o fim da imposição de concepções de ensino que tenham o lema “aprender a aprender” como objetivo último da educação. Embora os organismos multilaterais tenham desempenhado um papel importante na elaboração e adoção dessas pedagogias nos sistemas de ensino, por parte dos governos muitos outros processos ocorridos no interior da formação social das nações em jogo levaram essas tendências a ganharem *status* de hegemonia.

Com isso queremos deixar claro que essas tendências não foram criadas deliberadamente para atender ao capital, mas foram e são interpretações da realidade que justificam e reproduzem o seu funcionamento. Desta maneira, incorporadas as mudanças no processo produtivo, tornam-se, analogicamente, ferramentas indispensáveis à reprodução da força de trabalho e a formação ideológica dos sujeitos.

Enfim, as reformas educacionais atuaram no sentido de normatizar a formação da força de trabalho, colocando como centro da educação o conhecimento

---

<sup>27</sup> A tendência do mercado de trabalho internacional tem mostrado que as empresas optam por buscar, cada vez mais, sua força de trabalho em regiões cuja remuneração seja baixa e a qualificação dos trabalhadores mantenha uma média de atributos necessários à produção. As indústrias têm migrado para regiões como a China e a Índia, onde conseguem obter uma mão-de-obra minimamente qualificada e baixo custo para sua reprodução, dispensando uma quantidade cada vez maior de trabalhadores altamente qualificados das regiões mais desenvolvidas como o centro do capitalismo Europeu (França, Inglaterra, Itália, Holanda) e os EUA. Nessa direção, Chesnais (1996) exemplifica a forma de produção da Nike mundialmente: “As coleções são concebidas na sede do grupo, no Oregon (que tem menos de 500 assalariados americanos), onde está concentrada sua capacidade de *design*, bem como sua estratégia comercial. Os padrões dos novos modelos são transmitidos (por uma rede de comunicações telemáticas privada para Taiwan, onde se situa um segundo elo importante do grupo. É lá que são fabricados os protótipos, que vão servir de modelos a produção industrial de massa. Esta vai ser feita no Sudeste Asiático, mas onde puderem ser conseguidos contratos de terceirização mais vantajosos, de sorte que tem se assistido a Nike sair de certos países à medida que os salários aumentavam ou que surgia a sindicalização” (grifos do original, p.36).

prático. Deslocando, dessa forma, as atividades escolares voltadas para o ensino-aprendizagem de conhecimentos elaborados – que não necessariamente servem a uma atividade prática – para um tipo de educação que enfoque a aprendizagem. A aprendizagem significa nessa perspectiva a capacidade do indivíduo aprender o que é necessário para sua atividade, como aponta Miranda (1997):

Adaptado às demandas sociais e econômicas atuais, no entanto, o “aprender a aprender” passa a incorporar a necessidade de o conhecimento ser previamente definido por sua operacionalidade: mais importante do que saber é, saber fazer, saber buscar informações, saber produzir resultados, saber adaptar a novas funções. (p.43).

Disso resulta a função prática do conhecimento, ou seja, o indivíduo deve aprender a buscar os conhecimentos necessários para a realização de sua atividade laboral. No mais, os conhecimentos que compõem as atividades dos indivíduos, são os conhecimentos imprescindíveis à reprodução da sociedade capitalista. Contudo, para justificar essa posição comprovando cientificamente o desenvolvimento prático do conhecimento, a “nova” educação almejada irá se fundamentar na epistemologia construtivista. O construtivismo, por sua vez, relaciona o desenvolvimento do conhecimento ao processo natural de adaptação dos sujeitos. Por esse motivo nos deteremos adiante, na compreensão da incorporação da epistemologia construtivista às reformas neoliberais dos sistemas de ensino.

#### **1.4 - A incorporação da epistemologia construtivista pela política neoliberal: a função adaptativa do conhecimento.**

Como discutimos anteriormente o sentido das reformas neoliberais na educação, por meio de uma ampla intervenção dos organismos multilaterais, assentou o conhecimento prático como eixo da aprendizagem escolar e como necessidade para o desenvolvimento “eqüitativo” da economia e da cidadania moderna fundamentada na competitividade.

Discutiremos agora as bases científicas dessa argumentação. Isto é, sob a tutela da epistemologia construtivista as reformas dos sistemas de ensino vão ganhando legitimidade. Tal constituição torna-se possível pela própria interpretação que o construtivismo faz do processo de aprendizagem, como um processo de



adaptação à realidade, não como uma atividade histórica e socialmente determinada. Dessa maneira o conhecimento cumpre, no construtivismo, uma função meramente adaptativa dos sujeitos, ou seja, os indivíduos selecionam os conhecimentos necessários para sua conformação à realidade posta.

Vale salientar, contudo, que não é finalidade de nosso trabalho realizar um estudo aprofundado da epistemologia construtivista. Nosso estudo restringe-se à análise da função adaptativa do conhecimento presente nessa teoria. Recorreremos, para tanto, a análise feita por Duarte (2006a) a respeito das apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria de Vigotski.

Para Duarte (id) o construtivismo é uma teoria que faz parte do universo pós-moderno e “(...) que se torna quase a mesma coisa falar em construtivismo e pensamento pós-moderno” (p.90), o autor combate as tentativas de aproximação do construtivismo à teoria elaborada por Vigotski, demonstrando o relativismo e o solipsismo presentes nas formulações teóricas de Piaget.

No construtivismo, portanto, o conhecimento está de acordo com a evolução de uma “natureza humana”, ele faz parte do processo de desenvolvimento biológico presente em todos os organismos vivos, que tendem a se adaptar ao ambiente.

Minha convicção é de que não há nenhuma espécie de fronteira entre o vital e o mental ou entre o biológico e o psicológico. Desde que um organismo tenha consciência de uma experiência anterior e se adapte a uma situação nova, isso se assemelha muito a psicologia (PIAGET apud DUARTE, 2006a p.217).<sup>28</sup>

A afirmação de uma “natureza humana” que se adapta ao ambiente tem proximidades muito estreitas com a concepção de homem do (neo)liberalismo. Essa maneira de interpretar o mundo, de certa forma, traduz a expressão máxima do pragmatismo (neo)liberal calcado na idéia de que assim como na natureza, a sociedade é um espaço de conflitos individuais onde os mais propensos à adaptação sobrevivem.

Esta forma de interpretação da realidade põe como desafio uma educação que possibilite aos indivíduos aprimorarem suas capacidades de adaptação, já que a

---

<sup>28</sup> Reprodução de uma entrevista realizada por Bringuier presente no livro “Vigotski e o ‘aprender a aprender’: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana” do Professor Newton Duarte (2006a).

inteligência para Piaget é uma forma particular de adaptação (apud DUARTE, 2006a).

A inteligência é uma adaptação. Para aprendermos as suas relações com a vida em geral, é preciso, pois definir que relações existem entre o organismo e o meio ambiente. Com efeito, a vida é uma criação contínua de formas cada vez mais complexas e o estabelecimento de um equilíbrio progressivo entre formas e o meio. Afirmar que a inteligência é um caso particular de adaptação biológica equivale, portanto, a supor que ela é, essencialmente, uma organização e que a sua função consiste em estruturar o universo tal como o organismo estrutura o meio imediato. Para descrever o mecanismo funcional do pensamento em termos biológicos, bastará, pois destacar as invariantes comuns a todas as estruturas que a vida é capaz (p. 268).

Como destaca Duarte (2006a) o conhecimento para Piaget, isto é, a verdade contida nesse conhecimento, é uma forma de organização da realidade pela mente humana. Nesse aspecto o problema do conhecimento para Piaget passa a ser o “de quem ou o que é responsável por essa organização”.

O problema da verdade transforma-se assim, na teoria de Piaget, no problema de como é construído o conhecimento. Nesse aspecto, entendemos que a epistemologia piagetiana foge à questão da existência ou não de correspondência entre o conhecimento e a realidade objetiva, passando a focalizar a gênese do conhecimento (p.267).

Não podemos esquecer que o construtivismo é atualmente uma das principais correntes pedagógicas – apesar de não se identificar como uma, apresentando-se muitas vezes como *posição epistemológica* (DELVAL,1998) – que predomina nos processos educativos, tanto informais, como formais.

Um dos seus principais corolários é de que o sujeito cognoscitivo constrói o conhecimento e que, portanto, cada sujeito tem de construir seus próprios conhecimentos sem que haja transmissão de conhecimentos já estabelecidos por outros (DUARTE, 2006a).

Nesse sentido a teoria construtivista busca explicações sobre os processos cognitivos que ocorrem no interior do sujeito. Como fundamento, a epistemologia gerada por Piaget procura explicar a gênese do conhecimento por meio de esquemas do desenvolvimento biológico. Defende que o sujeito passa por várias etapas de desenvolvimento da aprendizagem que se iniciam no nascimento até a

adolescência<sup>29</sup>. A aprendizagem resulta da necessidade da adaptação do indivíduo, seguindo, por assim dizer um processo de equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. Como descreve Duarte (2007):

(...) Os esquemas de ação e pensamento, bem como as estruturas da inteligência desenvolvem-se movidas pela ação recíproca e complementa entre, por um lado, o esforço feito pelo sujeito cognoscente na direção da assimilação do objeto de conhecimento às suas estruturas e esquemas mentais e, por outro lado, a resistência que o objeto pode oferecer a essa assimilação, gerando a necessidade de reorganização espontânea dessas estruturas e esquemas mentais para que as mesmas se acomodem às características do objeto (p.8).

Nessa perspectiva, as atividades que desenvolvem o conhecimento são aquelas em que o indivíduo realiza espontaneamente a construção de sua educação. A educação escolar baseada na transmissão do conhecimento seria neste ponto vista prejudicial à formação dos indivíduos, já que não possibilitaria ao indivíduo a ação espontânea de conhecer, definido por Piaget como propriamente um *método de pesquisa*.

Também a formação humana dos indivíduos é prejudicada quando verdades, que poderiam descobrir sozinhos, lhes são impostas de fora, mesmo que sejam evidentes ou matemáticas: nós os privamos então de um método de pesquisa que lhes teria sido bem mais útil para a vida que o conhecimento correspondente (PIAGET, apud DUARTE 2007, p.9).

É mais importante para o construtivista que as atividades escolares tenham correspondência com as atividades cotidianas do aluno, uma vez que o espaço privilegiado para o tipo de aprendizagem espontânea seja o cotidiano, capaz de propiciar um *método de pesquisa* mais útil para a vida do que o conhecimento escolar transmitido pelo professor.

A formação que se almeja nessa concepção privilegia a iniciativa individual e um tipo de conhecimento espontâneo adquirido em atividades de interesses particulares. Como descreve Piaget (1998):

---

<sup>29</sup> Cabe lembrar aqui, que algumas idéias que pertencem ao campo da educação neoliberal e pós-moderno defendem que a aprendizagem é um processo que ocorre durante toda a vida dos indivíduos. Como ponderou o Prof. Newton Duarte na qualificação desta dissertação, Piaget explica o processo de aprendizagem dos indivíduos até a adolescência.

É preciso que o estudante faça pesquisas por conta própria, possa experimentar, ler e discutir com uma parcela de iniciativa suficiente e não aja simplesmente por encomenda. Certos ramos do ensino só teriam a ganhar com isso: aprende-se muito melhor a manejar a língua materna fazendo trabalhos pessoais do que memorizando a gramática, e haveria muito mais alunos que compreenderiam a matemática se pudessem fazer experimentos sobre problemas reais (de física elementar, de geometria concreta e ligada a construções materiais) como as próprias ciências fizeram no Egito e no Oriente antes que os Gregos descobrissem a dedução abstrata. E no plano abstrato, talvez os grandes aprendessem muito melhor a manejar a razão se lhes permitissem descobrir as demonstrações lógicas em vez de ensiná-las a eles (p.156).

A respeito disso, as reflexões de Hayek (2009) sobre o uso do conhecimento na sociedade contemporânea, apontam para a valorização dos conhecimentos práticos e, para uma crítica contundente ao saber científico, o que de maneira geral aparenta estar em acordo com as afirmações de Piaget (1998) sobre a formação dos indivíduos. Faremos uma longa, mas necessária citação de Hayek (2009), para demonstrar a proximidade do seu pensamento com o pensamento de Piaget:

Hoje é quase uma heresia sugerir que o conhecimento científico não corresponde à totalidade do conhecimento. Mas um pouco de reflexão irá mostrar que, sem sombra de dúvida, existe um corpo importantíssimo de conhecimento desorganizado que não pode ser chamado de científico, entendendo “científico” como o conhecimento de certas regras gerais: o conhecimento de certas circunstâncias particulares de tempo e lugar. É em relação a isso que praticamente todo indivíduo tem alguma vantagem comparativa em relação a todos os outros, pois ele possui informações únicas sobre que tipos de usos benéficos podem ser feitos com certos recursos; usos estes que só acontecerão se a decisão de como utilizá-los for deixada nas mãos desse indivíduo ou for tomada com sua cooperação ativa. Basta apenas lembrarmos o quanto precisamos aprender em qualquer profissão depois de termos completado nossa formação teórica, quão grande é a parte da nossa vida profissional em que passamos aprendendo habilidades específicas, e quão valioso, em todas as circunstâncias da vida, é o conhecimento das pessoas, das condições locais e de certas circunstâncias especiais. Conhecer e saber operar uma máquina que não estava sendo adequadamente explorada, ou a habilidade de alguém que poderia ser mais bem aproveitada, ou estar consciente de um excedente de reservas que pode ser usado durante uma interrupção temporária do fornecimento, é tão útil socialmente quanto o conhecimento das melhores técnicas alternativas. O transportador que ganha sua vida descobrindo como melhor aproveitar seu espaço de carga que ficaria vazio, o agente imobiliário cujo conhecimento consiste quase exclusivamente em encontrar oportunidades temporárias, ou o *arbitrageur*, que lucra a partir das diferenças locais entre os preços de certos bens – todos eles realizam trabalhos eminentemente úteis que são baseados em

um conhecimento especial das circunstâncias de um momento fugidio, desconhecido por outros. (acesso em jan, 2009)

Com essa afirmativa Hayek (2009) faz uma comparação valorativa entre os conhecimentos práticos e os conhecimentos científicos e, assim como Piaget, configura um *status* de maior utilidade social, para os conhecimentos adquiridos pela prática.

A partir desse exame fica mais clara a aproximação entre construtivismo e neoliberalismo, sendo mais evidente ainda o porquê da incorporação do construtivismo às políticas neoliberais em educação. É claro que a epistemologia construtivista não se resume a esses aspectos e que também há mais elementos que a aproximam dos referenciais neoliberais, mas por hora destacaremos apenas a função adaptativa do conhecimento.

O construtivismo, entretanto, é uma interpretação dos processos de aprendizagem que não deixa de estar influenciado pela superficialidade do mundo capitalista. Uma interpretação distorcida da realidade que parte de um problema central levantado por Vigotski (2001) a respeito da crise dos fundamentos metodológicos da ciência de sua época, também presentes na teoria de Piaget<sup>30</sup>; na sua impossibilidade de articular os dados empíricos na formulação de um sistema concreto<sup>31</sup> de conhecimentos, que traduza a totalidade do real.

*A crise na psicologia é, acima de tudo, uma crise dos fundamentos metodológicos da ciência. As raízes dessa crise remontam a história da psicologia. Sua essência reside entre as tendências materialistas e idealistas, que se chocaram nesse campo do conhecimento com uma agudeza e uma intensidade tão grandes que dificilmente se identificariam em qualquer outra ciência da atualidade (grifo nosso. p. 22).*

Vigotski (2001) salienta que as descobertas empíricas realizadas em torno da psicologia fizeram surgir construções teóricas de caráter idealista e metafísico que afastaram cada vez mais o entendimento dessa ciência frente a realidade dos fatos.

A psicologia moderna dá a torto e a direito o espetáculo dos mais melancólicos de como a as descobertas mais modernas e mais importantes, que são o orgulho e a ultima palavra da ciência,

---

<sup>30</sup> Ver também capítulo cinco de Duarte (2006a) “*A crítica radical de Vigotski a Piaget*”.

<sup>31</sup> Utilizamos o termo conhecimento concreto no sentido marxiano, como aquele que é pleno de determinações.

vegetam em concepções pré-científicas, sobre as quais amontoam *ad hoc* as teorias e sistemas metafísicos por elas criados (p.23).

Piaget não teria escapado a esse problema presente nos sistemas teóricos da psicologia, embora tenha evitado cair no mesmo erro de seus contemporâneos. Para tanto, ressalva Vigotski (2001), ele se fechou “em um círculo restrito de fatos” e negou qualquer tentativa de generalização e teorização tornando-se avesso a qualquer tipo de investigação filosófica, achando mais seguro “o terreno do empírico puro”.

Essa debilidade da teoria de Piaget o levou a caracterizar o conhecimento como um processo natural e a-histórico, a educação deveria formar então as inteligências para a realidade da forma como ela, empiricamente, é. Não há no seu pensamento uma visão de totalidade das relações sociais e, portanto, não é possível haver uma visão de concretude do conhecimento que perpassa essas relações.

Ao sintetizar os fatos Piaget inevitavelmente chega a uma concepção natural e espontânea do desenvolvimento humano e da sua sociabilidade, que o aproxima do pensamento liberal. Dessa forma, ambos defendem o desenvolvimento natural do indivíduo alicerçado nas iniciativas e interesses individuais.

Essa aproximação coloca o construtivismo não só em acordo com o ideário liberal democrático, mas também o transforma em porta-voz desse pensamento, buscando com isso contribuir para o seu pleno desenvolvimento. Como podemos ver no comentário de Piaget (1998) a respeito dos métodos de trabalho em grupo:

Esses ensinamentos, não podem nos deixar indiferentes quanto à formação de cidadãos livres numa democracia sadia. Em todos os lugares onde as tentativas foram realizadas com seriedade, seus resultados foram os de reforçar o espírito de comunidade como o sentido de liberdade responsável. É muito interessante, em particular, notar que certos Estados totalitários perceberam tão claramente as vantagens de alguns desses procedimentos educativos que empregaram certos aspectos destes para reforçar os movimentos de juventude. Seria, por certo, lamentável que a mais velha das democracias não compreendesse o proveito que disso se pode tirar – e de uma maneira ainda mais direta – para a educação da liberdade e do próprio espírito democrático (p. 159).

Para o principal fundador do construtivismo, os métodos educativos em concordância com sua teoria deveriam preparar os indivíduos para a vivência na

liberdade e no mundo democrático. Entretanto, a liberdade e a democracia da qual Piaget nos fala são, propriamente, a liberdade e a democracia liberal.

A formulação de Piaget (1998) a respeito da finalidade da educação sob a instrução do construtivismo não difere da finalidade posta nos documentos elaborados pelas organizações multilaterais. Ambos defendem uma educação voltada para a formação da cidadania e para a constante adaptação ao ambiente, como vimos anteriormente.

De fato, as políticas neoliberais têm propagado o construtivismo como única e verdadeira interpretação da realidade capaz de formular processos eficientes e democráticos de educação. Sua incorporação aos sistemas de ensino tem sido uma forma de dinamizar a educação dos indivíduos de acordo com as necessidades do capitalismo, de um conhecimento cada vez mais fragmentado e utilitário.

Esse modo peculiar de interpretar a realidade e o conhecimento, também presente no pensamento pós-moderno, configura a maneira contemporânea da produção do capital, que veremos a seguir. Nosso próximo item examina com mais detalhes o conhecimento para pensamento pós-moderno e as formulações das pedagogias do “aprender a aprender”.

### **1.5. Pós-Modernismo e a instrumentalização do conhecimento: a função ideológica da formação de competências.**

Iniciamos nosso primeiro capítulo com a afirmação célebre de Marx (1965a), concedendo prioridades à realidade objetiva sobre a consciência, “não é a consciência dos homens que determina a realidade; ao contrário, é a realidade social que determina a consciência” (p.103). Para Marx a realidade independe da consciência para existir. Contudo, a consciência que os homens tomam da realidade e de si mesmos é o que os possibilita intervir nessa realidade para transformá-la.

Esse debate fundamental para o marxismo foi um dos pontos de confronto com o idealismo clássico, para quem a idéia, a consciência dos homens, era o determinante da realidade. É salutar dizer, porém, que mesmo para o idealismo clássico a realidade objetiva é um dado que existe fora da mente humana, cuja “idéia” deveria por em ordem. Desta maneira esse pensamento tinha por característica fundamental a prioridade à idéia, já que seria ela quem de fato construiria a realidade. O idealismo clássico era o pensamento da burguesia

revolucionária que tinha como finalidade a destruição do feudalismo e a constituição de uma nova ordem.

A filosofia desta época codifica os princípios últimos e a concepção geral do mundo, próprias a esse vasto movimento progressivo e libertador que reformou tão profundamente a sociedade. Assistimos nesse momento a transformação revolucionária da lógica, das ciências naturais e das ciências sociais (LUKÁCS, 2009. p.11).

Entretanto, quando a burguesia se aferra ao poder, tornando-se ela a classe dominante, seus objetivos revolucionários se esgotam, transformando-se numa classe conservadora. Seu conservadorismo traduz-se num verdadeiro movimento contra-revolucionário, que se destaca por ter uma prática ideológica mistificada nas relações entre meios e fins (FERNANDES, 2005)

(...) proclama uma utopia, a do seu período de ascensão (efetivamente revolucionária), e pratica uma ideologia de mistificação entre meios e fins (a do seu período de consolidação), indispensável para que pudesse ser modernizadora, em um nível, e conservadora, reacionária ou ultra-reacionária, em outro (o que começa a ocorrer com rapidez incrível e muito antes do desmascaramento inevitável, produzido pela guerra sem quartel contra a Comuna) (p.67).

O processo de crise ideológica da burguesia se aprofunda na medida em que se amplia o poder do capital. Implica por um lado do pensamento burguês um processo aprofundado de negação da realidade objetiva e instrumentalização do conhecimento. Processo que permite o desenvolvimento ininterrupto das forças produtivas do capital, sem haver, no entanto, possibilidades de articulação de uma ciência crítica que supere o modo capitalista de produção.

Apreciando-se as coisas desse ângulo, o milagre capitalista não aparece na ascensão da burguesia à hegemonia social de classe e à conquista do poder político, mas no fato histórico mais complexo e importante que mostra como uma burguesia crescentemente conservadora e reacionária foi capaz de fomentar sucessivas revoluções técnicas, dentro e através do capitalismo, inclusive absorvendo, filtrando e satisfazendo parcialmente pressões especificamente anarquistas, sindicalistas e socialistas das massas operárias, pelas quais se alargou e se modificou a democracia burguesa (FERNANDES, 2005. p.67).

Em decorrência desse processo de posicionamento contra-revolucionário da classe dominante e da sua necessidade constante de revolucionar os meios de



produção, a produção teórica que reflete esse período histórico, tende por obrigação negar a realidade objetiva. A realidade seria, entretanto, uma construção subjetiva dos indivíduos, não havendo uma realidade senão, várias. Não há, também, verdade e, qualquer interpretação da realidade que perscrute a verdade está fadada ao fracasso.

