



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

José da Silva Macedo

**Trabalho, Educação e Currículo do  
Ensino Médio: Um estudo a partir das  
perspectivas de professores e alunos  
numa escola na Amazônia**

novembro de 2013



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

José da Silva Macedo

**Trabalho, Educação e Currículo do  
Ensino Médio: Um estudo a partir das  
perspectivas de professores e alunos  
numa escola na Amazônia**

Tese de Doutoramento em Educação  
Especialidade em Sociologia da Educação

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Fátima Antunes**

## AGRADECIMENTOS

Aos meus filhos(as) que compreenderam a distância como elemento de aprendizagem e humanização.

Aos meus irmãos e irmãs que suportaram pacientemente minha ausência durante esses mais de três anos de estudo.

À Dora, companheira que durante o processo de construção deste trabalho sempre procurou manter-me motivado e sereno.

À Professora Doutora Fátima Antunes, pela paciência e generosas orientações e pela imprescindível simplicidade com que alimentou nossos encontros. O estímulo rigoroso e sua dedicação incansável durante os longos anos deste percurso de investigação.

Ao irmão e companheiro Professor Doutor Carlos Renilton, que movido pelo seu espírito de sabedoria nos inspirou firmemente na elaboração deste trabalho.

Aos colegas do ‘Círculo de Estudos’, pelas aprendizagens tecidas no diálogo, no confronto de ideias e no respeito pelas diferenças.

Aos professores(as) e alunos(as) da escola Frei Daniel de Samarate, que dispuseram suas informações enquanto importantes contributos para esta investigação.

A todos(as) aqueles(as) que mesmo no anonimato, contribuíram para a constituição de resultados eivados de desassossegos e utopias, a nossa gratidão.



## **DEDICATÓRIA**

Á minha mãe, pela paciência, encorajamento e total apoio neste percurso penoso, mas de intenso prazer.

Ao meu pai “*in memoriam*”, que partiu mas deixou um legado ético e um caminho a ser percorrido com cuidado, a vida.



## RESUMO

Historicamente o contexto amazônico tem sido fortemente marcado por diversos fatores de viés econômico, social e político que diretamente interferem no processo de reprodução social de homens e mulheres e na atuação das organizações públicas que existem naquela região. Este estudo busca compreender de que formas o trabalho está presente no currículo do ensino médio enquanto dimensão da formação de crianças e jovens estudantes. O conjunto de análises teóricas exploradas dá conta que é num contexto urbano e industrial que o trabalho e educação passam a se relacionar, visto que o processo produtivo e a vida urbana requerem uma formação mais sistemática dos sujeitos, no sentido de enfrentarem o mundo do trabalho e outras práticas sociais. Exigindo um novo *princípio educativo* para as escolas em todos os níveis de ensino, tornando o trabalho elemento estruturante como ponto de largada no processo de construção de sujeitos mais ativos. Quanto mais avança o processo de industrialização, mais se cobra a necessidade de expansão da educação escolar e em decorrência de uma organização curricular capaz de responder às exigências do mundo do trabalho e de outras práticas sociais. As complexas relações entre trabalho, educação e currículo, sinalizam para um mundo do trabalho que parece contribuir na formatação de um campo de currículo ancorado na transposição dos conceitos do campo científico para as disciplinas escolares propiciando o aparecimento do campo de currículo enquanto objeto específico de estudos e pesquisas por diversas teorias. Ficando a impressão de que não podemos olhar para o currículo de maneira inocente, em razão daquele ser um território de produção e criação de significados sociais. Com o intenso processo de industrialização que culminou com a massificação escolar haverá uma melhor “preparação para o trabalho” por parte dos sujeitos, no sentido de atender às exigências demandadas das relações produtivas e sociais, impactando a estrutura política dos sistemas de educação. No processo de coleta dos dados realizada numa escola no município de Igarapé-Açu/Pará, utilizou-se a entrevista semiestruturada junto aos atores, professores(as) e alunos(as) do ensino médio. É bastante evidente na escola investigada que as articulações estabelecidas entre trabalho, educação e currículo em atividades de sala de aula apontam para um campo curricular que abriga um trabalho ancorado numa base em que as áreas do saber se dão através de um *currículo tipo coleção*, construindo um conhecimento desintegrado e uma formação deficitária. As análises apontam também para um currículo que parece produzir aprendizagens de assuntos e práticas que não se correlacionam, mas que alimentam relações de conformidade concomitante a ações pedagógicas que podem propiciar mudanças sociais. Acredita-se que este estudo pode contribuir para a reflexão sobre as contradições existentes entre o currículo que se analisa, na perspectiva de alunos e professores, e o que se aponta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, envolvendo as relações existentes entre trabalho, educação e currículo e as suas implicações para a região em que a pesquisa teve lugar. É dentro desse território de relações entre o trabalho e a educação que o conhecimento deve ser o eixo de compreensão do trabalho enquanto *princípio educativo*, no sentido de construir uma formação mais integrada, onde o trabalhador e cidadão atue em torno de relações que permitam compreender e transformar o espaço em que residem. Nesse sentido, a escola secundária ou de ensino médio, enquanto espaço de formação, pode tornar-se uma vigorosa ferramenta na constituição de sujeitos produtivos, mas também comprometidos na construção de relações que atenda as necessidades atuais sem comprometer as gerações futuras.