A crise ideológica que se instaura, transforma-se acentuadamente em um comprometimento direto e cada vez mais aberto com a “reprodução incessante do da estrutura sociometabólica do capital” (PINASSI, 2009):

Isso significa que a ideologia apologética está intimamente relacionada à eficiência da produção material; suas formas de ação passam a funcionar como remediadoras dos problemas e contradições gerados em seu mecanismo de funcionamento. (...) Desse modo, pode-se dizer que a *decadência ideológica* foi a forma de sociabilidade *instrumental* e universal necessária ao desenvolvimento do capital à formação do grande mercado mundial, ao nascimento das nacionalidades advindas do período das grandes e pequenas Revoluções burguesas, radicais e passivas, clássicas, tardias e hipertardias, fase em que o capitalismo consolidava a positividade da sua dominação social. (grifos do autor p.16)

O *modus faciendi* das tendências “decadentes” do pensamento burguês teria suas insígnias de comando elevadas, com a totalização da hegemonia capitalista no final do século XX, em face à derrocada do “*socialismo realmente existente*” e a falência de todas as tentativas de controle do capital (Ibid.).

Com efeito, nesse contexto se constitui o pensamento pós-moderno que se caracteriza nas palavras de Lyotard (1989) como “a incredulidade em relação às metanarrativas” (p.12). O tumultuado<sup>32</sup> pensamento pós-moderno tem em seu núcleo a proclamação do fim da “filosofia” especialmente no tocante às categorias da “essência” e “totalidade” (TONET, 2007).

Identificadas como metanarrativas, a ciência e a filosofia estariam em conflito constante com as narrativas, isto é, com o “determinismo local” que impossibilitaria, por sua natureza fragmentária, qualquer compreensão de totalidade do real. Assim afirma Lyotard (1989)

---

<sup>32</sup> Segundo Moraes (2004) o pós-modernismo não consegue expressar um corpo conceitual coerente e unificado. “Divergem quanto à persuasão política, à perspectiva filosófica e à estrutura do raciocínio. Argumentos pós e neomodernos, pós-estruturalistas, pós-analíticos, pós-metafísicos, pós-marxistas, retóricos, pós-coloniais, hermenêuticos, culturalistas, os do fim-da-história, os neopragmáticos, entre outros, compuseram esta agenda e participam da grande ‘conversação’ filosófica que animou a *intelligentsia* nas últimas décadas do século XX” (p.340).

A ciência está originariamente em conflito com as narrativas. De acordo com seus próprios critérios, a maior parte destas aparecem como fábulas. Mas a ciência, do mesmo modo que não se reduz a enunciação de regularidades úteis e procura o verdadeiro, tem de legitimar as suas regras de jogo. Por isso ela mantém sobre o seu próprio estatuto um discurso de legitimação, a que se chamou “filosofia” (p.11).

O saber científico é caracterizado como uma “espécie de discurso” que vem perdendo sua capacidade de “legitimação” devido aos avanços da tecnologia. As transformações tecnológicas mudariam consubstancialmente a natureza do saber que se subordinaria à condição de “traduzibilidade” e “operacionalidade”, sendo passíveis de “abandono” caso não cumpram com essa condição (LYOTARD, 1989).

A natureza do saber não sai intacta nesta transformação geral. O saber não pode passar pelos canais e tornar-se operacional senão quando o conhecimento puder ser traduzido em quantidades de informação. Pode-se, portanto prever que tudo o que no saber constituído não é traduzível deste modo será abandonado e que a orientação das novas investigações se terá de subordinar à condição de traduzibilidade dos eventuais resultados em linguagem de máquina. (p.18)

Sob esse aspecto aparente, o conhecimento deixa de ser reflexo da realidade, para se tornar ele mesmo um discurso. A preocupação do pensamento contemporâneo repousa deste modo, na adequação dos discursos. A ciência e a filosofia devem apresentar discursos em condições de *operacionalidade e utilidade* para o funcionamento do mundo. Não importa o quão mais objetivo é o conhecimento, o quão mais pleno em determinações ele se encontra, importa agora a sua “pertinência”.

Embalado pelo progresso técnico do capitalismo e o avanço global da forma capital, o pensamento pós-moderno passa a abominar qualquer investigação a cerca da verdadeira essência do mundo. Imbuído de uma pretensa objetividade que se realiza na particularidade do capitalismo esse pensamento se hegemoniza.

O pós-modernismo se caracteriza assim, como reflexo do desenvolvimento da produção capitalista, representa, contudo o estágio mais avançado do capitalismo, distinguido pelo imperialismo que “é também mais rico em contradições” (LUKÁCS, 2009 p.6).

São as contradições próprias do capitalismo que determinam as contradições e as crises do pensamento burguês (LUKÁCS, 2009).

Mas o problema não consiste somente em uma contradição entre o pensamento burguês e a realidade social do imperialismo, senão que se lhe agrega ainda outra contradição a que subsiste entre a evolução efetiva e a superfície diretamente perceptível dessa realidade social. (p.7)

A superfície da evolução social do capitalismo é o próprio progresso técnico do capital. Por este fato o pensamento pós-moderno só pode conceber o conhecimento em subordinação ao progresso técnico e não o avanço da tecnologia subsumido ao conhecimento.

Lukács (2009) atribui o problema do pensamento burguês ao fetichismo inerente da sociedade capitalista. A fase imperialista do capitalismo intensificaria o “*fetichismo geral*, posto que os fenômenos a partir dos quais seria possível revelar a deificação de todas as relações resultam cada vez menos acessíveis a reflexão da maioria das pessoas, pelo fato do domínio que exerce o capitalismo” (grifo nosso, p.8)

O conhecimento e as variantes que o determinam, a investigação (pesquisa) e a socialização (o ensino) são reduzidas à utilidade. A sociedade do conhecimento interpretada pelo pensamento pós-moderno é a expressão fetichizada e superficial do conhecimento enquanto mercadoria.

No entanto, conhecimento não é uma mercadoria. Mas em determinado período da produção alienada de bens, em determinadas relações fetichizadas, o conhecimento assume a forma de uma mercadoria. Por esse motivo a visão superficial da realidade social perceptível (LUKÁCS, 2009) com a qual os filósofos do pós-modernismo como Lyotard (1989) têm do conhecimento, pode apenas enxergar a sua forma mercadoria.

A relação dos fornecedores e dos utilizadores do conhecimento com este tende e tenderá a revestir-se da forma que os produtores e consumidores de mercadorias têm com estas últimas, ou seja, a forma valor. O saber é e será produzido para ser vendido e é e será consumido para ser valorizado numa nova produção, em ambos os casos, para ser trocado (p.18).

A aparente objetividade do conhecimento nesse contexto surge da sua efetividade para produzir mais valor. Disso resulta que tanto a pesquisa quanto o ensino dos conhecimentos devam ser orientadas para essa condição social.

O conhecimento torna-se instrumento para produção de valores<sup>33</sup>. Mas o conhecimento que produz valores não provém necessariamente do conhecimento científico. Este surgirá do saber intuitivo adquirido pela relação prática. Ganham lugar nessa relação conhecimentos especializados e separados de uma compreensão geral, conhecimentos técnicos que por hora se tornam indispensáveis para a vida prática cotidiana. A idéia de competência irá encarnar a forma instrumental do conhecimento, unindo os saberes intuitivos da prática cotidiana às formulações técnicas.

A competência é o eixo formador para toda pedagogia que se apóia na perspectiva pós-moderna de mundo. Com isso, ser competente significa ser capaz de mobilizar o conhecimento de maneira eficiente nas mais variadas situações cotidianas. Nesse sentido, a competência é sempre um atributo do “singular-particular”,<sup>34</sup> uma capacidade do indivíduo circunscrita em determinados localismos ou como prefere o linguajar pós-moderno o indivíduo frente ao “contingente”.

Como não é possível estabelecer uma relação de causalidade entre o conhecimento e realidade, a competência, por assim dizer, não preza pelo critério de universalidade do conhecimento. Como o conhecimento científico compõe mais um discurso, deve, portanto, capacitar os indivíduos a “proferirem bons discursos”, descritivos, denotativos, avaliativos, como afirma Lyotard (1989).

Assim compreendido, o saber é aquilo que torna qualquer pessoa capaz de proferir “bons” enunciados denotativos, mas também “bons” enunciados prescritivos, “bons” enunciados avaliativos [...] não consiste numa competência que incide sobre uma determinada espécie de enunciados, por exemplo cognitivos, com exclusão dos outros. Ele permite, pelo contrário, “boas” *performances* acerca de vários objetos de discurso: para conhecer, para decidir, para avaliar, para transformar... Daí resulta um dos seus principais traços: ele coincide com a “formação” extensiva das competências, sendo a

---

<sup>33</sup> Referimo-nos aqui à produção do valor econômico.

<sup>34</sup> Entendemos a relação singular-particular como aquela que estabelece a relação indivíduo-sociedade, como salienta Oliveira (2005) “a relação ‘indivíduo-sociedade’ precisa ser considerada uma relação mediadora (o particular) inerente a uma relação mais ampla a relação ‘indivíduo-gênero humano’ (o singular e o universal)” (p.35), para os pós-modernos, no entanto, a relação indivíduo-sociedade, não compreende a mediação para a universalidade do gênero humano, mas torna-se um fim em si mesmo.

forma única encarnada num sujeito composto pelos diversos gêneros de competências que o constituem (p.47).

O conceito de competência enquadra-se perfeitamente com a visão de mundo da classe dominante. Levando-se em conta a situação de crise do capital – da necessidade do aumento no investimento do capital constante, reduzindo assim as taxas de lucro, juntando-se isso a intensificação do trabalho e diminuição dos quadros do operariado na estrutura produtiva, ampliando o desemprego e a marginalização – o fator social que neste período particular do capitalismo torna-se responsável pela manutenção e inserção dos indivíduos ao metabolismo capitalista torna-se a competência.

Se já não é mais o nível de conhecimento científico que determina a posição dos indivíduos na estrutura produtiva, se as habilidades desempenhadas pelo trabalho manual, antes pertencente ao operariado, são incorporadas com, cada vez mais precisão e rapidez pela tecnologia, isentando o trabalhador dessa qualificação, então é preciso criar outro padrão que possibilite aos empresários avaliarem e absorverem a força de trabalho necessária à sua produção.

A competência em larga medida cumpre essa função. Grande parte deve-se ao fato de que o que determina se o indivíduo é competente não é o grau do seu conhecimento ou o nível de sua habilidade manual, mas seu conhecimento tácito. Na atual situação do capitalismo, onde se emprega cada vez menos mão-de-obra, o critério de escolha dos futuros empregados ou daqueles que permanecerão no emprego torna-se necessariamente mais subjetivo e mais distante da real situação econômica do mercado de trabalho em crise estrutural. Como descreve Pinassi (2009):

(...) o *desemprego* estrutural é a mais nova forma em que “grandes massas humanas são arrancadas súbita e violentamente de seus meios de subsistência e lançadas no mercado de trabalho”, só que desta vez sem qualquer perspectiva de *empregabilidade*. Assim, desfaz-se o *exército industrial e agrícola de reserva*, não para emancipar os indivíduos do trabalho subordinado ao capital nem para decretar o fim da sociedade do trabalho, mas para formar um exército crescente de *trabalhadores sem trabalho*. (grifos do autor, p.69)

Dessa forma, o conhecimento tácito, ou saber intuitivo, se coloca como nova perspectiva de padrão para o alcance de um emprego mantendo distante a crise das

forças produtivas do capital, assentando unicamente sobre os indivíduos a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do seu trabalho. Uma ideologia perversa<sup>35</sup>, pois concede sempre ao empregador a palavra final da avaliação da competência ou não competência para o trabalho.

Martins (2004) ao analisar a introdução das pedagogias das competências no ideário pedagógico brasileiro, destaca que a noção de competência, inserida no currículo escolar nacional, permeia o discurso do ensino para qualificação profissional, “tão bem entalhada pela ideologia da empregabilidade” (p.54)

A formação de competências daria suporte para o sucesso profissional dos indivíduos, uma vez que ela ressalta as qualidades particulares nos indivíduos por meio daquilo que eles fazem. A idéia de competência estaria, portanto, vinculada à prática social, já que os conhecimentos “mobilizados”, nas situações em jogo, teriam um correspondente prático com a realidade social, diferente das concepções tradicionais de ensino, onde o conhecimento, na maioria das vezes, não atende a uma necessidade prática e imediata. Explica Martins (2004):

(...) a construção de competências encontra-se intimamente vinculada à prática social e não a ações isoladas e descontínuas. Pressupõe uma formação orientada para dado objetivo – competência(s) a ser(em) adquirida(s) -, estabelecida a partir das situações a serem vividas ou resolvidas pelo indivíduos em formação. Assim sendo, o eixo estruturante deste processo formativo define-se na articulação indivíduo-situação, determinante na mobilização dos recursos cognitivos, entre os quais se incluem os conhecimentos necessários ao indivíduo para atender às demandas sociais. (69)

A demanda social é o que determina as competências a serem construídas pela educação. As competências tornam-se contingências do mercado de trabalho capitalista, uma vez que a demanda social que se coloca como horizonte é a demanda do capital. Deste modo, arremata Martins (2004)

Na medida em que as respostas indicam o atendimento às novas demandas do processo neoliberal globalizado, o *ajuste* dos

---

<sup>35</sup> Ideologia que possibilita ao capitalista dispensar, sem gerar grandes desarranjos, até mesmo os empregados mais habilidosos e experientes, mesmo os funcionários de maior graduação que no período “próspero” do Estado de Bem-Estar garantiam sua estabilidade por meio de seus diplomas. O efeito disso é que hoje os trabalhadores mais experientes acima de quarenta anos, têm mais chances de serem despedidos e, menores chances de serem reempregados. Do mesmo modo, professores universitários escondem seus títulos de doutores a fim de manterem seus empregos em universidades particulares.

indivíduos empobrecidos pela exploração do capital, às exigências dos organismos internacionais, especialmente do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM), urge uma recusa internacional a este “atraente canto da sereia”, antes que morramos afogados em sua direção! (p. 72)

Da mesma forma, a competência reafirma a concepção burguesa de homem, deixando intacto o individualismo e potencializando a necessidade de competitividade entre os indivíduos. A idéia de formação de competências cumpre uma função ideológica fundamental no conjunto da ideologia pós-moderna que expressa a fase mais intrincada do capitalismo imperialista.

Buscaremos retratar neste momento como se caracteriza essa função. Conforme Mészáros (2002) a atual fase do capitalismo encontra-se alicerçada na base de uma “produção destrutiva”. Ao interpretar uma passagem de Marx nos *Grundrisse*, irá afirmar que a produção de mais-valia baseada no desenvolvimento das forças produtivas, portanto, no aumento do capital constante, exige por parte do capital uma ampliação do consumo, a produção mesma de um “novo consumo” que desenvolveria a “rica necessidade humana”.<sup>36</sup> Porém, salienta Mészáros, que Marx não poderia prever que essa necessidade de ampliação da circulação de mercadorias seria realizada por um “deslocamento radical da produção genuinamente orientada para o consumo destrutivo” (p. 678).

O desenvolvimento das forças produtivas do homem é cumulativo e não pode ser simétrico com a propriedade em que se desenvolve. Em outras palavras, para continuar a desenvolver as forças produtivas, o capitalismo fundamentalmente precisa expandir a sua propriedade privada a todo o globo, levando-o inevitavelmente a encontrar barreiras em sua auto-expansão. Em determinados momentos da história da produção humana as relações de produção, fundamentadas na propriedade privada, favoreceram o desenvolvimento das forças produtivas do homem. No capitalismo as contradições existentes entre as relações de produção e as forças produtivas, levam-no tendencialmente a um processo de implosão das relações de produção e impedimento do desenvolvimento das forças produtivas. Para sobreviver, o capitalismo deve constantemente redefinir e estender

---

<sup>36</sup> A riqueza para Marx (apud MÉSZARÓS 2002) tem um significado objetivamente orientado para o desenvolvimento pleno e universal das “necessidades, capacidades, prazeres, forças produtivas, etc. do indivíduo” (grifo nosso p. 613).

seus próprios limites relativos, buscando sempre com maior eficiência a extração do trabalho excedente (MÉSZARÓS, 2002).

A fase imperialista do capital, como afirma Mézarós (2002), nas últimas quatro ou cinco décadas do século XX tem enfatizado a lei tendencial da taxa de utilização decrescente, que tem como finalidade a expansão do consumo. Tal ampliação do consumo e da circulação de mercadorias se manifestaria, no entanto, sob problemáticos aspectos destrutivos, que põem em jogo o processo de desenvolvimento e emancipação humana, tal qual o ponto de vista socialista.

A produção orientada para o desenvolvimento das necessidades humanas passa agora a se realizar por meio de uma “*obsolescência planejada*”, um aumento do consumo mantendo as mesmas bases da circulação. A respeito disso escreve Mézarós (2002)

(...) o capital segue a *linha de menor resistência*. Em outras palavras, se encontrar um *equivalente funcional* capitalisticamente mais viável ou fácil a uma linha de ação que suas próprias determinações materiais de outro modo predicariam (“de outro modo” significando a expansão da produção correspondendo ao desenvolvimento da “rica necessidade humana”, como descrita por Marx), o capital deve optar por aquela que esteja mais obviamente de acordo com sua configuração estrutural global, mantendo o controle que já exerce, em vez de perseguir alguma estratégia alternativa que necessitaria o abandono de práticas bem estabelecidas. (p.680)

Segundo essa afirmação o capitalismo não necessariamente continuou seguindo uma tendência histórica que tinha, na ilimitada produção de mercadorias, a característica de desenvolver a “rica necessidade humana”, como assinalou Marx, nos *Grundrisse*. De outro modo o desenvolvimento das forças produtivas e o concomitante desenvolver do “circulo de consumo” tem se dado, por meio da manutenção da malha comercial já estabelecida, acionando uma “produção destrutiva”, voltada para a “forma mais radical de desperdício”, destruindo diretamente grandes quantidades de riqueza acumulada e recursos elaborados. (MÉSZARÓS, 2002)

Em conseqüência disso, se fortalecem no decurso correspondente à *linha de menor resistência*, uma política neoconservadora que se torna mais agressiva à medida que se agravam os sintomas de uma crise estrutural. (MÉSZARÓS, 2002)

Com essa agressividade, a resposta para a crise do desemprego estrutural que abala os alicerces do capital no século XXI é dada utilizando-se a lógica da linha



de menor resistência. Podemos observar pela via da fundamentação da existência de competências que obrigatoriamente devem ser desenvolvidas nos indivíduos, que a educação nesta perspectiva serve à capacitação dos indivíduos ao “novo” mercado de trabalho estruturado na crise permanente do capitalismo, ou como afirmam os entusiastas do capital, formar as competências e habilidades relacionadas às qualidades pessoais dos indivíduos, já que “*trabalhar é fazer aquilo que a máquina não faz*”<sup>37</sup>.

No mesmo sentido e intensidade, os problemas surgidos da “produção destrutiva”, são resolvidos na formulação de uma consciência cidadã que orienta os indivíduos para uma “vida competitiva saudável” e um “consumo responsável”, optando por mercadorias que respeitem as regras sociais e o meio ambiente.

### **1.6 – O conhecimento escolar e a ideologia: a função social do conhecimento para a classe trabalhadora.**

Até aqui procuramos delimitar o conhecimento na sociedade capitalista e o seu funcionamento. Procuraremos agora apresentar a função do conhecimento para a classe trabalhadora.

Para Lukács a ideologia é uma categoria da realidade e tem como função “tornar a prática social dos homens consciente e operativa” (apud COSTA, 2009 p.90). De forma ampliada, a ideologia compõe a esfera das posições teleológicas<sup>38</sup> que visam determinar e organizar a conduta dos homens. A ideologia segundo este autor tem “seu ser-precisamente-assim social: ela nasce direta e necessariamente do *hic et nunc* social dos homens que agem socialmente na sociedade” (LUKÁCS apud COSTA, 2009 p.89).

Toda ideologia é determinada pela estrutura social e se torna efetiva quando incorporada pelos homens singulares como sua própria ideologia. Em Lukács (apud COSTA, 2009) a ideologia não significa necessariamente “falsa consciência”, uma verdade objetiva também pode se tornar ideologia, afirma ele:

---

<sup>37</sup> Frase proferida pela Coordenadora Geral do Programa “São Paulo Faz Escola”, Maria Inês Fini, em um dos muitos vídeos de capacitação à nova Proposta Curricular do Ensino do Estado de São Paulo.

<sup>38</sup> Segundo Lukács (apud COSTA, 2009) as posições teleológicas se diferem em posições primárias e posições secundárias. As posições primárias “A escolha do homem, no trabalho, é objetivamente orientada pelo caráter material do objeto” (p.79), sendo que “nas posições secundárias o ‘material’ da posição do fim é o homem, suas relações, suas idéias, seus sentimentos, suas vontades, suas aptidões” (p.80).

(...) a imensa maioria das ideologias se funda em premissas que não resistem a uma crítica gnosiológica rigorosa [mas] (...) em primeiro lugar, são muitas as formulações da falsa consciência que nunca se tornaram ideologia (...) em segundo lugar aquilo que se torna ideologia não é de modo algum necessariamente idêntico à falsa consciência (...) a mais pura verdade objetiva pode servir para qualificar um pensamento como falso ou verdadeiro, mas não é critério para identificar se este pensamento é ou não uma ideologia (p.97).

Como parte de um complexo fundando no complexo do trabalho, as posições ideológicas possuem um duplo caráter que se desenvolvem nas sociedades de classe constituindo-se num instrumento de luta social, caracterizando a aceção restrita de ideologia<sup>39</sup>.

De fato, a ideologia é também, indissociavelmente do primeiro aspecto, um instrumento da luta social que caracteriza qualquer sociedade, pelo menos aquelas da pré-história da humanidade (LUKÁCS apud COSTA, 2009 p.92).

No sentido amplo a ideologia, conforme Lukács serve para tornar a prática social “consciente e operativa”. Na sua forma restrita, e a partir do momento que o “conflito social se apresenta como problemática vital na realidade dos homens” (COSTA, 2009, p. 93), a exemplo do que acontece na sociedade de classe, a ideologia se apresenta como uma constituição particular das classes em conflito.

Cumprindo um papel importante nos conflitos entre as classes a ideologia, embora muitas vezes pareça desempenhar um papel determinante na estrutura sócio-econômica, tem seu limite de atuação determinado pelo desenvolvimento econômico das formações sociais.

Segundo Marx, como vimos, esta consiste no fato de que os homens trazem à consciência e combatem os seus conflitos sociais, cuja base última é preciso procurar no desenvolvimento econômico (LUKÁCS apud COSTA, 2009, p.93).

Quando Marx & Engels (1965b) nos diz que “as idéias dominantes são as idéias da classe dominante”, estão afirmando justamente, que as idéias que predominam são as idéias da classe que domina materialmente, da classe que

---

<sup>39</sup> No item 2 do capítulo II, chamado “O Duplo Caráter do Complexo Ideológico”, Costa (2009) expõe com maior clareza essa questão.

possui o poder econômico. Por este fato a ideologia só pode existir na condição de elemento determinado da estrutura econômica.

Isso, de maneira alguma, reduz o papel da ideologia na resolução dos conflitos sociais, mas, de outro modo, nos aponta o momento ideal de seu surgimento, ascensão e queda. Na sociedade de classes capitalista, caracterizada por constantes crises, as formações ideológicas, também, com frequência, passam por transformações na sua forma de conduzir os homens. Esse fator concreto obriga a classe dominante a invariavelmente rever e reformular suas ideologias restritas. Como demonstra Costa (2009):

Em momentos de crise econômico-social de determinadas formações sociais, surgem formas ideológicas de pensamento, ou de práticas sociais, como respostas necessárias à mediação dos conflitos de interesse entre os homens, que tomam dimensão significativa como conflito de classe (p. 92).

Nesse sentido encontramos na esfera da educação um campo propício para as ideologias restritas, que têm como finalidade última a garantia da reprodução social capitalista.

A atividade educativa tem na sua essência a ação dos homens sobre outros homens, propiciando em cada individuo singular o desenvolvimento das posições teleológicas necessárias a sua reprodução individual e social. Afirma Lukács (2007)

Assim, a problemática da educação reenvia à questão sobre a qual ela se funda: a sua essência consiste em influenciar os homens a fim de que, frente às novas alternativas da vida, reajam no modo socialmente desejado (p.46).

Quando tratamos especificamente da educação escolar lidamos com posições teleológicas secundárias de nível superior, que têm exclusivamente a finalidade da reprodução social.

É verdade, porém, que a reprodução social e individual dos indivíduos é inseparável. Por esse motivo que a educação escolar, por mais objetiva e universal que seja, estará posicionada sempre em determinação da cotidianidade dos homens. Isso não significa que a educação escolar deva ser a afirmação ou negação completa do cotidiano, de outra forma, ela é, em consequência das

determinações histórico-sociais, parte da vida dos indivíduos e que tem por natureza a reflexão da realidade em estágios superiores ao da cotidianidade.

É nesse sentido que destacamos sua exclusividade na reprodução social. É também nesse sentido que as ideologias restritas da classe dominante se escamoteiam entre as idéias educativas e ganham força, não por serem a expressão falsa ou real do conhecimento, mas por serem posições que têm por objetivo garantir a reprodução do capital e o domínio da classe burguesa.

A luta ideológica travada na esfera da educação escolar, não se dá necessariamente entre idéias que expressam a objetividade do conhecimento e a “falsa consciência”, mas entre as idéias da classe dominante que visam a reprodução do capital e manutenção do *status quo*, em oposição às idéias revolucionárias interessadas na destruição e transformação do sistema capitalista.

Embora apareça como objeto em disputa, o conhecimento objetivo interessa tanto às classes dominantes, quanto as classes revolucionárias. Para as classes dominantes, no entanto, o conhecimento objetivo aparece em maior ou menor grau de representação da realidade, cumprindo na educação escolar as funções específicas da produção e reprodução capitalista.

À classe revolucionária só o conhecimento objetivo interessa para a tomada de posição dos indivíduos. Isso porque a compreensão da realidade objetiva mais próxima do real; aguça e possibilita a compreensão das contradições do capital, permitindo aos indivíduos singulares a tomada de posições que os levem à um agir revolucionário.

A luta pela objetividade do conhecimento é uma luta comum da classe trabalhadora, mas não é necessariamente uma luta revolucionária. A verdadeira luta ideológica na esfera da educação só começa a partir do momento em que o conhecimento objetivo coloque-se como instrumento que habilite aos indivíduos singulares a tomada de posições revolucionárias.

Entretanto a educação escolar integra-se em certa medida à luta econômica da classe trabalhadora, já que esta possibilita aos indivíduos da classe a inserção, a manutenção ou até mesmo o alcance de posições um pouco mais destacadas no mercado de trabalho.

Com a ascensão da burguesia e domínio do capital como intercambio orgânico com a natureza e modo de produção social a escola toma lugar decisivo na constituição da vida material dos homens.

As forças produtivas liberadas pelo capital passaram a exigir de modo ampliado um conhecimento, cada vez mais, elevado das propriedades e legalidades da natureza e das relações humanas necessárias a sua produção e reprodução enquanto metabolismo social.

Da mesma forma, a ciência incorporada ao capital por meio da tecnologia e da compreensão de formas mais eficientes de extração de trabalho excedente, tornou-se uma condição necessária para a própria existência do capitalismo.

O movimento das forças produtivas do capital impulsionou de certo modo a burguesia, enquanto classe dominante, a se posicionar em favor da universalização da educação. Parte da burguesia via com “maus olhos”, a instrução popular, por considerar que a mesma contrariava a lei natural da divisão do trabalho, colocando em confronto a supremacia dos burgueses enquanto “trabalhadores intelectuais”, que pensam e planejam a sociedade, como podemos observar no comentário de Marx (2002) à respeito da assertiva de Garnier:

Como todas as outras divisões do trabalho [diz ele], a que existe entre o trabalho manual e o trabalho intelectual se torna mais acentuada e mais evidente à medida que a sociedade [refere-se naturalmente ao capital, à propriedade de terras e ao estado que é de ambos] se torna mais rica. Como qualquer outra divisão do trabalho, esta é conseqüência de progressos passados e causa de progressos futuros. (...) Deve então o governo contrariar essa divisão e retardar sua marcha natural? Deve empregar uma parte da receita pública para confundir e misturar duas espécies de trabalho que tendem por si mesmas a se separar? (GARNIER, apud MARX, 2002, p. 418)<sup>40</sup>.

Contudo, os efeitos nocivos da divisão do trabalho capitalista sobre o trabalhador, geravam efeitos colaterais na indústria e na sociedade capitalista em geral, fundamentada no livre comércio. Smith defendia a instrução pública financiada pelo estado, a fim de evitar “a degeneração completa do povo em geral” (MARX, 2002). A educação mais elementar e espontânea somente, não podia assegurar as necessidades de produção e reprodução social do sistema capitalista. Foi preciso instituir uma escola para todos, cumprindo assim a dupla função de educar para a sociabilidade de mercado livre e formar a força de trabalho deste modelo social.

---

<sup>40</sup> Aqui Marx (2002) comenta a oposição às recomendações de Adam Smith sobre a instrução pública “em doses homeopáticas”, feitas pelo senador francês e seu tradutor, G. Garnier.

A escola, no entanto, precisava ter formas superiores de educação que possibilitassem a superação da apropriação imediata do conhecimento, para atingi-lo em sua forma mais desenvolvida por meio de processos mediatos e intencionais de ensino.

Assim, se até o final da Idade Média a forma escolar era parcial, secundária, não generalizada, quer dizer, era determinada pela forma não-escolar, a partir da época moderna ela generaliza-se e passa a ser a forma dominante, à luz da qual são aferidas as demais (SAVIANI, 2000 p.96).

Com efeito, a burguesia enfrenta nesse processo a contradição própria da divisão social do trabalho. A escola por sua natureza mostrou-se um instrumento contrário a divisão do “trabalho manual” e “trabalho intelectual” na sociedade, o que em certa medida colocou em cheque o privilégio dos que “pensam a produção” sobre os que “fazem a produção”. Desta forma a classe dominante estabeleceu formas de controle sobre a escola, selecionando criteriosamente os conteúdos a serem ensinados, na observância de uma educação em “doses homeopáticas”.

Nesse sentido, o surgimento da educação escolar pública e estatal, em si, nada teria de revolucionária à classe trabalhadora. De outro modo é por meio dela que as classes dominantes, em certa medida, impelem aos homens singulares à tomada de posições teleológicas socialmente desejadas, que visam à reprodução do capital.

Na medida em que se desenvolve o capital as exigências para sua própria existência se tornam determinantes em grande medida às exigências da educação escolar, do ensino geral da população. A luta econômica travada pela classe trabalhadora e a classe dos capitalistas se estende em maior e menor grau à luta pela educação. A burguesia restringindo o conhecimento ao mínimo necessário para a sociabilidade e os trabalhadores exigindo mais e melhores escolas para sua melhor inserção no mercado de trabalho. Da mesma forma, a educação tornou-se um fator determinante para a conquista de um posto de trabalho. Um critério que na maioria das vezes, determina o emprego e o desemprego dos indivíduos. É fato também, que a maioria das profissões atingidas pelo desemprego estrutural, pelos processos de terceirizações, são, justamente, as profissões que exigem um menor grau de instrução escolar, o que leva a luta pela educação estruturalmente a fundir-se ao conjunto das lutas de classe dos trabalhadores.

Adotando o conceito de Lukács sobre as posições teleológicas dos homens, veremos que a educação pertence ao conjunto das posições teleológicas secundárias, ou seja, a sua finalidade é a ação sobre os homens, sobre o pensamento dos homens. Como em todas as posições teleológicas secundárias “as posições que agem sobre os outros homens não podem nunca chegar àquele determinismo unívoco, ao menos imediato, que caracteriza aquelas do intercâmbio orgânico com a natureza” (LUKÁCS apud COSTA 2009 p.81). Quer dizer que no caso da educação escolar, por mais, que a função social do conhecimento no capitalismo, esteja voltada para sua reprodução, nunca será possível haver um controle exato do desencadeamento dos seus nexos causais. Por mais que se eduque os indivíduos para serem “bons e obedientes” trabalhadores, nunca será possível obter um controle exato sobre os resultados dessa educação.

Assim, como salientam Marx & Engels (1965b) “a existência de idéias revolucionárias numa época pressupõe a existência de uma classe revolucionária” (p.46), que é essencialmente revolucionária, não por aquilo que pensa, mas por aquilo que ela é, ou seja, pela posição que ocupa nos meios de produção social. O que nos credencia a dizer que também na escola as idéias revolucionárias se apresentam em conflito com as idéias dominantes

Por sua vez, o conhecimento escolar concede aos indivíduos uma compreensão mais acabada da realidade objetiva, um fator que torna possível a tomada de posições teleológicas mais próximas das posições revolucionárias.

Concretamente, a luta ideológica na esfera da educação escolar, não se dá entre o falso e o verdadeiro conhecimento, senão entre a ideologia da classe dominante e a ideologia da classe revolucionária. Mas, à classe revolucionária o conhecimento objetivo mais próximo do real torna-se uma condição indispensável para a constituição de sua ideologia, por isso a luta pela socialização do conhecimento objetivo pela escola.

### **1.7 – O conhecimento para a cidadania: a emancipação humana interrompida.**

Não poderíamos encerrar esta primeira parte sem aprofundarmos as questões referentes ao conhecimento destinado ao desenvolvimento da cidadania. Já virou lugar comum vincular o conhecimento escolar com a formação cidadã dos

indivíduos. Tanto à direita quanto à esquerda a idéia de cidadania tem se colocado presente em documentos e formulações teóricas, como um horizonte da educação.

Por outro lado fazer a contraposição a esse conceito é sempre um ato complicado, pois exige um determinado cuidado em relação às implicações políticas que encerram esse termo.

No mais, vale ressaltar que a idéia de cidadania tem tomado contornos variados e na fase imperialista do capitalismo ela tem cada vez mais capitulado aos desígnios do livre mercado. O conhecimento escolar para a formação cidadã em muitos aspectos tem se perfilhado a esse projeto. Isto é o que pretendemos demonstrar adiante, mas antes faremos uma retomada das raízes históricas desse conceito, por meio de uma leitura minimamente atenta da “*A questão judaica*”.

É neste texto, porém que Marx (2009a) debate um problema concreto da revolução burguesa. O reconhecimento claro e necessário da emancipação política da classe burguesa assenta uma contradição insolúvel para a sociedade capitalista, a cisão entre a esfera pública e a esfera privada.

Aponta Marx (2009a) que o feudalismo atribuía à sociedade civil um caráter abertamente político, pois se caracterizava numa sociedade, cujo trabalho excedente derivava diretamente dos produtores, donos dos seus próprios instrumentos de produção<sup>41</sup>. Neste ponto, as relações sociais, obrigatoriamente, ainda que marcada por mistificações, eram relações entre pessoas, entre as corporações que se erigiam naquela sociedade, ou melhor, eram relações sociais sem nenhum tipo de mediação entre a classe dos senhores feudais e a classe dos servos.

A feudalidade. A velha sociedade civil tinha *imediatamente* um caráter *político*, i.e., os elementos da vida civil (como, por exemplo, a posse ou a família, ou o modo de trabalho) estavam elevados a elementos da vida de Estado na forma de senhorialidade fundiária, do estado [social, *Stand*] e da corporação. Eles determinavam, nessa forma, a relação do indivíduo singular para com o *todo do Estado*, i.e., a sua relação política, i.e., a sua relação de separação e exclusão relativamente às outras partes componentes da sociedade (p. 68).

---

<sup>41</sup> Como afirma Dobb (1973) “A sociedade medieval se caracteriza pela execução obrigatória do trabalho excedente pelos produtores, que se achavam na posse de seus próprios instrumentos primitivos de cultivo e estavam ligados à terra” (p.29).



Nessas circunstâncias o Estado originado das relações feudais, tinha por característica uma “relação particular” com os indivíduos, os assuntos de Estado apareciam apartados dos assuntos do povo, que tinham na relação com suas corporações, com sua própria atividade a sua própria situação universal, a sua relação política.

Com a Revolução Francesa, a relação social entre classes antagônicas, o proletariado e os capitalistas, toma uma forma puramente contratual “e se mostra indistinguível, em aparência, de qualquer das outras transações múltiplas de mercado livre de uma sociedade de trocas” (DOBB 1973, p.29). As relações sociais que predominam no capitalismo, são relações entre coisas. A Revolução burguesa, para fazer valer o contratualismo, precisou derrubar o poder soberano dos monarcas, transformando os assuntos do Estado em assuntos do povo, dando forma ao Estado político.

Dessa maneira, o Estado na forma burguesa tornou-se o *lócus* destinado à discussão dos interesses gerais, dos assuntos ligados ao interesse público, abrindo uma fenda entre dois âmbitos que passaram a compor a nascente e mais complexa sociedade de classes capitalista; o âmbito público regulado pelo Estado e o âmbito privado regulado pelo mercado entregue aos interesses particulares e egoístas dos indivíduos.

Ora, a burguesia revolucionária não podia compactuar com o monolitismo da sociedade feudal, as relações de sangue que ligavam os laços feudais determinando a vida dos homens essencialmente desiguais, tinha, obrigatoriamente, que dar lugar a um sistema social mais dinâmico. Também as relações de trabalho que se desenvolviam no capitalismo tinham a necessidade de configurar o componente da força de trabalho por meio do trabalhador livre. Ou seja, o trabalhador independente de todos os seus laços, locais, religiosos, familiares, livre de qualquer obstáculo para vender a sua força de trabalho. Tais anseios, só puderam ser realizados a partir da defesa do direito natural.

A igualdade natural entre os homens colocava abaixo o poder feudal e arrastava igualmente camponeses e trabalhadores livres às fileiras das batalhas democráticas realizadas no princípio da constituição das cidades burguesas. (DOBB, 1973).

É evidente, contudo, que o direito natural mais importante que se constituiu, foi o direito à propriedade. Transformando desse modo a sociedade civil no plano

material dos conflitos estabelecidos entre os homens, condicionada pela propriedade capitalista. As contradições irreconciliáveis que pululam dessa sociedade civil dão forma a um Estado político que teria como função solucioná-las.

Solucionar a contradição não significa superá-la, porque isto está para além das suas possibilidades, mas antes administrá-las, suprimindo-a formalmente, mas conservando-a realmente e deste modo contribuindo para reproduzi-la em benefício das classes mais poderosas da sociedade civil (TONET, 2009 p.3).

Afastando o antigo carácter político da sociedade civil e transportando-o para a esfera do Estado, a revolução burguesa nas palavras de Marx (2009a) promove “a emancipação da sociedade burguesa frente à política” (p.70). Ele não deixa de reconhecer o avanço dessa emancipação política para o progresso da emancipação humana, mas aponta os limites desse processo demonstrando que a emancipação política não é sinónimo de emancipação humana.

A emancipação *política* é, sem dúvida, um grande progresso; ela não é, decerto, a última forma de emancipação humana, em geral, mas é a última forma da emancipação política *no interior* da ordem mundial até aqui. Entende-se: nós falamos aqui de emancipação real, de [emancipação] prática (p.52).

Por pressuposto à emancipação política a ideia de cidadania irá se desenvolver como um passaporte para credenciar os indivíduos a participarem do jogo político do Estado. De fato, os primeiros cidadãos eram precisamente aqueles que detinham propriedades. “ser cidadão significava ter capacidade e interesse – demonstrados na acumulação de bens – de participar da administração dos negócios públicos” (TONET, 2008, p.1).

No entanto, a burguesia em face das lutas dos trabalhadores se viu obrigada a fazer algumas concessões para não perder, desta forma, o controle da situação que poderia desembocar em processos mais agudizados de luta. Fortaleceu com esse intuito, o Estado democrático fundamentado no direito natural. A cidadania já não se fixava mais pelo critério da propriedade, ainda que essa exerça um papel influente para o exercício da cidadania, formalmente, ela passou a ser instituída pela “capacidade do uso da razão, fixada em determinada idade e condições mentais” (TONET, 2008, p.2).

O cidadão passou a ser um indivíduo dotado de direitos e deveres frente ao Estado, que se encarregava de evitar a “*guerra de todos contra todos*” na sociedade civil garantindo os direitos elementares do homem. É inegável que o reconhecimento da cidadania seja um avanço para os trabalhadores, uma vez que ela reconhece uma série de direitos e possibilita a participação dos indivíduos à esfera política da democracia burguesa, por meio da representação dos partidos políticos, das associações sindicais, dos movimentos sociais e de outras organizações dos trabalhadores que compõe o Estado de direito democrático.

Contudo, a cidadania, a emancipação política, na sua essência, mantém intactas as relações de exploração capitalistas, firmando o compromisso contratualista entre empregados e empregadores, ou melhor, capitalistas e trabalhadores<sup>42</sup>.

Os desdobramentos da democracia e da cidadania burguesa efetivamente acompanham o desenvolvimento do modo capitalista de produção, juntamente com isso podemos afirmar que em determinadas formações sociais, onde o capital toma formas específicas de desenvolvimento, também o desenrolar da cidadania e democracia, irá tomar formas particulares. Nas periferias do capitalismo, onde as frágeis burguesias nacionais seguem à risca os ditames do grande capital mundial, a revolução democrática burguesa não pode ser levada às últimas conseqüências. Significa que a democracia vivida nestas circunstâncias, não consegue realizar minimamente a cidadania dos indivíduos.

A democracia burguesa desses países toma aspectos muito mais contra-revolucionários, vindo somente a firmar a dominação burguesa, classificando tudo o que é contrário a essa dominação como fator de distúrbio, de insegurança, de ilegalidade e de desagregação (FERNANDES, 2005).

Sob a ordem do capitalismo imperialista, a cidadania toma contornos distintos de seu sentido original. Embora reconheça formalmente o cidadão como portador de direitos, a cidadania, nesta estrutura, se resume a transformar os indivíduos em colaboradores da ordem. Em face disso o marco maior que define a cidadania tornou-se o direito ao voto. Vemos também outros elementos, que essencialmente nem poderiam ser ligados ao conceito original de cidadania, mas por força da ordem,

---

<sup>42</sup> O conceito central do contratualismo é a valorização do indivíduo. Os contratualistas querendo legitimar o Estado ou modificá-lo com base nos princípios racionais onde o poder não está no consenso, de outro modo, opõem-se necessariamente a este tipo de pensamento e vêm no contrato a única forma de progresso.

são relacionados a ela como: o voluntarismo, o consumo responsável, o respeito às diferenças, entre outros<sup>43</sup>.

De tal modo, não nos parece estranho que a educação regida pela estrutura do capital dê tanta importância para a formação cidadã. O conhecimento para o exercício da cidadania coaduna com a “razão política” burguesa, deste modo ensinase nas escolas que a responsabilidade das mazelas da sociedade são problemas ocasionados por uma determinada forma de Estado. Como aponta Marx (2009) a razão política se volta contra aquilo que o Estado momentaneamente representa, não por aquilo que ele realmente é, limitando-se a pedir sua substituição. O limite da formação cidadã nas escolas encontra-se no limite da própria cidadania, da própria razão política, que se contenta em substituir o Estado e melhorar suas formas de administrar a “coisa pública”.

Mas voltemos agora a observar mais de perto os contornos tomados pelo conceito de cidadania na fase imperialista do capital. Um desses direitos muito difundido é o direito ao trabalho, que tem, ao mesmo tempo, ganhado muito destaque nos documentos destinados as reformas educacionais.

Sem sombra de dúvidas a educação escolar tornou-se meio para a realização do direito ao trabalho. Sintomaticamente os conhecimentos selecionados para a composição do currículo escolar são outrora, justificados como os conhecimentos necessários à qualificação para o trabalho. Mas o que significa esse direito? Entre outras coisas, o direito ao trabalho retrata uma sociedade que nega o trabalho. Não só a negação do trabalho como atividade criativa do homem, mas também a própria negação do trabalho alienado.

O atual estágio das forças produtivas do capital lhe impõe um funcionamento que o impossibilita continuar sua acumulação e expansão, absorvendo força de trabalho. A regra dos dias de hoje é expandir o máximo possível com o mínimo de força de trabalho.

Não quer dizer que o capitalismo não precise mais do trabalho, ou que no futuro não haverá mais trabalhadores manuais, significa de outra forma, que o capitalismo fundamentou o seu desenvolvimento no incremento do capital constante,

---

<sup>43</sup> Algumas escolas do Estado de São Paulo desenvolvem atualmente um projeto junto à Concessionária Centrovias, (que administra o Lote 8 das rodovias de pedágio de São Paulo), que tem como objetivo formar uma “consciência cidadã no trânsito”, denominado “Projeto Escola Centrovias”.

que tem, necessariamente, por objetivo intensificar a exploração do trabalho, tanto de maneira relativa, como de modo absoluto.

Isso coloca o direito ao trabalho como necessidade iminente à cidadania dos indivíduos, tornando-se direito, justamente, por não ser plenamente satisfeito à todos os homens no capitalismo, seguindo assim a lógica do imperativo da existência do direito, como podemos observar nas palavras de Tonet (2008) “(...) um direito que não existe como direito porque existe como realidade efetiva, não pode chamar-se de direito. A ninguém ocorreria instituir o direito de respirar”

O direito ao trabalho corresponde, dessa forma, a uma determinada sociabilidade própria do sistema capitalista fundamentalmente ligado a divisão social do trabalho e a exploração do trabalho assalariado. O direito ao trabalho significa, senão, o direito à venda da força de trabalho no mercado capitalista. Consciente disso os programas de educação voltados a um ensino que qualifique os indivíduos ao trabalho não fazem mais do que cumprir o seu papel para assegurar o exercício da cidadania, ao mesmo tempo em que garante a reprodução social do capital.

Aqui retomamos à nossa primeira reflexão para melhor desenvolvê-la. A cidadania em curso constitui a emancipação política da sociedade, emancipação esta que Marx demonstrou ser insuficiente para se constituir numa verdadeira “emancipação humana”.

Neste ponto, pensar a emancipação humana é pensar o trabalho emancipado, ou seja, o livre desenvolvimento das potencialidades humanas por meio do trabalho destituído da forma capitalista de produção de mais-valia, para um trabalho direcionado ao desenvolvimento do gênero humano.

A emancipação política, não pode libertar o trabalho da exploração capitalista, em termos concretos, nas relações econômicas entre os homens, ela não possibilita rupturas que eleve as condições de vida humana ao patamar da igualdade e liberdade plena entre os homens.