## ABSTRACT

Historically the Amazonian context has been strongly marked by economic, social and political factors that directly interfere in the process of social reproduction of men and women and the role of public organizations of that region. This study aims to understand in what ways the labor is present in the high school curriculum as a dimension of the development of children, teenagers and studying adults. The set of theoretical analyzes explored realize that it is in an urban and industrial context that labor and education are to relate, since the productive process and urban life require a more systematic formation of the people, in order to face the world of work and other social practices. Requiring a new *educational principle* to schools at all educational levels, turning work the structuring element as the starting point of the construction of a more active person. The more forward the industrialization process the more is the necessity of a school education expansion and as a result of a curricular organization capable to answer to the demands of the world of work and other social practices. The complex relationship between work, education and curriculum, points out to a world of work that seems to contribute to the formatting of a field of curriculum anchored in the transposition of the concepts of the scientific field for school subjects resulting in the onset of the field of curriculum studies as a specific object and research by various theories. Getting the impression that we cannot look at the curriculum so innocently because it is an area of production and creation of social meanings. With the intense industrialization process that culminated in the school massification there will be a better "work preparation" by the individuals in order to meet the requirements demanded by productive and social relationships, impacting the political structure of education systems. In the process of data collection carried out at a school in the city of Igarapé-Açu/Pará, it was used a semi-structured interview with high school teachers and students. It is quite evident in the investigated school that the articulation established between work, education and curriculum in classroom activities points out to a curricular field that holds a work which the areas of learning occur through a *collection type curriculum*, building a disintegrated knowledge and unsatisfactory formation. The analyzes also point to a curriculum that seems to produce learning of subjects and practices that do not correlate, but that power relationships concomitant compliance pedagogical actions that can foster social change. It is believed that this study can contribute to the reflection on the contradictions between the curriculum that is analyzed in the perspective of students and teachers, and points out that the National Curriculum Guidelines, involving the relationship between work, education and curriculum and implications for the region in which the research took place. It is within this territory of relationships between work and education which knowledge should be the basis for understanding of the work as an *educational principle*, to build a more integrated formation, where the employee and citizen acts around relationships that allow him to understand and transform the space where they reside. In that sense, the secondary school or high school, while formation area, may become a powerful tool in the creation of productive individuals, but also committed to building relationships that meets present needs without compromising future generations.