Para Marx (1965a) as relações econômicas fazem parte da dimensão fundante da sociedade, de qualquer sociedade. Diz ele que essa dimensão é “(...) a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política” (p.103). É a partir das relações econômicas que se criam as bases da política, quando observamos de perto as relações econômicas regidas pelo capital, enxergamos com maior clareza os limites da emancipação política.

É comum confundir a cidadania com igualdade, mas esta se trata de uma igualdade abstrata. A cidadania torna os homens iguais perante o Estado, mas não resolve o problema da desigualdade real da sociedade. A base real da produção da vida social é essencialmente desigual no capitalismo, que tem de um lado os proprietários, donos dos meios de produção e do trabalho acumulado e os trabalhadores, não-proprietários, obrigados a vender a sua força de trabalho para subsistir.

Temos demonstrado que o trabalhador está rebaixado a mercadoria, a mais miserável de todas as mercadorias que a miséria do operário está em razão inversa da potência e magnitude de sua produção, que o resultado necessário da concorrência é a acumulação do capital em poucas mãos, é dizer, a mais terrível reconstituição dos monopólios, que por último, desaparece a diferença entre capitalistas e latifundiários entre campesinato e trabalhador fabril, e a sociedade toda se encontra dividida nas classes de proprietários e trabalhadores despossuídos (MARX, 1985 p.104).

O Estado por meio da cidadania transforma os homens originalmente desiguais em homens formalmente iguais, solucionando o problema da desigualdade social sem superá-lo. A fronteira da emancipação política é demarcada pela ação do Estado, enquanto que a emancipação humana se realiza com a superação deste.

Só quando o homem individual retoma em si o cidadão abstrato e, como homem individual – na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais –, se tornou *ser genérico*; só quando o homem reconheceu e organizou as suas *forces propres* (*forças próprias*) como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social na figura da força *política* – [é] só então [que] está consumada a emancipação humana (MARX, 2009a, p.72).

Neste sentido a cidadania não tem como finalidade a emancipação humana, mas o fim da cidadania, da emancipação política, sanciona o início da emancipação humana. As perspectivas da emancipação humana são impensáveis sem o avanço quantitativo e qualitativo das forças produtivas e de suas relações de produção. O que de outro modo, significa afirmar a obrigação imprescindível de infundir uma produção capaz de satisfazer as necessidades de todos e uma sociabilidade que permita aos indivíduos desenvolver suas potencialidades, dedicando-se propriamente ao desenvolvimento da riqueza humana e não mais o desenvolvimento da “*produção de riqueza*” do capital.

## **Parte 2 – A função social do conhecimento na Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo.**

A segunda parte de nosso estudo é dedicada à análise de alguns dos principais documentos que formalizam a nova proposta curricular do ensino paulista.

Neles, observamos de que maneira o Governo do Estado emprega o conceito de conhecimento e o articula obedecendo as tendências mundiais em educação, adequando o sistema de ensino às exigências de formação da força de trabalho da reestruturação produtiva do capital.

Do mesmo modo analisamos o processo de reificação do conhecimento por meio dos sistemas de controle e avaliação implantados pela SEESP, a saber, o SARESP e o IDESP. Estes instrumentos, por sua vez, exercem uma relação de controle e qualificação do conhecimento socialmente necessário à reprodução capitalista.

Para tanto, tomamos como base o Relatório Pedagógico do SARESP 2007 e o Programa de Qualidade de Ensino para entender a relação dos Sistemas de Controle e Avaliação Externa. A Proposta Curricular Geral do Estado de São Paulo, assim como as Orientações Curriculares do Ciclo foram utilizados com a finalidade de observar a inserção das pedagogias que têm por lema o “aprender a aprender”.

### **2.1- Principais aspectos da Educação Paulista a partir de 1990 e as ingerências da política neoliberal.**

*“O Estado é a organização especial de uma força, da força destinada a subjugar determinada classe” (Lênin. O Estado e a Revolução).*

Para Marx a política se define como o uso sistemático da força de uma classe sobre outra. A política é um atributo da sociedade de classes que sob o domínio das relações capitalistas expressa fundamentalmente os interesses da burguesia.

Cada fase histórica de desenvolvimento das forças produtivas, mediadas pelo contexto social das forças políticas em luta, correspondem, por assim dizer, a um determinado momento político predominante.

A política aplicada em cada período histórico, de certa forma, busca aliar as necessidades da produção aos interesses particulares das classes que dirigem e se beneficiam dessa produção.

Na atual fase da produção capitalista a política neoliberal cumpre, em larga medida, essa função. Como política tem no poder do estado a legitimidade para atuar em favor dos interesses da classe dominante.

O estado, por sua natureza, consegue dinamizar esse processo transformando em interesse geral os interesses de uma única classe social. Dessa forma procura aproximar os interesses e necessidades das classes dominantes das reivindicações latentes das classes dominadas.

Em Gramsci conseguimos enxergar com mais clareza tal funcionamento. Para ele o poder centralizador do estado capitalista é formado pela conjunção da repressão e do consenso. Em sua teoria “ampliada” o Estado exerce prioritariamente uma relação hegemônica na sociedade.

O Estado é todo um complexo de atividades práticas e teóricas com as quais a classe dirigente não só justifica e mantém o seu domínio como também consegue obter o consenso ativo dos governados (GRAMSCI apud NOGUEIRA, 1998 p. 89).

Compõe dessa forma dois aspectos fundamentais da relação do estado com a sociedade: a organização da produção e a regulação social. Dessa forma recaem sobre ele os custos gerais da produção (saúde, educação, previdência, entre outros) diretamente relacionados à manutenção e reprodução da força de trabalho. No mesmo sentido e na medida em que, o estado é por sua natureza, o legítimo “braço armado da sociedade”, também a normatização e proteção da propriedade privada, que individualmente tornam-se custos muito altos, ficam a seu cargo.

A escola pública, como atributo do estado e sob “*judice*” da política hegemônica que o rege, passa pela sentença da prática política em atividade. Não é sem sentido que o neoliberalismo opere com profundidade nas mais variadas esferas do cotidiano escolar. Levando em consideração essa intervenção da política no interior da organização escolar, observamos aspectos preponderantes da política neoliberal que perpassaram o ensino paulista durante a década de 1990 constituindo a base dos objetivos da proposta curricular atualmente formulada pelo Governo do Estado de São Paulo.



De tal modo vemos que a década de 1990 foi marcada pelo início das Reformas Educacionais ocorridas não só no Brasil, mas e em grande parte da América Latina. Essas reformas tiveram o intuito de pautar a reestruturação do Estado aos novos moldes produtivos. Na educação pública, como afirma Gentili (1998) mais do que a universalização e extensão dos serviços, era preciso que os sistemas educacionais tivessem *“eficiência, eficácia e produtividade”* (p.17).

O discurso da qualidade total penetrou nas escolas e as técnicas de administração e avaliação, próprias do meio empresarial, passaram a integrar as medidas de gestão escolar do ensino público. Também no campo político, os Estados trataram de descentralizar as responsabilidades econômicas com os sistemas educacionais, compartilhando com a sociedade civil o ônus da manutenção da escola pública.

No Brasil tal fenômeno foi acompanhado pela municipalização do ensino, pela desindexação dos investimentos em educação, dando início a uma política de Fundos, implementando o FUNDEF que mais tarde transformou-se no FUNDEB, adiando a aprovação de um Plano Nacional de Educação (PNE), que foi substituído pelo Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE).<sup>44</sup>

Em São Paulo, o Governo do Estado alinhado com as reformas realizadas na esfera Federal, coloca em ação uma profunda reforma no sistema educacional. Com a posse de Mário Covas (1995-2002) inicia-se uma reestruturação administrativa, com a finalidade de dinamizar o sistema. O primeiro passo da nova Secretaria de Educação (SEESP) foi realocar as escolas, separando o Ensino Fundamental Básico do Ensino Médio. A ação demonstrava ter uma função didática de facilitar o trabalho, principalmente com as séries iniciais, mas que na realidade serviu como base para a municipalização, como constata o Caderno de Teses da APEOESP:

Ao separar as classes de 1ª a 4ª séries do fundamental, as escolas que as acolhessem estavam prontas para serem municipalizadas. Hoje 86% da rede de ensino está municipalizada, numa clara desresponsabilização do Estado com a educação fundamental (CADERNO DE TESES: XXI CONGRESSO ESTADUAL DA APEOESP, Tese nº10. setembro de 2006).

---

<sup>44</sup> Segundo Araújo (acess em: 11 out 2008) *“O PDE mantém a lógica de que o papel da União é de estimular a produção da qualidade e isso será feito pela comparação, classificação e pela seleção. Esses elementos incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação. Premiar as escolas que atingirem determinadas metas via aumento de recursos do PDDE é bem sintomático da permanência da visão enunciada acima”*(p.8).

Aos profissionais de educação o Governo paulista intensificou a política de bonificação, terceirizou os serviços de limpeza, cozinha, secretaria, entre outros; fortaleceu parcerias com Fundações e Instituições Privadas, no oferecimento de cursos de formação docente e no incentivo do trabalho voluntário como maneira de “ajudar a escola”, ocultando ao mesmo tempo a desvalorização dos profissionais em educação.

Todas essas medidas se apresentaram, consubstanciadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado (MARE) e criado sob o comando do presidente Fernando Henrique Cardoso. Segundo o Plano Diretor a reforma do Estado significava *“transferir para o setor privado as atividades que podem ser controladas pelo mercado”* (p.12), mas também serviria para cumprir:

(...) outro processo tão importante quanto, e que no entretanto não está tão claro: a descentralização para o setor público não-estatal da execução de serviços que não envolvem o exercício do poder de Estado, mas devem ser subsidiados pelo Estado, como é o caso dos serviços de educação, saúde, cultura e pesquisa científica. Chamaremos a esse processo de “publicização” (p.13).

Na gestão Mário Covas, com maior ênfase, diversas medidas e projetos foram implementados seguindo tais conceitos, buscando reduzir ao máximo a permanência do aluno na rede de ensino, flexibilizando e reduzindo o ensino de conteúdos escolares. Dentre essas medidas destacam-se, a Progressão Continuada, as Classes de Aceleração, o Programa de Educação Continuada, a Municipalização do Ensino e o Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo (SARESP). Essas ações sofreram modificações pelos governos sucessores, mas mantiveram muitas de suas características iniciais.

As mudanças realizadas pela Secretaria de Educação, buscaram de alguma forma privatizar<sup>45</sup> ao máximo a esfera educacional. Podemos verificar isso por meio das terceirizações no contrato de funcionários para aquelas atividades

---

<sup>45</sup> Sobre a privatização em educação, Gentili (1998), no texto *“A complexidade do óbvio. Os significados da privatização no campo educacional”* nos mostra que existem duas formas de privatização, a *“privatização parcial”* e a *“privatização total”* dos serviços do estado. Estes compreendem uma dinâmica *“onde se combinam três modalidades institucionais complementares: 1) fornecimento público com financiamento privado (privatização do financiamento) 2) financiamento privado com fornecimento público (privatização do fornecimento); e 3) fornecimento privado com financiamento privado (privatização total)”* (p.75).

caracterizadas como “atividades meio”, na distribuição de responsabilidades entre as esferas públicas e privadas estabelecendo acordos de fornecimento de materiais didáticos e cursos de aperfeiçoamento de professores, por meio das instituições privadas e incentivando o voluntarismo no interior das atividades escolares.

Nos aspectos pedagógicos, onde encontramos os pontos mais relevantes para nossa dissertação, as reformas procuraram suprimir a centralidade dos conteúdos escolares, veiculando concepções negativas de ensino (DUARTE, 1998), que por sua vez valorizam aquelas aprendizagens que o indivíduo realiza sozinho em detrimento daquelas realizadas mediante a transmissão de pessoa para pessoa.

A supressão dos saberes objetivos é acompanhada pela desvalorização do professor e neste sentido a reforma pedagógica que se estabelece altera profundamente sua didática. As formas de ensinar por meio da transmissão de conhecimento passam a ser duramente criticadas como “autoritárias” e “ultrapassadas”. Sendo assim, ganham espaço, métodos mais “dinâmicos” de ensino que, por sua vez, exploram a aprendizagem “espontânea” dos indivíduos. Nessa perspectiva inúmeros projetos foram realizados pela Secretaria de Educação, dentre eles podemos destacar, o “*São Paulo de Cara Nova*”, “*Teia do Saber*”, “*Letra e Vida*” e o mais recente “*Ler e Escrever*”.

Todos os esforços e investimentos realizados pelo governo paulista neste período acabam por afastar cada vez mais a classe trabalhadora dos saberes objetivos que deveriam ser aprendidos na escola, substituindo-os, por aquilo que “os *empresários querem, que os futuros trabalhadores detenham*” (CASTRO apud FRIGOTTO, 2003). Segundo Maria Helena de Castro aquilo que: “*(...)os empresários estão esperando dos futuros funcionários são as competências gerais que só onze anos de escolaridade geral podem assegurar*” ( p.109).

Com isso o Estado paulista leva adiante uma política de classe, assegurando aquilo que deve ser ensinado a uma determinada classe, atendendo assim aos interesses da classe dominante, cumprindo seu papel de formação ideológica, política e econômica das classes subalternas, como descreve Poulantzas (1971):

(...) no seu papel de coesão da unidade duma formação, papel particularmente importante na formação capitalista, comporta várias funções: econômica, ideológica e política. Essas funções são modalidades particulares do papel globalmente político do Estado: estão sobre determinadas pela – e condensadas na sua função propriamente política, a sua função relativamente ao campo da luta política de classes (p.55).

Nesse sentido, coube à educação estatal adequar-se aos novos padrões do capitalismo global, conformando-se dessa forma, às exigências da gestão neoliberal de redução de gastos sociais, adaptando-se aos marcos regulatórios e ajustes fiscais, cumprindo sua função ideológica na formação da força de trabalho a serviço da demanda capitalista. Adiante descreveremos os mecanismos com os quais o estado paulista de orientação neoliberal procurou fixar seus interesses e exercer um controle mais acurado sobre a educação.

## **2.2 – A evolução e desenvolvimento dos sistemas de avaliação e controle do ensino paulista: a escola subordinada ao capital.**

A iminência da crise estrutural do sistema econômico coloca para a classe dominante algumas tarefas essenciais para a continuidade da reprodução satisfatória do capital. Para garantir o direcionamento da sociedade na organização dos homens sob determinados objetivos, a escola sob tutela do estado, cumpre a tarefa de formar a força de trabalho minimamente qualificada e necessária à normalidade da produção. Da mesma forma e inexoravelmente a escola contribui em grande escala à constituição dos valores subjetivos dos indivíduos, influenciando-os na tomada, socialmente desejada, de decisões.

Nesse sentido, os conhecimentos destinados à formação geral da população, passam obrigatoriamente pelo crivo da produção capitalista, pelas exigências das condições de normalidade da força de trabalho, reguladas fundamentalmente pelo “tempo socialmente necessário” de produção das mercadorias. Também os valores subjetivos em extensão a essa produção são meticulosamente selecionados e moldados para serem incorporados pelos indivíduos na sociedade.

Toda essa organização do conhecimento minimamente necessário e dos valores predominantemente postos têm uma base particularmente econômica que controla os gastos que os estados devem realizar para garantir a reprodução capitalista.

Desta forma sobressai a ordem econômica do capital na adequação dos sistemas de ensino à produção social estabelecida. Cada Estado-Nação irá organizar seu ensino, seguindo, à sua maneira uma regra geral de formação de

mão-de-obra barata e flexível, ao mesmo tempo em que preparam os sujeitos para conformarem-se a dada situação de crise reinante na sociedade<sup>46</sup>.

A evolução da organização dos sistemas de ensino sob essa duplicidade de objetivos faz ampliar e desenvolver a esfera do controle e avaliação de resultados do ensino. Gerando, dessa forma, os sistemas de avaliação externos que se distribuem tanto internacionalmente, quanto nacionalmente<sup>47</sup>.

Para se colocarem como competitivos dentro do capitalismo global a federação e os demais estados brasileiros, em observância as tendências impostas pela fase imperialista do capital, também irão realizar as suas reformas nos sistemas de ensino.

Veremos agora como se desenvolve particularmente no Estado de São Paulo o controle do sistema de ensino, observando o surgimento e a evolução do SARESP, bem como o desenvolvimento do IDESP, instrumentos de avaliação e controle do ensino público estatal.

Ao final da década de 1980, os altos índices de repetência e evasão escolar, tornaram-se uma grande preocupação para o Governo do Estado, pois segundo a lógica do gasto público mínimo, tal ingerência promovia estrangulamentos no fluxo do sistema, onerando os cofres públicos (Martins 2003).

Exatamente nesse período o sistema de avaliação paulista sofreu duras críticas pelo seu tradicionalismo, sendo considerado excludente por esse motivo. Esse debate se estendeu por quase toda a década de 1980, mas as medidas sobre esse assunto, só passaram a ser tomadas, com maior afinco, no início dos anos de 1990, instituindo o programa Escola Padrão do 2º grau realizado em 1992. Também neste período foi implementado o Projeto de Avaliação de Impacto do ciclo básico e da jornada única na área metropolitana de São Paulo, realizado de 1992 a 1994 (MARTINS, 2003 p.536).

O Programa Escola Padrão, no entanto, levou para as escolas da rede paulista certa autonomia administrativa e pedagógica, já que orientava cada escola para que estabelecesse seu próprio projeto pedagógico, possibilitando a

---

<sup>46</sup> Processo que Lukács (2009) chama de “fetichismo generalizado” presente na fase imperialista do capitalismo que discutimos no item 1.5. “*Pós-Modernismo e a instrumentalização do conhecimento: a função ideológica da formação de competências*”.

<sup>47</sup> Temos como exemplo o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) que é coordenado pela OCDE, nacionalmente temos o SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico) e estadualmente o SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo).

participação da equipe escolar na constituição do planejamento político-pedagógico das escolas (RIBEIRO, 2008).

Para acompanhar e avaliar o desempenho das escolas-padrão instituiu-se o Programa de Avaliação Educacional, que tinha como proposta a avaliação de indicadores de gestão e desempenho escolar (RIBEIRO, 2008). Essa avaliação englobava todas as escolas da rede por meio de uma “avaliação sistemática da aprendizagem dos conteúdos básicos e comuns dos alunos” (RIBEIRO, 2008 p.104). Da experiência das Escolas-Padrão, contudo, conservou-se apenas o sistema de avaliação, que serviu como base para a constituição do SARESP.

Os programas e projetos no âmbito do sistema avaliativo serviram posteriormente de base a mudanças muito mais profundas, como afirmam Bitar et al (acesso em 03 de jan de 2009) em relação ao SARESP:

A implantação do SARESP inaugura um novo e importante estágio na trajetória iniciada em 1992, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP, reconhecida como urgente e necessária pelos dirigentes educacionais e pelos educadores do Estado: caminhar em direção à construção de uma política de avaliação de sua Rede de Ensino. Este Sistema vem suceder avaliações de caráter mais pontual, tal como o Programa de Avaliação Educacional da Rede Estadual, implementado em 1992. Esse Programa, que inicialmente visava verificar se teriam ocorrido melhorias no desempenho dos alunos, como resultado da introdução, em 1991, de um novo modelo de escola, que beneficiava parte das unidades escolares dessa Rede, foi posteriormente estendido, por amostragem, às demais escolas estaduais (p.10).

Dando seguimento às mudanças na rede, a partir de 1995 a SEESP adota medidas de correção de fluxo e de diminuição dos índices de repetência. A Progressão Continuada é tomada como política de inclusão, os ideários do construtivismo e subseqüentemente as pedagogias do “aprender a aprender”, ganham cada vez mais espaço como concepção oficial de educação do ensino paulista.

Em 1996 o SARESP é aplicado pela primeira vez como avaliação externa à rede pública de ensino paulista. Nesse período a Progressão Continuada torna-se o baluarte para a realização das medidas avaliativas e regulatórias da Secretaria de Educação. Identificada como uma forma mais justa de avaliar o aluno e balizada pelas correntes teóricas hegemônicas introduzidas pelo discurso oficial da SEESP, a

Progressão Continuada firmou-se como modelo de avaliação e introduziu o regime de ciclos, que alterou substancialmente a prática docente.

Em um ataque franco ao modelo tradicional de ensino, os defensores da Progressão Continuada afirmavam que a avaliação promovida no interior das escolas, que tinham como parâmetro a análise do rendimento anual do aluno sob a autoridade do professor, era classificatória e excludente e, portanto, a principal causadora de elevados índices de repetência. Dessa forma descreve Neubauer (2001)

Para essas velhas teorias o centro da aprendizagem era o professor, o rei-sol, onisciente, e os alunos, passivos e mudos, deveriam gravitar ao seu redor. A disciplina em sala de aula deveria ser mantida a qualquer preço e os castigos físicos, a palmatória, a genuflexão sobre o milho, bem como as humilhações psicológicas, as famosas orelhas de burro colocadas no aluno que ia mal, imitavam as relações autoritárias e anti-democráticas existentes entre o poder e os seus súditos, assim como entre pais e filhos. Este clima de terror era coroado com a famosa *reprovação em massa*. O bom professor, pasmem, era aquele que reprovava muitos alunos e a escola, bem como o professor, eram eximidos de qualquer responsabilidade pelo fracasso escolar (p.1 *grifo nosso*).

Era necessário mudar as formas de avaliação, mas principalmente era preciso mudar a relação professor-aluno, colocando em prática uma pedagogia que tirasse a centralidade do professor no processo de ensino, já que a aprendizagem seria um processo contínuo, progressivo e individual, ou seja, obedeceria a um ritmo próprio de aprendizagens para cada sujeito.

Nesse sentido, não seria coerente com as novas formas de avaliação implantadas por meio da Progressão Continuada e das Avaliações Externas, métodos de ensino que se fundamentassem na transmissão do ensino de pessoa para pessoa, tornando-se mais importantes os métodos e concepções que explicitassem o aluno como centro da aprendizagem. Escreve Neubauer (2001)

Assim, ao modelo de relação pedagógica autoritário, elitista e excludente até então existente irá contrapor-se um radicalmente novo, onde *o ser que aprende - o aluno - passará a ser o centro do processo de aprendizagem* que deverá estimular o aluno à participação, atividade, pesquisa e comportamento crítico.

Em termos gerais as medidas de correção de fluxo, necessárias à regulação do estado mínimo, corroboraram com as alterações no âmbito pedagógico e vieram

consolidar duas características importantes presentes nas novas pedagogias introduzidas: a avaliação processual e a individualização da aprendizagem.

A partir desses marcos, o ensino paulista passa por mudanças drásticas. Ao mesmo tempo em que o Governo do Estado encontra uma fórmula básica para mudar os números no fluxo de estudantes, instaura, por sua vez, um processo de desvalorização do ensino escolar por meio da crítica, fomentada muitas vezes por seus próprios intelectuais, acerca do autoritarismo e da inutilidade dos conteúdos escolares na escola pública.

Com o regime de ciclos a possibilidade de reprovação dos estudantes ficou limitada aos finais de cada ciclo, isto é, 4ª série do Ensino Fundamental Básico no Ciclo I, 8ª série do Ensino Fundamental no Ciclo II e do 3º ano do Ensino Médio. Tal medida deu impulso a promoção automática de um número expressivo de alunos que não dominavam os conhecimentos básicos de leitura e escrita da língua portuguesa e nem as operações básicas da matemática. Por outro lado, produziu estrangulamentos no fluxo, justamente nas extremidades dos ciclos, onde o número de retenções aumentava exponencialmente, já que os estudantes eram avaliados pelo rendimento escolar e não apenas pela assiduidade. Como podemos ver na tabela 1.

*tabela 1*

| Alunos aprovados e reprovados no ano de 2005 |             |            |                     |
|--|-------------|------------|---------------------|
|  | Aprovados   | Reprovados | Total de matrículas |
| séries                                       | Porcentagem |            |                     |
| 1ª   | 96,3        | 2,0        | 1.023.723           |
| 2ª   | 97,7        | 1,5        |                     |
| 3ª   | 97,8        | 1,4        |                     |
| 4ª   | 91,6        | 7,5        |                     |

Fonte: MEC/INEP

*Em 2005, a taxa de reprovação na rede estadual chegou a aumentar quase quatro vezes ao final do ciclo I.*

Ao mesmo tempo em que se agrava esse quadro, juntamente com as novas propostas pedagógicas inseridas, o rebaixamento dos conteúdos escolares e a sua quase extinção do currículo é colocado em curso pela SEESP. Essa ação não só



vem amenizar a situação dos estrangulamentos de fluxo estabelecidos nos fins de ciclo, como reduz as exigências de aprendizagem para os alunos seguirem ao próximo grau, acompanhando uma tendência mundial de educação centrada nos conhecimentos cotidianos do aluno.

Dessa maneira, o ensino de conteúdos escolares torna-se sinônimo de coisa ultrapassada dentro da rede pública paulista. A pasta da educação começa a investir pesado em cursos de formação continuada de professores, perpetuando na rede o que se considerou de mais atual em termos de desenvolvimento teórico educacional, ou seja, o construtivismo e as pedagogias do “aprender a aprender”.

Tais medidas não poderiam ser realizadas sem um determinado controle sobre seu campo de atuação e resultados. Com isso, era preciso criar mecanismos de avaliação e controle, que sobremaneira, dessem condições de diagnosticar as modificações realizadas no âmbito pedagógico, consolidando assim sua efetividade e, ao mesmo tempo controlar o fluxo de alunos na rede, pressionando tendencialmente a queda das taxas de retenção. Assim, afirma Castro (2000):

(...) estes instrumentos de gestão permitem observar como as reformas estão avançando e, mais importante, quais os acertos e correções em curso exigidos para sua real efetividade. Além disso, eles contribuem para assegurar a transparência das informações, cumprindo assim dois requisitos básicos da democracia: a ampla disseminação dos resultados obtidos nos levantamentos e avaliações realizados; e a permanente prestação de contas à sociedade. Por fim, e não menos importante, os sistemas de avaliação e informação educacional cumprem um papel estratégico para o planejamento e desenho prospectivo de cenários, auxiliando enormemente a formulação de novas políticas e programas que possam responder às tendências de mudanças observadas (p.121).

Dessa forma, o SARESP surge como um instrumento de dupla função: avaliar as medidas de correção de fluxo e consolidar as tendências pedagógicas adotadas pela SEESP. Assim, nas suas várias versões desde 1996, o SARESP vem se aperfeiçoando nessa relação entre controle administrativo e controle pedagógico. Controle do volume, da destinação e aplicação dos gastos e o controle do conteúdo escolar, do conhecimento que deve ser ensinado.

### 2.3 – O aprimoramento do controle: entendendo os cálculos do IDESP.

Compreendendo que o melhor sistema de ensino para São Paulo não é aquele que forma mais rápido ou mais demorado, mas aquele que forma o estudante no “*tempo certo*”<sup>48</sup>, o Governo do Estado em convergência com os padrões de ensino internacionais e seguindo os passos do Governo Federal, desenvolve o IDESP.

O Índice de Desenvolvimento da Educação de Estado de São Paulo (IDESP) configura-se num poderoso controlador de fluxo. O IDESP procura assemelhar-se aos modelos de avaliação utilizados pelos países membros da OCDE<sup>49</sup>, por isso estabelece metas em longo prazo para cada nível de ensino diz o PQE (S.d) “Espera-se que, em 2030, os IDESPs de todas as escolas da rede estadual de São Paulo atinjam os patamares de 7,0 para a 4ª série de EF; 6,0 para a 8ª série do EF; e 5,0 para a 3ª série do EM”<sup>50</sup> (p.15).

Sua função é basicamente avaliar e classificar as escolas da rede visando o aprimoramento da qualidade de ensino, que se traduz redução em drástica da reprovação. As escolas que menos reprovam e conseguem as melhores notas no SARESP obtêm os maiores índices. Descreve Maria Helena de Castro na apresentação do Programa de Qualidade de Ensino (SÃO PAULO, s.d):

O IDESP é um indicador de qualidade da escola que sintetiza informações de desempenho e fluxo escolar e tem como principal objetivo diagnosticar e monitorar a performance das escolas e termos de proficiência e do rendimento dos seus alunos, bem como subsidiar o estabelecimento de metas para a melhoria da qualidade (p.3).

---

<sup>48</sup> Analogamente ao “*just in time*”, que se trata de uma técnica administrativa surgida com o toyotismo e que tem por objetivo reduzir ao máximo os estoques planejando a produção no tempo certo.

<sup>49</sup> O IDESP segue o modelo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), do governo federal, mas com a diferença de que o IDEB utiliza a média dos estudantes na Prova Brasil, enquanto o IDESP considera a distribuição dos estudantes da escola nos níveis de proficiência de acordo com o SARESP.

<sup>50</sup> Utilizando avaliações semelhantes, a Finlândia é considerado o país que apresenta o melhor desempenho do mundo com a média de 6,5 pontos. (*Jornal da Cidade de Bauru*, p.10, Geral, 16 de maio de 2008), o jornal não aponta, como é estabelecido a classificação dos níveis de educação na Finlândia, não sabemos se essa é a media de todo o sistema, ou se é a média de um nível da educação daquele país. Em 2007, a média dos índices do Estado foi; 4,17 para a 4ª série EF, 3,8 para a 8ª série EF, 2,56 para a 3ª série do EM (PQE s.d p. 12)

A partir dos resultados dos desempenhos das escolas nas provas do SARESP multiplicado pelo indicador de fluxo, isto é, o tempo de permanência do aluno na escola, é definido o desempenho, por meio do IDESP. Para o IDESP, o critério de qualidade do ensino é deliberado pelo desempenho das competências e habilidades estipuladas pela prova do SARESP alcançadas dentro do ano letivo, Afirma o PQE: “(...) uma boa escola é aquela em que a maior parte dos alunos aprende as competências e habilidades requeridas para sua série, num período de tempo ideal o ano letivo” (p.5).

Dessa maneira a boa escola é aquela em que as taxas de reprovação sejam reduzidas a percentuais mínimos, próximos ao zero. Disso é construído um ranking aonde as escolas com os IDESPs mais altos ganham destaque como as melhores do Estado e as últimas colocadas são taxadas como as piores. Em função disso, a Lei Complementar nº 1.078/08, determina que os reajustes salariais e as bonificações dos professores sejam acurados pelo mérito, que por sua vez fica determinado pelas metas do IDESP.

Para efeito de qualidade do ensino o IDESP interfere muito pouco, seus critérios básicos são fundados no quanto os alunos aprenderam (por meio da prova do SARESP) e em quanto tempo eles aprenderam (por meio do fluxo escolar), em outras palavras, é preciso corroborar com o modelo avaliativo do SARESP, contemplando as diretrizes e as conjecturas pedagógicas presentes nas provas dessa avaliação externa e conjuntamente criar medidas para reduzir as taxas de reprovação, que como podemos verificar acima (*tabela 1*), se concentra ao final do ciclo.

De outro modo, o IDESP vem ratificar a necessidade das escolas admitirem a proposta educacional presente na formulação do SARESP, adotando as teorias pedagógicas que fundamentam suas provas, ao mesmo em tempo que pressiona as unidades escolares a limitarem ao máximo o número de reprovações.

Não podemos deixar de ressaltar que, as teorias pedagógicas que orientam as provas do SARESP têm no lema “aprender a aprender” a finalidade última da educação escolar, isso acompanhado de um ensino voltado para o conhecimento da vida cotidiana, elementos que discutiremos com mais propriedade adiante.

Vejamos, neste momento, como é formulada a equação que corresponde ao IDESP:

$$IDESP = ID \times IF$$

*ID* = Indicador de Desempenho (determinado pelos resultados do SARESP)

*IF* = Indicador de Fluxo (determinado pela taxa de reprovação da unidade)

O IDESP será o produto da multiplicação do ID pelo IF. Assim nesta fórmula, para descobrir os valores do *ID* é preciso recorrer aos valores destinados aos níveis de proficiência estabelecidos pelo SARESP, bem como os resultados obtidos pela unidade escolar (*tabela3*). Cada escola tem seu ID calculado de forma particular obedecendo a função que descreveremos a seguir:

$$ID = \frac{(3 - \text{defasagem}) \cdot 10}{3} \qquad \text{defasagem} = \frac{(3 \cdot Ab + 2 \cdot B + 1 \cdot Ad + 0 \cdot Av)}{100}$$

*Ab*: Abaixo do básico

*B*: Básico

*Ad*: adequado

*Av*: avançado

Por meio desta função podemos perceber como o IDESP atrela a avaliação do SARESP com o diagnóstico do fluxo escolar por unidade, vinculando as taxas de fluxo com as notas do SARESP, de cada unidade. Para definir o Indicador de desempenho o nível de defasagem foi determinado arbitrariamente num índice que pode variar de 0 a 3, aonde 3 é o valor máximo de defasagem que uma escola pode alcançar. Como os valores de proficiência das escolas são dados em porcentagem, o cálculo da defasagem será o resultado da função  $(3 \cdot Ab + 2 \cdot B + 1 \cdot Ad + 0 \cdot Av)$  dividido por 100, para chegar ao índice de defasagem. Na função citada acima a multiplicação de 0 por *Av*, irá anular a defasagem, já que *Av* corresponde ao nível mais avançado de proficiência.

Para obter o ID subtrai-se 3 (limite máximo) do índice de defasagem e multiplica-se o resultado por 10, para se atingir um número inteiro, dividindo seu produto por 3, que corresponde aos três níveis de defasagem (*Ab*, *B*, *Ad*). Sendo o limite máximo de defasagem igual a 3, na função  $(3 - \text{defasagem})$  quanto maior for a pontuação da unidade escolar nas provas do SARESP, maior será o seu Indicador de Desempenho (ID).

Vejam os exemplos do ID para duas escolas com níveis de proficiência distintos<sup>51</sup>:

**Exemplo<sup>52</sup>:**

| <b>Língua Portuguesa (resultados do SARESP)</b> |          |          |
|---|----------|----------|
| Níveis  | Escola A | Escola B |
| Abaixo do Básico                                | 56,3%    | 14,1%    |
| Básico  | 37,5%    | 32,1%    |
| Adequado  | 6,3%     | 43,9%    |
| Avançado  | 0%       | 9,8%     |
| <b>Matemática (resultados do SARESP)</b>        |          |          |
| Níveis  | Escola A | Escola B |
| Abaixo do Básico                                | 68,6%    | 17,3%    |
| Básico  | 31,4%    | 39,6%    |
| Adequado  | 0%       | 37,9%    |
| Avançado  | 0%       | 5,2%     |

### **Escola A**

Língua Portuguesa:

$$\text{defasagem} = \frac{(3 \times 56,3 + 2 \times 37,5 + 1 \times 6,3 + 0 \times 0)}{100} = 2,5 \quad \text{ID} = \frac{(3-2,5) \times 10}{3} = 1,7$$

Matemática:

$$\text{defasagem} = \frac{(3 \times 68,6 + 2 \times 31,4 + 1 \times 0 + 0 \times 0)}{100} = 2,69 \quad \text{ID} = \frac{(3-2,69) \times 10}{3} = 1$$

### **Escola B**

Língua Portuguesa:

$$\text{defasagem} = \frac{(3 \times 14,1 + 2 \times 32,1 + 1 \times 43,9 + 0 \times 9,8)}{100} = 1,5 \quad \text{ID} = \frac{(3-1,5) \times 10}{3} = 5$$

<sup>51</sup> Exemplo extraído do Programa de Qualidade Escolar (PQE).

<sup>52</sup> No início do ano de 2010, para efeito de avaliação dos resultados do SARESP de 2009, a SEESP alterou os níveis de proficiência, agrupando os níveis “Básico” e “Adequado” ao nível “Suficiente”. Como nosso estudo foi realizado com base nos dados do SARESP de 2008, decidimos manter a tabela com a classificação antiga, contudo, comentaremos as implicações desta alteração com maiores detalhes, na seqüência do trabalho.

Matemática:

$$\text{defasagem} = \frac{(3 \times 17,3 + 2 \times 39,6 + 1 \times 37,9 + 0 \times 5,2)}{100} = 1,69 \quad \text{ID} = \frac{(3-1,69)}{3} \times 10 = 4,4$$

Prosseguindo com nosso exemplo, veremos como são definidos os Indicadores de Fluxo (*IF*). A partir da taxa média de aprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série) e finais do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e do Ensino Médio (1ª a 3ª série) é determinado o Indicador de Fluxo (*IF*) para cada unidade escolar, definido como “*uma medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino [que] varia entre zero e um*” (Id. p.9)

$$\text{IF} = \frac{(A1+A2+A3+A4)}{4}$$

100

Nessa função, *A1*, *A2*, *A3* e *A4* são a taxas de aprovação na 1º, 2º, 3º e 4º séries do Ensino Fundamental. A mesma lógica é utilizada para definir o *IF* do Ensino Fundamental Ciclo II (5ª a 8ª séries) e do Ensino Médio (1ª a 3ª séries). A partir da média das taxas de aprovação, dividido por 100 (para transformar a porcentagem em número inteiro) é possível determinar o *IF*. Dessa forma, as unidades escolares que tiverem as maiores taxas de aprovação no ciclo, terão os seus Índices de Desenvolvimento proporcionalmente aumentados, já que a fórmula que define o IDESP não passa de uma multiplicação entre fatores de desempenho e fluxo.

Vejamos o exemplo do *IF* nestas escolas com taxas de aprovação distintas:

| Taxas de aprovação (Ciclo I) |          |          |
|------------------------------|----------|----------|
| Séries                       | Escola A | Escola B |
| 1ª                           | 67%      | 98,3%    |
| 2ª                           | 59,6 %   | 97,1%    |
| 3ª                           | 63,6 %   | 98,5%    |
| 4ª                           | 70 %     | 99,1%    |

**Escola A**

$$IF = \frac{(67 + 59,6 + 63,6 + 70)}{4} = 0,65$$

100

**Escola B**

$$IF = \frac{(98,3 + 97,1 + 98,5 + 99,1)}{4} = 0,98$$

100

Por fim, determinaremos os IDESPs dessas escolas seguindo os exemplos :

**Escola A**

$$\text{IDESP Língua Portuguesa} = 1,7 \times 0,65 = 1,11$$

$$\text{IDESP Matemática} = 1 \times 0,65 = 0,65$$

**Escola B**

$$\text{IDESP Língua Portuguesa} = 5 \times 0,98 = 4,9$$

$$\text{IDESP Matemática} = 4,4 \times 0,98 = 4,31$$

Ao relacionar o fluxo diretamente com o desempenho escolar a SEESP não só avalia os resultados da Progressão Continuada como também impele o seu pleno funcionamento às escolas de maneira individualizada. Desenvolvendo, desta forma um mecanismo para tencionar o aumento das taxas de aprovação, uma vez que o IDESP está ligado diretamente à remuneração do corpo docente e quadro de funcionários da escola por meio da avaliação por desempenho.

É importante salientar também que o desempenho das escolas é medido pela proficiência no SARESP, que por sua vez é uma avaliação que trás como metodologia o construtivismo e as pedagogias do “aprender a aprender”, tendo como foco da avaliação as competências e habilidades desenvolvidas pelos alunos e não propriamente o conteúdo por eles apropriado. O que de certa forma também obriga os professores a tomarem uma postura mais flexível diante dessas tendências, aplicando seus métodos em sala de aula.

O IDESP depende dos resultados do SARESP e respectivamente o professor para conseguir o complemento salarial do bônus, deve, obrigatoriamente, conseguir bons resultados no SARESP e melhorar os indicadores de fluxo da escola para

atingir um bom índice no IDESP. Vejamos como funciona essa relação dentro do mecanismo instituído como “Bônus Mérito”<sup>53</sup> pelo Governo do Estado.

Para efeito de pagamento de bônus salarial aos professores, o índice do IDESP obedece aos seguintes passos: a) a SEESP estabelece arbitrariamente uma meta a ser atingida em cada escola; b) cada escola calcula o valor que precisa evoluir subtraindo o Valor da Meta (VM) a ser atingida pelo Valor do IDESP do Ano corrente (VIC), para se chegar a Meta (M) que a escola precisa evoluir no ano; c) cada escola calcula o valor que ela evoluiu subtraindo o valor do IDESP do ano corrente pelo valor do IDESP do ano anterior (VIA); d) Dividindo-se o valor de quanto a escola evoluiu, pelo valor de quanto a escola precisaria evoluir com a meta estabelecida, chega-se ao índice do bônus (IB); e) O índice do bônus é então multiplicado pelo valor integral do bônus (VIB), que é definido também arbitrariamente, chegando-se ao Valor Final do Bônus (VFB) a ser pago ao professor.

Para exemplificar, vamos tomar como modelo o IDESP de 2008, cuja meta estabelecida pelo Governo do Estado para Escola Estadual Norberto Mayer<sup>54</sup> que obteve o índice de 2,18 em 2007 e de 2,29 em 2008, foi de 2,31. E por fim consideraremos o valor integral do bônus de 2008, equivalente à R\$ 3.120,00:

- a) Meta do IDESP= 2,31
- b) Quanto a escola precisa evoluir (M) = VM – VIC = M            2,31 - 2,18 = 0,13
- c) Quanto a escola evoluiu = VIC – VIA = IM                    2,29 – 2,18 = 0,11
- d) Índice do Bônus (IB) = M ÷ IM = IB                            0,13 ÷ 0,11= 0,8461
- e) Valor Final do Bônus = VIB x IB = VFB                    3120 x 0,8461 = R\$2.639,83

Mas as variantes para o pagamento do bônus não se encerram nesses cálculos. Há ainda o cálculo que corresponde ao número de faltas de cada professor. Determinado o valor do bônus que a escola receberá, é calculado então o número de faltas de cada professor, neste caso estão fora dessa contagem apenas

<sup>53</sup> LEI COMPLEMENTAR Nº 891, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2000. Disponível em <[http://www.diariooficial.hpg.com.br/est\\_lei\\_com\\_891\\_2000.htm](http://www.diariooficial.hpg.com.br/est_lei_com_891_2000.htm)>.

<sup>54</sup> Exemplo extraído do “Jornal Agora” de 19 de março de 2009, p. A-8.



as faltas por licenças maternidade, paternidade, adoção e férias<sup>55</sup>, outras faltas legalmente justificáveis são descontadas para efeito de bônus<sup>56</sup>.

O cálculo do número de faltas é feito da seguinte maneira: a) subtrai-se o Número de Dias Letivos do ano (NDL), pelo Número de Faltas do Professor (NFP) para chegar ao resultado do número de dias trabalhados no ano (NTA); b) Dividi-se o Número de dias trabalhados no ano (NTA) pelo Número de Dias Letivos (NDL), chegando-se assim, ao Índice de Dias Trabalhados (IDT); c) multiplicando o Valor do Bônus Final (VBF) pelo Índice de Dias Trabalhados (IDT) encontramos o Valor do Bônus a ser pago ao professor.

Continuemos com as informações do nosso exemplo, acrescentando o número de faltas de um professor que tenha 20 ausências no ano letivo de 200 dias:

$$\begin{array}{ll} \text{a) NDL} - \text{NFP} = \text{NTA} & 200 - 20 = 180 \\ \text{b) NTA} \div \text{NDL} = \text{IDT} & 200 \div 180 = 0,9 \\ \text{c) VBF} \times \text{IDT} = \text{VB} & 2639 \times 0,9 = \text{R\$ } 2375,10 \end{array}$$

Contudo, há uma regra geral que limita o pagamento do bônus. Aquelas escolas que tiveram o resultado do IDESP inferior ao do ano anterior, “*como castigo*”, não têm o direito de receber bônus, também as escolas que obtiveram o mesmo resultado do IDESP do ano anterior, “*por incompetência*”, ficam sem receber este complemento salarial. Para aquelas escolas que ultrapassaram as metas estabelecidas como “*prêmio*” o Governo concede um acréscimo financeiro em até 20% do Valor Integral do Bônus, um presente de grego para essas escolas que no ano seguinte terão de superar esta meta<sup>57</sup>. Para algumas escolas que tiveram o

---

<sup>55</sup> Faltas que legalmente não poderiam ser descontadas do ordenado do professor, como licenças médicas, faltas por motivo de convocação do Tribunal Regional Eleitoral, faltas por motivo de participação em atividades sindicais (não excedendo o total de quinze horas anuais), faltas por motivo de falecimento de familiares, faltas por motivo de doação de sangue, são descontadas a título de cálculo do Bônus Mérito.

<sup>56</sup> Essa determinação buscou de certo modo restringir os direitos dos professores em buscar tratamento médico, em participar de suas associações de classe, entre outros. De tal modo, temos acompanhado diariamente o número de professores que seguem trabalhando doentes e da mesma forma, o crescimento, cada vez maior de professores (sem tirar a responsabilidade das direções sindicais) resistentes em participar de atividades sindicais.

<sup>57</sup> Em 2009 algumas escolas estaduais que atingiram um índice superior a sua meta em 2008, não foram contempladas, por não conseguirem superar a nova meta, mesmo atingindo os mesmos índices dos anos anteriores, os profissionais dessas unidades não receberam bônus.

índice maior do que a meta, o pagamento do bônus foi menor do que o servidor realmente deveria receber, a exemplo da Escola Estadual Casimiro de Abreu<sup>58</sup>

A escola atingiu um índice de 3,27 em 2008, sendo que sua meta era de 2,37, seguindo o cálculo convencional, os professores desta unidade (sem descontar as faltas) teriam o direito a receber um bônus de R\$ 4.302,48, mas, as determinações para o pagamento do bônus estabelecem o valor máximo a ser pago de 2,9 salários, que neste caso específico daria em torno de R\$ 3.770,00. Para calcular o bônus das escolas que ultrapassaram as metas estabelecidas pelo Estado é necessário então, outro cálculo, que segue os seguintes passos: a) Divisão do Valor do IDESP do Ano corrente (VIC) pela Meta (M) estabelecida pelo Estado, para chegar ao Índice do Bônus (IB); b) Multiplicando-se o Valor Integral do Bônus (VIB) pelo Índice do Bônus (IB) chegamos ao Valor Máximo do Bônus (VMB) a ser pago ao professor. Vejamos o exemplo da Escola citada:

$$\begin{array}{ll} \text{a) VIC} \div \text{M} = \text{IB} & 3,27 \div 2,37 = 1,2 \\ \text{b) VIB} \times \text{IB} = \text{VMB} & 3.120 \times 1,2 = \text{R\$ } 3.744,00 \end{array}$$

Não podemos deixar de ressaltar que Coordenadores Pedagógicos, Diretores Supervisores de Ensino e Dirigentes de Ensino, recebem um percentual de bônus maior do que o dos professores, o que denota uma dupla responsabilidade à categoria docente, que além de garantir o seu próprio “bônus”, precisam garantir também o “bônus” dessas outras categorias do funcionalismo<sup>59</sup>. Essa medida amplia e intensifica a pressão sobre os professores, que além do controle exercido, muitas vezes pelos próprios colegas de profissão, recebem também um controle mais direto e mais intenso de seus superiores dentro da hierarquia funcional da educação<sup>60</sup>.

<sup>58</sup> Exemplo extraído do “Jornal Agora” de 19 de março de 2009, p. A-8.

<sup>59</sup> Segundo o portal do Governo do Estado de São Paulo de 13 de março de 2009 os Dirigentes Regionais puderam receber aproximadamente R\$8.700,00, esse valor foi pago “aos dirigentes regionais que não tiverem faltas registradas durante o ano e que a escola tenha ultrapassado em pelo menos 20% a meta definida pela secretaria”, disponível em: <<http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=103606>>, o cargo de Dirigente Regional é considerado um cargo de confiança.

<sup>60</sup> Dizemos isso pelo fato de que as provas realizadas para o SARESP ficam ao cargo dos anos de meio e fim de ciclo as 2ª, 4ª, 6ª e 8ª séries do ensino fundamental e os alunos do 3º ano do ensino médio, aumentando a responsabilidade dos professores dessas séries, para a garantia de um bom resultado, em outras palavras de um bônus alto, para os profissionais, ligados diretamente e indiretamente à escola.

Tais medidas, efetivamente não representam uma mudança estrutural das escolas, que continuam, com as mesmas verbas, com os mesmos prédios, com as mesmas quantidades de salas de aula, com o mesmo quadro de funcionários, com os mesmos alunos. De outro modo, elas constituem os “*technopols*” do neoliberalismo, isto é, ferramentas que realizam tanto o controle administrativo, quanto o controle ideológico do Estado, instituindo, nas escolas, de tal forma o “*princípio da competição*” como instrumento regulador da qualidade do sistema escolar (GENTILE, 1998).

Em razão disso, o sistema escolar do Estado de São Paulo passa a funcionar como uma verdadeira “*bolsa de valores*” da educação. São os índices de “*produtividade*” que regulam a qualidade da educação paulista e não a real situação das condições de ensino. O exemplo concreto dessa afirmação nos foi dado pelo próprio Secretário da Educação, que realizou mudanças significativas nos critérios de classificação dos alunos, elevando de tal forma o índice do IDESP em 9,4%<sup>61</sup>.

Na reportagem especial para o Jornal Folha de S.Paulo o Prof. Ocimar Munhoz Alavarse da Faculdade de Educação da USP, explicou a mudança realizada pela Secretaria de Educação. Em 2008 o SARESP tinha por base quatro níveis de classificação: ***Abaixo do Básico***, ***Básico***, ***Adequado*** e ***Avançado***, (os quais apresentamos neste trabalho) considerando aceitável que os alunos estivessem nos níveis “***adequado***” e “***avançado***”. Em 2009, sem precedentes, os antigos níveis “***básico***” e “***adequado***” foram agrupados no nível “***Suficiente***”. Diz o Prof. Ocimar “*a maioria que estava abaixo do desejado, tornou-se uma maioria com aproveitamento suficiente, que somado ao desempenho avançado, faz do ensino fundamental paulista um processo no qual a imensa maioria tenha um bom desempenho*”.<sup>62</sup>

Como assinala o Jornal, a forma de análise das médias das escolas não foi alterada, assim ao somar os níveis “***Básico***” e “***Adequado***” a mudança inflacionou os índices de desempenho<sup>63</sup>. Esses mesmos índices serviram de base para o cálculo do IDESP de 2009, aumentando de tal modo o índice para as escolas do Estado de São Paulo, assegurando:

<sup>61</sup> Carta enviada pelo Secretário da Educação, Sr. Paulo Renato, ao Jornal da Cidade de Bauru, “*Qualidade do ensino avança em SP*”. Opinião 2, p.2, 11 de março de 2010.

<sup>62</sup> Folha de S.Paulo, *Credibilidade em xeque*. Cotidiano, p. C1, 27 de fevereiro de 2010.

<sup>63</sup> Com a mudança, a proporção de alunos da 4ª. série em nível satisfatório de Língua Portuguesa, subiu de 32% em 2008, para 79% 2009. O aumento ocorreu em todas as classes avaliadas (*Folha de S.Paulo*, 27 de fevereiro de 2010).

“(...) que a cada ano possam ser verificadas melhorias significativas na qualidade na qualidade das escolas estaduais paulistas, (...) garantindo que uma proporção cada vez maior de alunos domine um sólido conhecimento dos conteúdos e habilidades esperados para o seu estágio escolar” (PQE, s.d. p.14)

Portanto, ao desmembrar a fórmula para alcançar o IDESP, podemos observar em que alcance é realizado o diagnóstico das medidas político-pedagógicas adotadas pela SEESP obtendo um exame individual das escolas da rede. Trata-se de um mecanismo de monitoramento e controle cujos fundamentos pedagógicos estão intensamente entrelaçados com a aplicação e o aprofundamento dos pressupostos educativos do lema “aprender a aprender”. Em muitos aspectos a SEESP, de forma coercitiva institui, sob a aparência de avaliação global de desempenho do ensino, tais pressupostos.

#### **2.4 - A consolidação do conhecimento prático-utilitário nas avaliações do SARESP: fragmentação do conhecimento e individualização da aprendizagem.**

Vimos como o SARESP e os índices por ele avaliados, exercem uma força no direcionamento e manutenção da Progressão Continuada assentando, dessa forma, os pressupostos educativos do “aprender a aprender” como único horizonte viável para a prática docente. Agora observaremos a maneira como esse formato de avaliação interfere na prática pedagógica, fragmentando o conhecimento e individualizando a aprendizagem.

Alicerçada nas alterações provocadas pela Progressão Continuada, a avaliação processual, ou mais conhecida entre os professores de avaliação contínua, tornou-se uma medida avaliativa obrigatória para a prática pedagógica.

Evidentemente, uma avaliação diagnóstica que contemple a totalidade do desenvolvimento do sujeito no percurso escolar, não pode deixar de integrar o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a idéia de avaliação contínua praticada pela SEESP, tende a fragmentar a aprendizagem em compartimentos subjetivos e cada vez mais pertencentes exclusivamente a individualidade dos sujeitos.

Com isso, implantou-se na rede um tipo de avaliação o qual é possível avaliar inúmeros aspectos individuais dos sujeitos, porém, não avalia precisamente a apropriação do conhecimento escolar a eles atribuídos. Nesse aspecto a Progressão Continuada contribuiu fortemente para a perpetuação desse tipo de avaliação na rede, já que eliminou a reprovação anual, sendo necessário o exame do aluno ao longo do ciclo.

Em outro aspecto a prova do SARESP vem ratificar a individualização da aprendizagem, a partir do momento em que se propõe a avaliar, não os conhecimentos adquiridos no percorrer do ano letivo, mas as competências desenvolvidas pelos indivíduos singulares nesse período. Abaixo fizemos um quadro onde destacamos as habilidades avaliadas pela prova do SARESP 2005 e a sua pontuação válida.

*Tabela 2*

*Descrição das habilidades e pontuação por categoria de resposta*

*Prova de Leitura e escrita – ensino fundamental – 1ª e 2ª séries.*

| Habilidade   | Descrição  | Categoria | Pontos |
|--|--|-----------|--------|
| Escrever o próprio nome  | Escrever o nome e o sobre nome                                     | A         | 2      |
|  | Escreve somente o nome   | B         | 1      |
|  | Escreve de forma não reconhecível                                  | C         | 0      |
|  | Não escreve o nome   | D         | 0      |
| Compreender o sistema de escrita - Ditado de lista de palavras               | Escreve com correspondência sonora alfabética e ortografia regular | A         | 3      |
|  | Escreve com correspondência  | B         | 2      |
|  | Escreve com correspondência sonora ainda não alfabética            | C         | 1      |
|  | Escreve aparentemente sem correspondência sonora                   | D         | 0      |
|  | Ausência de resposta   | E         | 0      |
| Compreender o sistema de escrita - auto ditado de estrofe de um poema/canção | Escreve com correspondência sonora alfabética e ortografia regular | A         | 3      |
|  | Escreve com correspondência  | B         | 2      |
|  | Escreve com correspondência sonora ainda não alfabética            | C         | 1      |
|  | Escreve aparentemente sem correspondência sonora                   | D         | 0      |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  | Ausência de resposta  | E | 0 |
| Segmentar textos em palavras - auto ditado de estrofe de um poema/canção                               | Segmenta textos em palavras convencionalmente                             | A | 2 |
|  | Presença sistemática de hipossegmentação e/ou hiperssegmentação           | B | 1 |
|  | Não segmenta textos em palavras   | C | 0 |
|  | Ausência de resposta  | D | 0 |
| Transcrever texto em letra maiúscula   | Transcreve diálogo em letra maiúscula                                     | A | 1 |
|  | Não consegue transcrever diálogo em letra maiúscula                       | B | 0 |
|  | Ausência de resposta  | C | 0 |
| Segmentar textos em palavras – transcrição do texto  | Segmenta textos em palavras convencionalmente                             | A | 2 |
|  | Presença sistemática de hipossegmentação e/ou hiperssegmentação           | B | 1 |
|  | Não segmenta textos em palavras   | C | 0 |
|  | Ausência de resposta  | C | 0 |
| Usar pontuação e maiúscula – transcrição de texto<br>Usar pontuação e maiúscula – transcrição de texto | Presença sistemática de pontuação e/ou maiúscula                          | A | 3 |
|  | Presença de pontuação e/ou maiúscula                                      | B | 2 |
|  | Presença de sinais de pontuação e/ou maiúscula usados de forma inadequada | C | 1 |
|  |   |   |   |
|  | Ausência de sinais de pontuação e de maiúscula                            | D | 0 |
| Localizar palavras em texto de memorizado - Poema/canção   | Marcou pelo menos quatro das palavras ditadas                             | A | 2 |
|  | Marcou pelo menos duas das palavras ditadas                               | B | 1 |
|  | Marcou aleatoriamente   | C | 0 |
|  | Não marcou nada   | D | 0 |

A tabela acima foi utilizada para a correção da prova do SARESP de 2005. Ela se baseia no conceito de habilidades que o aluno desenvolve para resolver as atividades propostas. Nesse esquema cada habilidade, bem como a sua plena, parcial ou não efetivação, possui uma determinada pontuação, sendo que, o máximo de pontuações que poderiam ser realizadas nessa prova corresponderia a 44 pontos.

Podemos ver que as habilidades em destaque produzem uma fragmentação na aprendizagem de tal modo que é possível, nesse esquema, dar uma pontuação diferenciada para aquele indivíduo que sabe apenas escrever o nome e o que sabe escrever nome e sobrenome completos. Esse tipo de avaliação pormenorizada, cada vez mais individualizada e fragmentada não nos dá ao certo a real dimensão do

conhecimento que determinado indivíduo venha apresentar, por ser unicamente funcional, ou seja, não avalia o conhecimento na sua forma mais generalizada e desenvolvida, mas na sua singularidade, na sua forma mais espontânea e pragmática.

A implantação de sistemas de avaliação e a adoção de concepções negativas de ensino mantêm uma estreita relação, uma vez que a fragmentação do conhecimento gerada pelo modelo de avaliação do SARESP, só pode ser admitida se tomarmos como base uma concepção de ensino que não reconheça a centralidade dos conteúdos escolares. Tal afirmação ganha sentido ao passo que para essas concepções é mais importante saber mobilizar os conhecimentos do que propriamente adquiri-los, como denuncia Duarte (2001) a respeito da *segunda ilusão da sociedade do conhecimento*:

(...) como diria Perrenoud, a habilidade de mobilizar conhecimentos, é muito mais importante que a aquisição de conhecimentos teóricos, especialmente nos dias de hoje, quando já estariam superadas as teorias pautadas em metanarrativas, isto é, estariam superadas as tentativas de elaboração de grandes sínteses teóricas sobre a história, a sociedade e o ser humano (p.39).

Também nessas concepções o conhecimento é visto de forma subjetiva, um construto intersubjetivo próprio de cada indivíduo singular e, portanto, passível de interpretações particulares. Dessa forma, a proposta de avaliação não se fundamenta no domínio do conhecimento teórico, mas baseia-se na sua utilização enquanto um conhecimento prático, no sentido prático-utilitário de saber usar o conhecimento mais útil e adequado à atividade proposta. Sobre isso escreve Duarte (2001) a respeito da *terceira ilusão da sociedade do conhecimento*:

O conhecimento não é a apropriação da realidade pelo pensamento, mas sim, uma construção subjetiva resultante de processos semióticos intersubjetivos nos quais ocorre uma negociação de significados. O que confere validade ao conhecimento são os contratos culturais, isto é, o conhecimento é uma convenção cultural. (p.39)

Para a avaliação do SARESP o que importa não é a apropriação do conhecimento escolar, mas a *proficiência* apresentada pelo aluno em cada competência e habilidade determinada pelo exame em questão.

Procuramos no dicionário da língua portuguesa o significado da palavra *proficiência* e encontramos os seguintes significados: “*Proficiência: S.F 1. Qualidade de proficiente; competência, aptidão, capacidade, habilidade, perfeito conhecimento de qualquer assunto, utilidade, proveito.*” (FERREIRA, s.d). Sob essas características apresentadas pela palavra *proficiência* podemos fazer três ponderações a respeito do conceito empregado pela elaboração do SARESP.

A primeira pode ser feita em relação a idéia de competência como uma qualidade do indivíduo ser capaz de apreciar ou julgar determinado assunto. Neste sentido, a competência está ligada a um atributo especificamente individual, pois não considera importante se o conhecimento apresentado pelo aluno é um saber objetivo e universal, mas antes, estima o processo realizado para a resolução, apreciação ou ajuizamento, das atividades propostas.

A segunda ponderação é a propósito da aproximação do significado da palavra *proficiência* com a idéia de *utilidade*. Nisto encontramos grande aproximação da visão pragmática de ensino, onde o mais importante não são os saberes objetivos, mas sim os saberes práticos, utilizados na relação do indivíduo com seu cotidiano, como aponta Duarte (2006) em referência a essas concepções de educação:

O conhecimento é apenas funcional, ou seja, deve ser analisado em sua eficácia como instrumento por meio do qual o sujeito adapta-se ao meio ambiente: “O conhecimento, então, poderia ser tratado não como uma representação mais ou menos acurada das coisas, situações e eventos, mas antes como um mapeamento das ações e operações conceituais que provaram ser viáveis na experiência do sujeito conhecedor (Von Glasersfeld)” (p.92).

A última ponderação contradiz o conceito de *proficiência* empregado pelo SARESP, diz respeito propriamente ao “*perfeito conhecimento de qualquer assunto*”, o que para nós tem uma relação maior com o conhecimento científico elaborado e sistematizado.

Contudo, para efeito do SARESP, observando suas matrizes teóricas em educação, a *proficiência* está relacionada propriamente à competência e habilidade que os indivíduos venham apresentar em determinadas situações de aprendizagem



que são simuladas por essa avaliação. Dessa forma, são construídas as escalas de proficiência, que por sua vez medem o desempenho dos alunos nas mais variadas disciplinas e categorias, como no caso da avaliação do SARESP 2007. Nela encontramos escalas distintas para as proficiências em Língua Portuguesa, Redação, Leitura e Matemática e que segundo o próprio relatório da SARESP 2007 (SÃO PAULO, 2008a) “A escolha dos números que definem os pontos da escala de proficiência é arbitrária e construída com os resultados da aplicação do método estatístico de análise denominado TRI (Teoria de Resposta ao Item)”. (grifo nosso p.25)

O método TRI de análise seria, portanto, uma forma de comparar resultados dos exames entre as diferentes séries ao longo dos anos por meio de uma escala de probabilidade de respostas, deliberando assim a proficiência do aluno em determinada área do conhecimento. Diz o Relatório (SÃO PAULO, 2008a):

Graças a suas propriedades, a TRI permite a comparação, mesmo que os alunos tenham feito provas diferentes em momentos distintos. Para estudar o comportamento do desempenho escolar de todos os alunos (da rede estadual, por exemplo), precisamos, teoricamente, estudar o desempenho de cada aluno. Isso não é problema quando o número de questões de prova é grande. No caso de uma avaliação em larga escala, como ocorre nos exames do Saeb, Saresp e Enem, em que o aluno só responde a algumas questões, a TRI resolve o problema de estudar a proficiência dos alunos em uma determinada área do conhecimento. (p.10)

Por meio da combinação de dados que são respondidos pelos alunos, diretores e coordenadores, envolvendo variáveis de natureza socioeconômicas, culturais e relacionadas ao ambiente escolar, a TRI define as probabilidades de acerto do aluno, que segundo afirmação do Relatório (ibid): “(...) permite desenhar melhor o contexto em que vive e estuda o aluno e, com métodos estatísticos apropriados, levantar possíveis associações entre o desempenho escolar do aluno e as variáveis desse contexto”.

O TRI utiliza as variáveis extra-escolares, não para permitir uma compreensão e intervenção mais eficiente, suprimindo as deficiências dos alunos, mas para fazer uma leitura intuitiva, associando as respostas dos alunos com seu contexto para levantar possibilidades de acertos.

Assim os níveis de desempenho, bem como as escalas de proficiência em cada competência/habilidade, são construídos a partir de cálculos que se

fundamentam em uma pontuação *arbitrária* e num índice *probabilístico* de acertos em respostas. Vejamos de perto como são definidos os níveis de proficiência observando os valores definidos para o SARESP 2007:

*Tabela 3*

| <b>Valores para os níveis de proficiência</b> |                    |                    |                    |
|---|--------------------|--------------------|--------------------|
| <b>Lingua Portuguesa</b>                      |                    |                    |                    |
| <b>Níveis</b>                                 | <b>4ª série EF</b> | <b>8ª Série EF</b> | <b>3ª série EM</b> |
| Abaixo do básico                              | < 150              | < 200              | < 250              |
| Básico  | entre 150 e 200    | entre 200 e 275    | entre 250 e 300    |
| Adequado                                      | entre 200 e 250    | entre 275 e 325    | entre 325 e 375    |
| Avançado                                      | > 250              | > 325              | > 375              |
| <b>Matemática</b>                             |                    |                    |                    |
| <b>Níveis</b>                                 | <b>4ª série EF</b> | <b>8ª Série EF</b> | <b>3ª série EM</b> |
| Abaixo do básico                              | < 175              | < 225              | < 275              |
| Básico  | entre 175 e 225    | entre 225 e 300    | entre 275 e 350    |
| Adequado                                      | entre 225 e 275    | entre 300 e 350    | entre 350 e 400    |
| Avançado                                      | > 275              | > 350              | > 400              |

Fonte: PQE/ FDE-SP

Os níveis de proficiência estão definidos da seguinte maneira: 1) Abaixo do básico: são os alunos que demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar em que se encontram; 2) Básico: são os alunos que demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série que se encontram; 3) Adequado: são os alunos que demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série escolar que se encontram; 4) Avançado: são os alunos que demonstram conhecimentos e domínio dos conteúdos, competências e habilidade acima dos requeridos na série escolar que se encontram. (SÃO PAULO, 2008a).

A somatória das pontuações nas escalas de competência, habilidade e conteúdos definem o nível de proficiência do aluno. Neste caso, o conhecimento torna-se um apêndice das competências e habilidades individuais sendo necessário, portanto, não a sua autenticidade e proximidade com o real, mas a sua eficiência. Se, portanto, um fragmento do conhecimento consegue dar alguma resposta, isso se torna o bastante para a proficiência do aluno.

Vejam na *tabela 4* alguns exemplos de definição da pontuação da proficiência de leitura:

**Tabela 4 - Pontuação da proficiência de leitura**

| <b>Competência/habilidade</b>   | <b>Proficiência</b>   | <b>Pontos</b> |
|---|---|---------------|
| Identificação do contexto de comunicação do texto (finalidade, características do gênero, autoria, intencionalidade, suporte, interlocutor, etc.) | Os alunos da 4ª série do ensino fundamental: identificam a finalidade associada ao gênero (conto infantil), mobilizando os conhecimentos prévios de mundo letrado para aferir sua resposta  | 125           |
| Articulação entre registro escrito, imagens e outros recursos gráfico-visuais em textos.  | Os alunos da 4ª série do ensino fundamental: interpretam episódio de historieta em quadrinhos apoiando-se nos recursos não verbais disponíveis e estabelecendo conexões pontuais entre a imagem e o registro  |               |
| Identificação do contexto de comunicação do texto (finalidade, características do gênero, autoria, intencionalidade, suporte, interlocutor, etc.) | Os alunos da 4ª série do ensino fundamental: identificam possível local de circulação de uma propaganda comercial estabelecendo conexões entre os conhecimentos prévios de mundo letrado e itens de informação não verbal   | 150           |
|   | Os alunos da 3ª série do ensino médio: identificam o sentido de recursos gráfico-visuais típicos do gênero "tira" (quadrinhos)  |               |
| Articulação entre registro escrito, imagens e outros recursos gráfico-visuais em textos.  | Os alunos da 4ª série do ensino fundamental: interpretam historietas em quadrinhos apoiando-se em elementos não-verbais para identificar características e ações praticadas pelas personagens   | 150           |
|   | Os alunos da 6ª série do ensino fundamental: interpretam histórias em quadrinhos de maior complexibilidade temática com auxílio de elementos não-verbais, estabelecendo relação de anterioridade/posterioridade entre os fatos e identificando o comportamento da personagem. |               |
| Estabelecimento de relações de causa/conseqüência entre partes do texto   | Os alunos da 4ª série do ensino fundamental: identificam, apoiando-se em conhecimentos prévios e nas ilustrações disponíveis num poema narrativo, a causa que explica o comportamento de uma personagem, sendo que o próprio item explicita a conseqüência.                   |               |

|   |   |     |
|---|---|-----|
| Substituições de palavras frases e expressões do texto por equivalentes semânticos. | Os alunos da 4ª série do ensino fundamental: inferem o sentido de palavra de uso pouco comum em segmento inicial de fábula, considerando itens de informação não-verbais presentes no texto e selecionando, entre as palavras (sinonímia) indicadas, a que pode substituí-la. | 150 |
|---|---|-----|

Embora haja a referência à avaliação de conteúdos, não é possível encontrar definições do que sejam conteúdos escolares para a avaliação do SARESP, o mesmo encontra-se sempre munido dos conceitos competência/ habilidade. Assim, outro fator que nos chama a atenção é a forma como competências e habilidades são colocadas num mesmo patamar de conhecimento.

Deste modo o conhecimento aparece decomposto em elementos heterogêneos (sua utilidade e sua casualidade) que isoladamente se distanciam do significado do que ele verdadeiramente vem a ser, isto quer dizer que ele deixa de ser a representação ideal do real reproduzido na mente e por ela interpretado<sup>64</sup>, para assumir uma função especificamente utilitária aplicável em determinadas situações que casualmente venham a demandá-lo.

Assim, a habilidade em *usar pontuação e maiúscula* na transcrição do texto, não significa que o indivíduo tenha propriamente o conhecimento das regras de pontuação e escrita. A competência em fazer inferências no “*sentido de palavra de uso pouco comum (...), considerando itens de informação não-verbais presentes no texto e selecionando, entre as palavras (sinonímia) indicadas, a que pode substituí-la*”, não significa propriamente o conhecimento do que sejam sinônimos.

Por intermédio dessa visão praticista do conhecimento a interpretação da realidade é fragmentada por sua utilidade, isto é, o real é aquilo que é útil, portanto os conhecimentos válidos são aqueles que têm utilidade em relação ao seu uso cotidiano.

Nesse sentido, a avaliação do SARESP consolida tal concepção de conhecimento ao contemplar o seu “saber fazer”, o seu proveito em determinadas situações e não a sua perfeita compreensão, na sua forma mais generalizada e universal. É com esse intuito que a nova proposta curricular de São Paulo surge para direcionar o ensino realizado no interior das salas de aula tornando-se mais um

<sup>64</sup> Expressão utilizada por José Paulo Netto referindo-se ao conhecimento, no curso “O método em Marx”, do curso de Serviço Social da UFPE em 2002.

elemento de coação da prática pedagógica docente para impor uma concepção de ensino que preconiza a desvalorização do saber científico deixando o professor em segundo plano.

## **2.5 – O conhecimento escolar na nova proposta curricular de São Paulo.**

Até o momento estudamos o funcionamento do conhecimento na sociedade capitalista. Ou seja, na produção capitalista o conhecimento cumpre um papel importante ao possibilitar o desenvolvimento do capital constante, entretanto, reduz a quantidade de força de trabalho necessária à produção, intensificando o trabalho.

Do mesmo modo, as exigências de qualificação da força de trabalho tornam-se menores, criando desarranjos nos mercados de trabalho nacionais que correm para disponibilizar ao capital uma massa de mão-de-obra barata (com salários em baixa e minimização dos direitos trabalhistas) e flexível (com as qualificações minimamente necessárias de trabalho).

Neste momento, de forma particular, observaremos como o conhecimento está inserido na nova proposta curricular de São Paulo tentando estabelecer em que medida cumpre com as funções específicas da reestruturação produtiva do capital.

Assim sendo, a nova proposta vem unificar e dar legitimidade as práticas de ensino recorrentes na rede, incorporando as experiências realizadas pela SEESP ao decorrer dos anos, principalmente durante a década de 1990 e no transcorrer dos anos 2000. Isso inclui os experimentos realizados tanto na esfera administrativa quanto na esfera político-pedagógica, compreendendo as experiências da Progressão Continuada, Municipalização, Avaliação Externa, entre outros.

Embora seja um fator preponderante no redimensionamento da educação paulista, a proposta curricular é parte de um conjunto mais extenso de medidas denominadas “*São Paulo faz escola*”, que não pretendemos analisar em sua totalidade. Interessa-nos saber como o conhecimento está inserido na proposta curricular, que trás como novidade o desenvolvimento das competências dos alunos.

Apesar da reforma curricular estar centralizada nas séries do ciclo II e do ensino médio, a SEESP preparou também para as séries iniciais do ciclo I, um material específico com as orientações curriculares voltadas especificamente para o ensino de Língua Portuguesa e Matemática que iremos, mais adiante, também aprofundar nossa análise.

Vamos nos ater agora, aos princípios gerais que orientam a proposta e para isso, recorreremos à *apresentação* da proposta presente na publicação da “Proposta Curricular Geral do Estado de São Paulo” (SÃO PAULO, 2008b). Ainda que as orientações didático-pedagógicas estejam voltadas diretamente ao ciclo II e ensino médio a apresentação que o acompanha tem um caráter generalizador e, portanto, encontramos nele os direcionamentos do tratamento dado ao conhecimento escolar pela SEESP.

Feitas as devidas considerações preliminares, o documento do qual tomamos base aponta com veemência a necessidade de construir um currículo fundamentado na promoção das competências dos alunos, sendo estas indispensáveis para enfrentar os desafios da sociedade do conhecimento. Descreve o documento:

Este documento apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e as pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo (SÃO PAULO, 2008b p.3).

Logo de início o documento apresenta o atrelamento do currículo com aspectos predominantes da sociedade contemporânea marcada pelos conflitos sociais e as pressões sobre o destino dos indivíduos no ingresso ao mercado de trabalho. Os problemas sociais são descritos como causas naturais do processo de desenvolvimento. A escola, por sua vez tem a necessidade de preparar os indivíduos para o enfrentamento de tais desafios, selecionando assim, os conhecimentos necessários para isso.

Os aspectos da sociedade contemporânea, apontadas no documento, têm uma relação direta com as características da “*sociedade do conhecimento*”. A sociedade, diz a proposta, teria se tornado mais complexa pelo uso intensivo do conhecimento tanto nas atividades de trabalho, quanto na vida cotidiana. Esse tipo de mudança nas relações sociais seria o causador de desigualdade e exclusão. Sendo o conhecimento uma necessidade de primeira ordem, a falta de acesso a ele e aos bens culturais, impossibilitaria os indivíduos a entrarem na disputa por um emprego.

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

Nesta perspectiva, o desemprego não é o gerador de exclusão. O problema encontra-se na falta de conhecimento necessário para lidar com as novas tecnologias e a complexidade da sociedade contemporânea. Por isso a escola, nessa visão de mundo, deve propiciar o acesso a este tipo de conhecimento e a estes bens culturais. Mas podemos nos perguntar: a escola não propicia o conhecimento e a cultura? Sim. A escola propicia o conhecimento científico e a cultura clássica, contudo, não é esse tipo de conhecimento que a proposta curricular nos fala. Vamos ver o que está escrito na Proposta Curricular (SÃO PAULO, 2008b):

Com mais gente estudando, a posse de um diploma de nível superior deixa de ser um diferencial suficiente e características cognitivas e afetivas são cada vez mais valorizadas, como as capacidades de resolver problemas, trabalhar em grupo, continuar aprendendo e agir de modo cooperativo, pertinente em situações complexas. Em um mundo no qual o conhecimento é usado de forma intensiva, o diferencial será marcado pela qualidade da educação recebida. A qualidade do convívio, assim como dos conhecimentos e das competências constituídas na vida escolar, será o fator determinante para a participação do indivíduo em seu próprio grupo social e para que tome parte de processos de crítica e renovação.  
(...) A relevância e a pertinência das aprendizagens escolares nessas instituições são decisivas para que o acesso a elas proporcione uma oportunidade real de aprendizado para *inserção no mundo de modo produtivo e solidário* (grifo nosso p.10).

O conhecimento escolar já não importa aqui, mas o desenvolvimento das características “*cognitivas*” e “*afetivas*” dos indivíduos, que são características do tipo de “conhecimento tácito”, defendido pelas tendências pós-modernas. A educação, nesta perspectiva, seria a porta de entrada para a integração à *sociedade*

*do conhecimento*, que depende única e exclusivamente do desenvolvimento individual dos sujeitos. Por isso o ensino destinado a formar sujeitos aptos a integrar a sociedade contemporânea estaria voltado a promover o desenvolvimento das habilidades e competências individuais, a fim de torná-los autônomos “para gerenciar a própria educação (*aprender a aprender*)” (*grifo nosso*, Id. p.11).

Concebendo a desigualdade como um elemento ineliminável da sociedade, a competitividade se torna um atributo necessário ao desenvolvimento dos sujeitos. Os indivíduos precisam, dessa forma, adequar-se ao mundo desenvolvendo características que os diferenciem produtivamente uns dos outros, se inserindo socialmente conforme suas peculiaridades.

Com isso, o currículo apresentado, tem sua esfera de atuação no cotidiano. São os conteúdos da vida cotidiana que darão sentidos a essa escola que ora tem se conformado. É no cotidiano, porém, que irão se desenvolver as características indispensáveis à constituição adaptativa dos sujeitos.

A proposta curricular de São Paulo concebendo uma realidade social naturalizada tece o discurso do desenvolvimento das competências e habilidades como um meio de oferecer um ensino democrático que respeite a diversidade e desenvolva as individualidades. Tal propositura é coerente com as concepções que naturalizam o desenvolvimento humano, pois transferem para os atributos individuais a especificidade da educação geral, que deveria ter por base os saberes objetivos. Afirma a proposta curricular (SÃO PAULO, 2008b.):

Uma das razões para se optar por uma educação centrada em competências diz respeito à democratização da escola. No momento em que se conclui o processo de universalização do Ensino Fundamental e se incorpora toda a heterogeneidade que caracteriza o povo brasileiro, a escola, para ser democrática, tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento de cada um e unitária nos resultados. Difícilmente essa unidade seria obtida com ênfase no ensino, porque é quase impossível, em um país como o Brasil, estabelecer o que deve ser ensinado a todos, sem exceção. Por isso optou-se por construir a unidade com ênfase no que é indispensável que todos tenham aprendido ao final do processo, considerando a diversidade. Todos têm direito de construir, ao longo de sua escolaridade, um conjunto básico de competências, definido pela lei. Este é o direito básico, mas a escola deverá ser tão diversa quanto são os pontos de partida das crianças que recebe. Assim, será possível garantir igualdade de oportunidades, diversidade de tratamento e unidade de resultados. Quando os pontos de partida são diferentes, *é preciso tratar diferentemente os desiguais para garantir a todos uma base comum* (*grifo nosso* p.15).



Podemos observar com clareza o utilitarismo e o individualismo recomendados por Hayek (2009)<sup>65</sup> na educação de indivíduos que saibam explorar as oportunidades temporárias, o “*arbitrageur*”, por meio de seus conhecimentos individuais de circunstâncias especiais. Nesse sentido a proposta curricular de São Paulo entra em acordo com um dos pilares dos pressupostos liberais: a impossibilidade da igualdade e o respeito incondicional ao individualismo como sinônimo de desenvolvimento das *capacidades naturais do homem e evolução social*. Assim afirmado por Hayek (1977):

(...) o respeito pelo homem individual na qualidade de homem, isto é, a aceitação de seus gostos e opiniões como sendo supremos dentro de sua esfera, por mais estritamente que isto se possa circunscrever, e a convicção de que é desejável o desenvolvimento dos dotes e inclinações individuais por parte de cada um (p. 35).

Ao afirmar que os homens são essencialmente desiguais, a escola, por sua vez, necessariamente deve tratar os indivíduos de maneira diferente propiciando, a cada um, o desenvolvimento de suas qualidades singulares, estas concebidas a partir do interesse e da inclinação particular.

De acordo com essa interpretação o indivíduo incentivado ao desenvolvimento de suas habilidades e qualidades torna-se o único responsável pelo seu fracasso ou sucesso social e ainda no interior dessa visão, a sociedade passa a ser o resultado das iniciativas individuais que de uma maneira tácita e, como consequência, conformariam o mercado. Assim, diz Friedman (1985):

(...) os valores de uma sociedade, sua cultura, suas convenções sociais, todos eles desenvolvem-se de idêntica maneira, através do intercâmbio voluntário, da cooperação espontânea, da evolução de uma estrutura complexa através de tentativas e erros (...) (p. 68).

A proposta curricular paulista nada mais faz do que reunir tais concepções de mundo postulando numa política educacional que forme os indivíduos para a convivência no livre mercado capitalista.

---

<sup>65</sup> Aqui remetemo-nos à citação da página 51 desta dissertação.

Adiante observaremos como o currículo proposto para o ciclo I, busca articular a educação com as concepções de mundo burguês por meio de um ensino que privilegie os conteúdos da vida cotidiana.

## **2.6 - As Orientações Curriculares do ciclo I, para língua portuguesa e matemática: uma educação centrada no cotidiano.**

*As Orientações Curriculares de Língua Portuguesa e Matemática* para as séries iniciais do ciclo I são componentes de uma série de medidas desencadeadas pela SEESP com o intuito de criar um novo currículo para a rede. Conforme afirma a própria SEESP elas fazem parte de um conjunto de ações iniciadas em 2007 e que “*terão continuidade nos próximos anos*”. São eles:

- ' Ações como o “Programa Ler e Escrever Prioridade na Escola” em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME), que implica a formação de professores coordenadores, supervisores de ensino e assistentes técnico-pedagógicos.
- ' O “Programa Bolsa Formação Escola Pública Universidade na Alfabetização”, uma parceria com instituições privadas de ensino universitário, que coloca um “aluno-pesquisador” em cada sala de aula de 1ª série para apoiar o professor regente na alfabetização dos alunos. Também, institui mudanças internas como a elaboração de guias de planejamento e materiais didáticos para professores, adequados dos programas da SME datados a partir de 2006 e 2007;
- ' A revisão do SARESP;
- ' Elaboração dos planejamentos de ensino de Língua Portuguesa que compreende a leitura, a produção de texto e a comunicação oral, para as séries iniciais do ciclo I;
- ' A construção de indicadores de avaliação para as séries do ciclo I;
- ' O acompanhamento da formação continuada nas escolas, nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo;
- ' O planejamento do trabalho de formação dos assistentes técnico-pedagógicos nas Diretorias de Ensino e da equipe central de formadores, na CENP;
- ' O acompanhamento, pelos dirigentes, do trabalho pedagógico realizado em suas Diretorias de Ensino. (SÃO PAULO, 2008c)

Ainda que todas essas medidas mereçam uma atenção especial os limites da elaboração dessa dissertação, nos impele à seleção de um único item, que em nossa concepção possui uma importância diferenciada por ser o elemento que articula e define as diretrizes didático-pedagógicas voltadas às primeiras séries do ensino fundamental do ciclo I, ou seja, o documento destinado as “*Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática, ciclo I*”.

Como aponta a SEESP esse documento surge da parceria entre o Governo do Estado de São Paulo e a Prefeitura Municipal de São Paulo, na elaboração de orientações voltadas principalmente à leitura e à escrita. Diz o documento (SÃO PAULO, 2008c.):

Não saímos do zero. Nosso ponto de partida, fruto de uma relação de colaboração mútua, foram as Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I, publicadas em agosto de 2005 pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME) no Diário Oficial da Cidade. Aqui, junto com a equipe do Círculo de Leitura e Escrita – órgão da Diretoria de Orientação Técnica da SME – revisamos, aprimoramos estas orientações, explicitando o que se espera que os alunos tenham aprendido ao fim de cada série em relação à leitura e à escrita, dando orientações sobre como ensinar e incluindo um quadro sobre como as aprendizagens podem ser continuamente avaliadas (p.3).

A parceria entre SEESP e SME só foi possível porque no ano de 2005 a prefeitura de São Paulo era governada por José Serra (PSDB) que renunciou para se tornar governador do Estado em 2006, deixando em seu lugar o vice-prefeito Gilberto Kassab (DEM). Ao assumir o executivo Kassab, abertamente, mantém os vínculos com o então Governador do Estado dando prosseguimento aos seus programas na prefeitura.

Com efeito, as orientações curriculares seguem uma diretriz política que define quais são as incorporações a serem realizadas à nova proposta curricular do Estado, ou seja, somente as experiências realizadas na prefeitura de São Paulo a partir do ano de 2005.

Desse modo as *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo* definem o que é prioridade para a educação. Com isso, a leitura e a escrita são o foco para o ensino de língua portuguesa, bem como o ensino de alguns conteúdos de matemática necessários ao aluno, apresentados sempre sob a concepção

construtivista de ensino, que pressupõe a construção do conhecimento pelo aluno. Afirma o documento (SÃO PAULO, 2008c.):

A concepção de aprendizagem que embasa este documento pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com os objetos de conhecimento, mas produto de uma atividade mental por parte de quem organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles (p.7).

Em acordo com a concepção construtivista de aprendizagem, o documento apresenta também como finalidade da educação o desenvolvimento de competências nos alunos. Sob essa ótica o ensino de língua portuguesa nas séries iniciais do ciclo I fica subsumido ao desenvolvimento da competência da leitura e da escrita.

O objetivo maior – **possibilitar que todos os nossos alunos se tornem leitores e escritores competentes** – nos compromete com a construção de uma escola inclusiva, que promove a aprendizagem dos alunos mais pobres da população (SÃO PAULO, 2008c p.7).

Por meio da concepção de construção do conhecimento e do desenvolvimento de competências pelo indivíduo as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo, acreditam na inclusão e na garantia da igualdade à população pobre. Seguindo o modelo de ensino que promove a resolução de situações problemas em conjunto com o desenvolvimento das competências de leitura e escrita, seria possível garantir aos indivíduos, segundo as Orientações, “(...) as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita” (p.7).

Deste modo a proposta curricular aspira uma escola pública que siga aos princípios da *equidade* de oportunidades, isto é, aquilo que é mais próximo da igualdade, que na visão das Orientações Curriculares encontra-se na preparação dos indivíduos para serem capazes de “aprender a aprender”. Em outras palavras a escola pública propiciaria situações em que o indivíduo por si próprio deva aprender a buscar o seu conhecimento. Diz o documento:

É fato que, atualmente, as famílias que compõe a comunidade escolar da rede pública, em sua maioria, não tiveram acesso a cultura e a escrita. Isso não apenas torna mais complexa a tarefa da escola de ensinar seus filhos a ler e a escrever, como também faz dela um dos poucos espaços sociais em que se pode intervir na

busca da equidade para promover a igualdade de direitos de cidadania. (SÃO PAULO, 2008c p.7)

No entanto, para esse processo obter sucesso a proposta curricular paulista aposta no desenvolvimento das competências de leitura e escrita, já que estas seriam condições essenciais para a obtenção do conhecimento na sociedade contemporânea. Saber ler e escrever já seriam o bastante para que os indivíduos possam ir atrás de outros conhecimentos. Defensores dessa idéia alegam que a leitura e a escrita seriam elementos que dariam condições de autonomia aos indivíduos permitindo-os interagir com cultura e modificá-la.

O desenvolvimento da competência de ler e escrever não é um processo que se encerra quando o aluno domina o sistema de escrita, mas se prolonga por toda vida, com a crescente possibilidade de participação nas práticas que envolvem a língua escrita e que se traduz na sua competência de ler e produzir textos dos mais variados gêneros. Quanto mais acesso à cultura escrita, mais possibilidades de construção de conhecimentos sobre a língua. Isto explica o fato de as crianças com menos acesso a essa cultura serem aquelas que mais fracassam no início da escolaridade e, como já dissemos, as que mais necessitam de uma escola que ofereça práticas sociais de leitura e escrita. (SÃO PAULO, 2008c. p. 8)

Os problemas de fundo socioeconômicos são substituídos por falhas na organização didático-pedagógico da escola, sendo assim, a simples implementação de práticas sociais de leitura e escrita bastaria para uma ação capaz de possibilitar o sucesso escolar dos indivíduos advindos das camadas mais pobres da população.

Relacionado a esses problemas, as Orientações Curriculares salientam a necessidade do professor se colocar como consultor, mediador e organizador do conhecimento, cabendo ao aluno o papel de “*agente*” da construção deste. Escreve:

Essa concepção se contrapõe à idéia de que o que cabe ao professor é transmitir os conteúdos por meio de explicações, exemplos e demonstrações seguidas de exercícios de fixação. Por outro lado, acentua a idéia de que o aluno é agente da construção de seu conhecimento quando, numa situação de resolução de problemas, ele é estimulado a estabelecer conexões entre os conhecimentos já construídos e os que precisa aprender. Também é importante observar que acontece aprendizagem na interação entre alunos. A cooperação entre pares, na busca de soluções, o esforço em explicitar o pensamento e compreender o do outro, favorecem a reestruturação e compreensão do próprio pensamento (SÃO PAULO, 2008c. p.24).

Numa alusão clara aos estudos de Piaget (1998), defendem o método de resolução de situações problema como uma forma de estimular o pensamento para assimilar os conhecimentos necessários à supressão da situação proposta. Obedecendo, por conseguinte, o corolário construtivista do desenvolvimento individual e espontâneo dos indivíduos, propõe atividades em grupo como forma desenvolvimento infantil espontâneo de colaboração e ajuda recíproca, o que, promoveria, conforme essa tese a “educação intelectual” adaptando o “egocentrismo inconsciente” as exigências da coletividade.

Seguindo esses pressupostos as Orientações Curriculares estabeleceram os objetivos gerais e as expectativas de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática salientando aquilo que os alunos serão capazes de realizar ao final das séries de cada ciclo e ao término do ciclo I.

As expectativas de aprendizagem estão relacionadas diretamente com as habilidades e competências que os alunos deverão desenvolver durante o ano escolar. Para que isso possa se realizar as Orientações Curriculares determinou as situações de aprendizagem onde é possível que os alunos ponham em prática as habilidades e competências necessárias para obter determinado conhecimento.

Para esse tipo de aprendizagem é importante que o conhecimento esteja ligado aos acontecimentos do cotidiano dos indivíduos, portanto, as situações de aprendizagem devem simular e/ou fazer referência direta ao dia-a-dia. Sendo assim, o ensino da leitura e da escrita prioriza as formas e usos mais comuns da linguagem escrita, compreendendo os gêneros literários mais usuais tanto ao que cabe a literatura especificamente infantil (contos, fábulas, contos de fada, parlendas, adivinhas, etc.), quanto ao que as Orientações Curriculares denominam de “textos instrucionais” (receitas, notícias, bulas, cartas, bilhetes etc.).

Seguindo os procedimentos das pedagogias do “aprender a aprender” as Orientações Curriculares ressaltam a necessidade de criar situações de aprendizagem. Diz:

A escola precisa criar ambiente e propor situações de práticas sociais de uso da escrita aos quais os alunos não têm acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre os seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim construir as capacidades que lhes permitam

participar de situações sociais pautadas pela cultura escrita (SÃO PAULO, 2008c p.7).

Para aprenderem a construir seus conhecimentos os alunos devem, portanto, ser colocados em situações de interação com a escrita, onde são levados a desenvolverem as capacidades para sua compreensão e uso. Segundo o Quadro de avaliação das aprendizagens (id) o professor deve cotidianamente promover essas situações por meio de: situações do cotidiano escolar como dirigir-se à professora ou a outros adultos da escola, dar recados, fazer solicitações, Leitura diária de textos literários pelo professor, atividades de comunicação oral, entre outros.

O ensino de matemática foi dividido em cinco áreas, (Números, Operações Espaço e Forma, Grandezas e Medidas e Tratamento das informações) que as Orientações Curriculares denominaram como conteúdos. Esses conteúdos são seguidos de habilidades e competências que os alunos deverão desenvolver. Cada conteúdo tem uma relação de habilidades que deverão ser desenvolvidas a partir de situações de aprendizagem que o professor realizará no cotidiano escolar. Entre as mais variadas situações apresentadas estão: Rodas de Contagem, Formação de coleções de objetos, Ordenação de listagens, Observação de números do cotidiano, jogos, entre outros.

Essa maneira de organizar o ensino demonstra que a educação que se quer imprimir nas escolas estaduais é uma educação centrada no cotidiano. Isso significa que o ensino-aprendizagem é dirigido por uma concepção de conhecimento que, tal qual preconiza Piaget (1998), cumpre uma função adaptativa entre o indivíduo e o meio. É uma educação, portanto, que se conforma às situações dadas exigindo dos indivíduos respostas imediatas. Esse tipo de educação tende a produzir falsas generalizações a respeito da realidade, já que basta a comprovação empírica e factual do real para evidenciar sua autenticidade. Em outras palavras, torna-se verdadeiro aquilo que singular e particularmente dá resultados.

De outra maneira com as diretrizes curriculares o período de alfabetização se estende para todo ciclo I do ensino fundamental básico, porém, reduzindo e substituindo os conteúdos formais de ensino, pelo conceito de competência. O ensino escolar trabalha neste aspecto hipertrofiado, estende o período para aprender determinado conhecimento, ao mesmo tempo em que, abrevia sua especificidade na transmissão sistematizada de conhecimentos. No determinado

período de escolaridade consegue planejar a formação minimamente necessária da força de trabalho intrínseca a reestruturação produtiva do capital.



## Considerações Finais.

Neste trabalho nos propomos a analisar a função social do conhecimento objetivo inserido na Proposta Curricular do Governo do Estado de São Paulo.

Contudo, para entendermos seu funcionamento realizamos um estudo mais amplo dos fatores que determinam a produção e a socialização do conhecimento na sociedade capitalista.

Nossa finalidade de estudo (o conhecimento escolar objetivo) está determinada, pois, pela análise de uma circunstância determinada (a sociedade capitalista), constituindo-se numa *análise determinada de um objeto determinado*.

Sendo assim, iniciamos nosso estudo compreendendo o valor do conhecimento para a sociedade capitalista. Sendo eminentemente produtor de “valores”, o capital concede ao conhecimento objetivo um determinado valor no processo de sua reprodução social.

A sustentação do capitalismo como sistema societário se realiza fundamentalmente pela produção e acumulação de mercadorias. Assim escreve Marx (2002) “a riqueza das sociedades onde rege a produção capitalista configura-se numa imensa acumulação de mercadorias” (p.57). Por conseguinte, para compreender a produção de valores no capitalismo, inevitavelmente temos de compreender a produção de mercadorias pelo capital.

Para evitarmos qualquer relação mecanicista entre a produção capitalista de mercadorias e a produção do conhecimento, procuramos inicialmente destacar as categorias que constituem a produção e socialização do conhecimento e da mesma forma, reconhecer as categorias que constituem os fatores da produção capitalista.

Deste modo, os traços constitutivos que compõe o conhecimento objetivo são reconhecidos pelo marxismo como o plano das idéias. O conhecimento objetivo faz parte da reconstrução no plano das idéias do movimento do real.

Configura-se, portanto, na “*reprodução ideal do movimento do objeto real*”, desempenhando, desta forma, certa função na transformação dos objetos “*tal qual ele é e tal qual ele deve ser*” e assim segundo Kopnim (1978):

“(...) o melhor será dizer que na atividade prática não é a idéia que se converte em objeto, mas o objeto que se torna outro objeto à base da

prática, que incorpora a atividade material e a idéia (o reflexo do objeto)” (p.338).

Nestes termos, o conhecimento objetivo possui função transformadora apenas incorporada a prática social, à atividade material objetiva. Contudo, a prática social da produção capitalista demanda certa incorporação de conhecimentos necessários à sua reprodução.

No desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção do capital o conhecimento objetivo desempenha funções distintas, que cumprem com o objetivo final de manter a “*raison d’être*” (MÉSZARÓS 2002) do capital, ou seja, extrair o mais alto grau possível de trabalho excedente.

Lançamo-nos assim a uma análise dos fatores constitutivos da produção capitalista, a saber, o “capital constante” e o “capital variável” (MARX, 2002). A produção capitalista fundamentada no incremento do capital constante (no crescimento da propriedade capitalista) “não pode existir sem revolucionar, constantemente, os instrumentos de produção e, desse modo as relações de produção e, com elas, todas as relações da sociedade” (MARX & ENGELS 2009).

Esta revolução dos meios de produção, por sua vez demanda uma série de incorporações de conhecimentos científicos e tecnológicos, liberando uma força altamente modernizadora das forças produtivas do homem, mas conservadora e reacionária nas suas relações de produção (FERNANDES, 2005).

O quadro de desenvolvimento das forças produtivas do capital permitiu à indústria reduzir cada vez mais o tempo necessário de produção de mercadorias, aumentando em grande proporção a quantidade de mercadorias produzidas e o lucro das corporações.

Contudo, esse tipo desenvolvimento apresenta suas limitações. Para continuar a obter altas taxas de lucratividade, as empresas capitalistas precisam cada vez mais aumentar seus investimentos no capital constante, reduzindo custos com o capital variável (a força de trabalho).

Em decorrência disso, a indústria inicia um processo de reestruturação produtiva, aplicando o princípio de “*lean production*”, uma produção sem excesso de pessoal (CHESNAIS, 1996). Os avanços tecnológicos, não resultam, dessa forma, em diminuição das horas trabalhadas, ao contrário, intensificam a exploração do trabalho em decorrência de demissões em massa e precarização das relações

trabalhistas. Para bater a concorrência e manter-se em alta lucratividade a empresa capitalista reorganiza parte de sua força de trabalho, dispensando outra parte, criando “bolsões” de desemprego pelo mundo (HARVEY, 2008).

As constantes crises de acumulação capitalista que deram origem ao *Welfare State* se encarregam de por termo a esse modelo de política de Estado, abrindo precedentes a uma política muito mais agressiva de acumulação e expansão do capital, hegemonizando o que viria a ser denominado de neoliberalismo.

A nova política de Estado e as necessidades de barateamento e flexibilização da mão de obra, colocam para a sociedade capitalista contemporânea o desafio de reeducar a força de trabalho na vigência dos imperativos da reestruturação produtiva e da política neoliberal.

O conhecimento objetivo destinado à formação da força de trabalho à sua “condição de normalidade” (MARX, 2002), passa a ganhar novos contornos. A socialização do conhecimento segue cada vez mais de perto os desígnios da produção capitalista. Os avanços tecnológicos e logísticos da indústria realizam certas alterações na educação da força de trabalho, que passa a receber um ensino mais amplo e menos especializado.

O conhecimento objetivo escolar, mesmo aqueles ligados às ciências exatas, são cada vez mais seletos e colocados à prova pela predominante concepção pragmática do mundo capitalista de *aprender o que é útil*. Também, o estreitamento do mercado de trabalho e a ampliação dos precários setores de serviço, terceirizações e quarteirizações, põem em cena a necessidade de se operar com outros padrões ideológicos que possam não só amortizar as massas desempregadas, mas tornar consciente e operativa a prática social do capitalismo contemporâneo.

No capital variável (a força de trabalho) o conhecimento objetivo se distingue não só nos investimentos (que são menores), mas como na intencionalidade (formar força de trabalho barata e flexível) da socialização dos conhecimentos objetivos, em relação ao capital constante, constata-se que os investimentos para a descoberta de novos conhecimentos que auxiliem o capital são colossais e a intencionalidade volta-se para a criação de sofisticados e elitizados centros de excelência de pesquisa, tornando o conhecimento em uma mercadoria de altíssimo valor.

Nestas circunstâncias a idéia de competência ganha destaque se transformando em baluarte para propostas de educação fabricadas pelas

organizações multilaterais (a UNESCO, FMI, CEPAL, BM, entre outras) e recomendadas aos países subdesenvolvidos.

O eixo da formação escolar da futura força de trabalho muda de uma perspectiva quantitativa para uma perspectiva qualitativa. Não mais ensinar conteúdos escolares, mas ensinar competências. Não é mais a quantidade de conhecimentos que determina o “bom profissional”, mas a sua qualidade, ou seja, as suas competências. Contudo, a perspectiva qualitativa que estamos nos referindo aqui, não significa propriamente uma melhoria do ensino dos indivíduos, pelo contrário, ela diz respeito exclusivamente à qualidade do conhecimento (ou competência) do indivíduo, classificando o conhecimento de acordo com as necessidades dos empregadores, isto é, *se ele é útil ou não* para a realização de determinada atividade produtiva.

Amparado por conceitos mais próximos as concepções filosóficas da pós-modernidade, a fragmentação, descontinuidade, relativismo e, maiormente recebendo os aportes da concepção construtivista de aprendizagem, o lema “aprender a aprender” incorporado às Pedagogias da Competência ganha um enorme destaque, tornando-se a finalidade da educação para as escolas da atualidade.

Essas concepções que remontam desde o naturalismo rousseauiano ao instrumentalismo de Dewey estiveram por muito tempo presentes no âmbito educacional das sociedades capitalistas modernas, porém, ganham um maior espaço na educação mundial principalmente a partir da década de 1970, situando-se no Brasil com maior alcance nos anos de 1980 (VASCONCELOS, 1996).

Por sua vez, o construtivismo trás como fundamento a teoria genética de Piaget, a qual, o desenvolvimento da inteligência humana é resultado de um processo biológico de adaptação da realidade. O conhecimento sob essa perspectiva cumpre uma função adaptativa dos indivíduos à realidade posta.

Paralelo ao predomínio cada vez maior das concepções pós-modernas em educação,<sup>66</sup> uma das características fundamentais para o trabalhador ideal da reestruturação produtiva, é a capacidade de adaptação às mudanças, a sua transformação em um profissional flexível.

---

<sup>66</sup> Como vimos em Duarte (2006a).

As necessidades do capitalismo contemporâneo e os princípios pedagógicos das concepções pós-modernas se combinam. O lema “aprender a aprender” passa a ter um maior sentido para os Governos mundiais configurando-se no mais importante objetivo da educação. A guinada neoliberalizante dos Estados capitalistas, vêem nessa “fórmula” de individualização das responsabilidades educacionais uma saída eficaz para a formação da força de trabalho nos mais altos níveis de produtividade e cidadania<sup>67</sup>.

É claro também que a reformulação do Estado de Bem-Estar, o significativo corte nos gastos públicos e a subsequente “mercantilização” das esferas sociais, contribuiu para um reexame dos sistemas educacionais e das propostas de ensino Estatal. As ilusões universalistas do ensino estatal dão lugar às ilusões particularistas da gestão privada da educação capitalista. As recomendações de Friedman (1985) ao sistema escolar, na inserção de princípios de competitividade para a regulação dos sistemas de ensino, são dotadas como única saída para a melhoria do ensino.

Por meio de uma intrincada administração pedagógica a gestão neoliberal desenvolve programas de avaliação dos sistemas educacionais, destinados à população estudantil e implementa, por outra via, projetos centralizados de formação docente, como os sistemas de avaliação e remuneração por mérito.

Esses mecanismos, em certa medida, ativam os imperativos do individualismo e da competitividade no interior das escolas. Não importa mais a defesa das propostas curriculares de condição de igualdade aos alunos. No seu lugar o termo equidade ocupa a centralidade da educação que visa, nestes termos, oferecer o mínimo possível para que os alunos possam buscar sua autonomia, aprendendo o que lhes for de interesse.

Dessa análise mais geral da função do conhecimento objetivo na sociedade capitalista nos ofereceu uma compreensão teórica mais acurada para estudar a função do conhecimento objetivo na Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Em nosso percurso analisamos alguns documentos relacionados diretamente à implementação da Proposta e outros ligados as avaliações externas que dão

---

<sup>67</sup> Dedicamos em nossa dissertação um item específico para tratar a questão da formação cidadã. É evidente que a cidadania em curso, não trata, nem de longe as questões referentes aos direitos constitutivos do homem. De outro modo a formação cidadã, tem obstinadamente, um caráter muito mais colaborativo, ou seja, o cidadão é aquele que coopera com a sociedade e não o que reivindica melhorias nela, estando associada à projetos de educação do consumidor, desenvolvimento sustentável, educação para o trânsito, voluntariado, entre outros.

sustentação prática à Proposta Curricular paulista e chegamos a algumas conclusões em torno desse problema.

O Governo do Estado de São Paulo, em observância as tendências neoliberais na educação e atendendo aos ditames dos organismos multilaterais da economia mundial, oferta uma Proposta Curricular que tem por objetivo a formação de uma força de trabalho “barata e flexível”.

Com o mercado de trabalho em crise, contratando cada vez menos e ampliando, ou outro lado, o número de contratações temporárias e terceirizadas, a política educacional do governo volta-se para a manutenção desses mercados emergentes de trabalho, assegurando uma formação profissional de acordo com as competências gerais que “os empresários” esperam dos “futuros funcionários”<sup>68</sup>

A inserção da Pedagogia das Competências, do lema “aprender a aprender” e da fundamentação teórica construtivista não se dá por acaso na formulação do currículo da escola do estado paulista. O conhecimento objetivo que irá contemplar estas tendências pedagógicas cumpre tão somente funções necessárias ao funcionamento do capitalismo em crise.

Do mesmo modo, a sustentação da necessidade de criar competências, favorece o acirramento do individualismo e da competitividade entre os indivíduos, desviando o foco da crise estrutural dos mercados de trabalho. É fato que os valores individualistas e meritocráticos sempre acompanharam a constituição do sistema escolar capitalista, contudo, tais valores têm se estruturado na vida cotidiana dos indivíduos cada vez mais próximos aos desígnios do capital, como aponta (MÉSZARÓS 2009): “(...) a questão crucial, sob o domínio do capital é assegurar que cada indivíduo adote como suas próprias as metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema” (p.44).

Desta forma o discurso científico do construtivismo cumpre na Proposta Curricular a função de adequar os indivíduos à realidade mutante do capital. O conhecimento para o construtivismo é um meio para a adaptação dos sujeitos a sua realidade. Até o conceito de realidade aqui é invertido, pois, para essa perspectiva não existe uma realidade objetiva, mas várias realidades construídas pelos indivíduos. Em completa sintonia com o capitalismo em crise, o construtivismo

---

<sup>68</sup> Fazendo alusão à fala da ex-secretária da educação de São Paulo Maria Helena Guimarães de Castro, reproduzida neste trabalho.

realiza um verdadeiro processo de “naturalização” da condição social, muito próxima às teorias liberais e aos imperativos categóricos do neoliberalismo.

Para assegurar a penetração dessas teorias na educação, o governo paulista não só realizou uma ampla política de convencimento, por meio do oferecimento de cursos de formação contínua aos docentes, da atuação de seus intelectuais e da propaganda da grande mídia, mas também incorporou aos mecanismos de controle administrativos dispositivos que pedagógicos que garantiram a imposição dessas modalidades de educação no interior das escolas paulistas.

Os instrumentos de controle e avaliação de desempenho desenvolvidos pela SEESP; o SARESP, o IDESP, o “Bônus Mérito”, não só realizam um controle administrativo das escolas, mas concomitantemente regulam o tipo de ensino que deve ser oferecido nas unidades escolares, garantindo a aplicação integral da Proposta Curricular.

Para finalizar não posso deixar de ressaltar a compreensão do papel do conhecimento na transformação social. A relação entre conhecimento objetivo e prática social, não é uma relação de identidade. Muito embora a prática exerça certa função, servindo de critério de verdade ao conhecimento, a mesma não é uma atividade teórica e nem o conhecimento seria assim uma atividade material. Reduzir a atividade prática ao conhecimento implicaria em substituir a atividade material prática pela atividade teórica. A educação no capitalismo contemporâneo estende essa relação rudimentar da divisão social do trabalho “*o trabalho manual*” e “*o trabalho intelectual*” até as últimas conseqüências, ocultando dessa forma a verdadeira essência criadora da produção material da existência humana, fundamentada no “intercâmbio com a natureza”, na transformação prática e material da natureza em artigos sociais.

Assim encerramos nossa dissertação empenhando o antigo debate sobre o papel da educação na separação do *homo faber* e *Homo sapiens*, cindidos pela lógica capitalista de produção. Recobrando-nos a pensar a educação e o conhecimento no sentido estrutural da sua relação com o trabalho nas suas possibilidades criadoras emancipatórias. Uma tarefa que extrapola os muros da escola, mas que não pode deixar de ser realizada também no seu interior.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES. Giovanni, *Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da "década neoliberal"* (1990-2000). Rev. Sociol. Polit. [online]. 2002, n.19, pp. 71-94.

ARAÚJO. Luiz, *Os fios condutores do PDE são Antigos*. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/araujo2.pdf>> acesso em: 11 out. 2008.

BALL. Stephen J., *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar*. In. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

BERMAN. Marshal, *Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

BITAR. Hélia A. de Freitas, *O Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo: implantação e continuidade*. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_30\\_p009-020\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_30_p009-020_c.pdf)> Acesso em: 03 jan 2009.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado*. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Brasília, 1995.

BUENO, Fábio Marvulle. *Notas sobre a dívida pública no novo período de acumulação brasileiro*. Revista Espaço Acadêmico [online]. n.74. 2007.

CADERNO DE TESES: XXI CONGRESSO ESTADUAL DA APEOESP. Nas lutas da escola pública pelo socialismo. Tese n°10. setembro de 2006.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. *Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais*. São Paulo em perspectiva, n°14, p. 121-128, janeiro 2000.



CEPAL. *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva com equidad*. Santiago do Chile, 1992.

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

COSTA. Gilmaísa Macedo da. *Serviço Social em debate: ser social, trabalho, ideologia*. Universidade Federal de Pernambuco (UFP). Dissertação de Mestrado, (texto revisado para publicação), 2009.

DELVAL. Juan, *Teses sobre o construtivismo*. In: RODRIGO, M. J. & ARNAY, J. (orgs). *Conhecimento cotidiano, escolar e científico*. São Paulo: Ática, 1998.

DOBB. Maurice, *A evolução do capitalismo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

DUARTE. Newton, *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2006a.

DUARTE. Newton, *A contradição entre a universalidade da cultura humana e o esvaziamento das relações sociais*: por uma educação que supere a falsa escolha entre etnocentrismo ou relativismo cultural. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, n.3, 2006b.

DUARTE. Newton, *As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*. *Revista Brasileira de Educação*, n.18, p. 35-40, 2001.

DUARTE. Newton, *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUARTE. Newton, *O debate contemporâneo das teorias pedagógicas*. Artigo elaborado em 2007, não publicado. UNESP/ Araraquara.

FERNANDES. Florenstan, *O que é revolução?* In: *Clássicos da revolução brasileira*. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

FERREIRA. Aurélio Buarque de Holanda, *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, s.d

FRIEDMAN. Milton, *Capitalismo e liberdade*. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

FRIGOTTO. Gaudêncio, & CIAVATTA. Maria, *Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n.82, p. 93-130, 2003

GENTILE. Pablo, *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis: Vozes, 1998.

HARVEY. David, *A condição pós-moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

HARVEY. David, *O neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Loyola, 2008.

HAYEK. Frederich August Von, *O uso do conhecimento na sociedade*. Disponível em : <<http://www.ordemlivre.org/node/356>> acesso em: 3 jan 2009.

HAYEK. Friedrich, *O caminho da servidão*. Porto Alegre: Globo, 1977.

KOPNIN. Pavel Vassilevitch, *A dialética como lógica e teoria do conhecimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LAUGLO. Jon, *Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação*. Cadernos de Pesquisa n° 100 p. 11-36 mar. 1997.

LENIN. Vladimir Ilitch, *O Estado e a revolução*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LESSA. Sergio, *Uma "praga de fantasias"*. Revista Praia Vermelha: Pós Grad. Serviço Social, UFRJ, v.10, p. 84-111, 2004.

LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: o trabalho*. Tradução provisória de Ivo Tonet. Versão digital enviada por <ivo\_tonet@yahoo.com.br> em 16 de maio de 2007.

LUKÁCS. György, *La crisis de la filosofia burguesa*. Disponível em: <<http://www.elaleph.com/libros.cfm?item=682&style=biblioteca>> Acesso: 5 de julho de 2009.

LUKÁCS. György, *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais em Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas: 1979.

LYOTARD. Jean-François, *A condição Pós-Moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.

MAIAKÓVSKI. Vladimir, *Antologia Poética*. São Paulo: Max Limonad, 1987.

MARTINS. Ângela Maria & FRANCO. Laura P. Barbosa, *Do contexto ao texto: questões para discussão*. Cadernos de Pesquisa n° 100 p. 11-36 mar. 1997.

MARTINS. Ângela Maria. *A política educacional paulista: controvérsias em torno dos conceitos de descentralização e autonomia – 1983 a 1999*. Revista Educação e Sociedade, Campinas, n.83, p. 527-549, agosto 2003.

MARTINS, Lúcia Márcia. *Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências*. In: DUARTE, Newton. (org) *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965b.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. *O Manifesto Comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 2009b.

MARX, Karl. *Introdução à uma crítica da economia política*. In: MARX. Karl & ENGELS, Friedrich, *A ideologia alemã*. Rio de Janeiro: Zahar, 1965a.

MARX, Karl. *Manuscritos economia y filosofia*. Madri: Alianza Editorial, 1985.

MARX, Karl. *O Capital*. Livro1. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MARX, Karl. *Para a questão judaica*. São Paulo: Expressão Popular, 2009a.

MÉSZÁROS. István, *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS. István, *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

MIRANDA. Marília Gouveia. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. Cadernos de Pesquisa, nº 100 p. 37-48 mar. 1997.

MORAES. Maria Célia Marcondes de. *O recuo da teoria: dilemas da pesquisa em educação*. Revista Portuguesa de Educação, v.14, n.001, p.7-25, 2001.

MORAES. Maria Célia Marcondes de. *O renovado conservadorismo da agenda pós-moderna*. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n.122, p.337-357, maio/ago. 2004.

NEUBAUER. Rose, *Quem tem medo da progressão continuada? Ou melhor, a quem interessa o sistema de reprovação e exclusão social?* Artigo da SEE, São Paulo, 2001. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prg\\_a.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/prg_a.php?t=001)>

OHNO. Taiichi. *O sistema Toyota de produção. Além da produção em larga escala*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA. Betty. *A dialética do singular-particular-universal*. In: ABRANTES. Ângelo (org), et al. *Método Histórico – Social na Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 2005.

PIAGET, Jean. *Observações psicológicas sobre o trabalho em grupo*. In: PARRAT, Silvia & TRIPHON, Anastácia. *Sobre a pedagogia: textos inéditos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PINASSI, Maria Orlanda. *Da miséria ideológica à crise estrutural do capital: uma reconciliação histórica*. São Paulo: Boitempo, 2009

POULANTZAS, Nicos. *Poder político e classes sociais*. Porto: Portucalense, 1971.

RIBEIRO, Denise da Silva. *Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP): A educação a serviço do capitalismo*. Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), *Dissertação de Mestrado*, Campinas 2008.

RODRIGUES, Neidson. *Estado, educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1987.

SÃO PAULO. PROGRAMA DE QUALIDADE DA ESCOLA – PQE. São Paulo: São Paulo: Secretaria da Educação, s.d.

SÃO PAULO. RELATÓRIO PEDAGÓGICO DO SARESP 2007. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008a.

SÃO PAULO. PROPOSTA CURRICULAR GERAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Secretaria da Educação, 2008b.

SÃO PAULO. ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ESTADO DE SÃO PAULO: LÍNGUA PORTUGUESA E MATEMÁTICA – CICLO I. Secretaria da Educação, 2008c.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

TONET. *Cidadão ou homem livre?* Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>> Acesso: 18 de novembro de 2008.

TONET. *Do conceito de sociedade civil*. Disponível em: <<http://www.ivotonet.xpg.com.br/>> Acesso: 15 de maio de 2009.

VASCONCELOS, Mario Sérgio. *A difusão das idéias de Piaget no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

VIGOTSKI. Lev Semenovich, *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WCEFA. *Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizagen: una visión para el decênio de 1990*. [Documento referência para a Conferência Moundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia] Santiago: UNESCO-OREALC, 1990.