## RESUMEN

Historicamente el contexto amazónico ha sido fuertemente marcado por diversos factores de carácter económico, social y político que directamente interfieren en el proceso de reproducción social de hombres y mujeres y en la actuación de las organizaciones públicas que existe en aquella región. Este estudio busca comprender de que formas el trabajo está presente en el currículo de la enseñanza secundaria en cuanto dimensión de la formación de niños, jóvenes estudiantes. El conjunto de análisis teórico exploró dió cuenta que es en contexto urbano e industrial que el trabajo y educación pasan a relacionarse, visto que el proceso productivo y la vida urbana requieren una formación más sistemática de los sujetos, en el sentido de enfrentaren el mundo del trabajo y otras prácticas sociales. Exigiendo un nuevo principio educativo para las escuelas en todos los niveles de enseñanza, haciendo del trabajo elemento de estructuración como punto de largada en el proceso de construcción de sujetos más activos. Cuanto más avanza el proceso de industrialización, más se cobra la necesidad de expansión de educación escolar y en decorrenca de una organización curricular capaz de responder a las exigencias del mundo del trabajo y de otras prácticas sociales. Las complejas relaciones entre trabajo, educación y currículo, señalizan para un mundo del trabajo que parece contribuir en el formato de un campo de currículo anclado en la transposición de los conceptos del campo científico para las asignaturas escolares propiciando el aparecimiento del campo de currículo en cuanto objeto específico de estudios y pesquisas por diversas teorías. Dejando la impresión de que no podemos mirar el currículo manera tan simple, en razón de aquello ser un territorio de producción y creación de significados sociales. Con el intenso proceso de industrialización que culminó con la masificación escolar habrá una mejor “preparación para el trabajo” por parte de los sujetos, en el sentido de atender a las exigencias demandadas de las relaciones productivas y sociales, impactando la estructura política de los sistemas de educación. En el proceso de recogida de datos realizada en una escuela de la ciudad de Igarapé-Açu/Pará, se utilizó la entrevista semiestructurada junto a los actores, profesores(as) y alumnos(as) de la enseñanza secundaria. Es bastante evidente en la escuela investigada que las articulaciones establecidas entre trabajo, educación y currículo en actividades en aula apuntan para un campo curricular que abriga un trabajo anclado en una base en que las áreas del saber ocurren por medio de un *currículo tipo colección*, construyendo un conocimiento desintegrado y una formación deficitaria. El también analiza apuntan a un plan de estudios que parece producir el aprendizaje de temas y prácticas que no se corresponden, pero que las relaciones de poder concomitantes acciones pedagógicas de cumplimiento que pueden fomentar el cambio social. Se cree que este estudio puede contribuir a la reflexión sobre las contradicciones entre el plan de estudios que se analiza desde la perspectiva de los estudiantes y profesores, y señala que las Directrices Curriculares Nacionales, con la participación de la relación entre el trabajo, la educación y el plan de estudios y implicaciones para la región en la que la investigación se llevó a cabo. Todavía es dentro de ese territorio de relaciones entre el trabajo y la educación que el conocimiento debe ser el eje de comprensión del trabajo en cuanto principio educativo, en el sentido de construir una formación más integral, donde el trabajador y ciudadano actue en torno de relaciones que le permitan comprender y transformar el espacio en que residen. En ese sentido, la escuela secundaria o de enseñanza secundaria, en cuanto espacio de formación, puede tornarse una vigorosa herramienta en la constitución de sujetos productivos y comprometidos con la construcción de relaciones que atiendan a las necesidades actuales sin comprometer las generaciones futuras.



## ÍNDICE

<b>Introdução</b>	<b>21</b>
1. O percurso teórico-metodológico da investigação	24
1.1. O caráter qualitativo da investigação	25
1.2. O estudo de caso no contexto da investigação	27
1.3. A entrevista como estratégia de coleta de informação	30
1.4. A análise de conteúdo como processo de construção e tratamento de dados	33
1.5. Organizando o texto	36
<b>Capítulo I – Trabalho e educação, relações complexas em mudanças</b>	<b>39</b>
Introdução	41
1.1. Contextualização histórica do campo da educação: Breves notas	42
1.2. Globalização e educação	44
1.3. Mudanças nas relações produtivas e educação	50
1.4. A centralidade do trabalho na educação em contexto de mudanças	56
1.4.1. A dimensão educativo do trabalho	61
1.5. A educação brasileira no quadro de mudanças	71
1.5.1. O ensino médio brasileiro no contexto das políticas públicas	76
1.5.1.1. O dilema sobre a histórica dualidade estrutural	77
1.5.1.2. Entre a formação geral e o exercício profissional	80
1.5.1.3. A questão das competências na reforma curricular	87
1.6. As políticas de educação no Brasil na gestão Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva	91
1.6.1. O governo FHC e as reformas no campo da educação	92
1.6.2. O governo Lula e a política educativa no Brasil	100
Conclusão	108
<b>Capítulo II – O mundo do trabalho como categoria de inspiração do currículo: Um debate brasileiro</b>	<b>111</b>
Introdução	113
2.1. Breve nota sobre a questão do trabalho	114
2.1.1. A ambivalência do processo de trabalho	117
2.1.2. Relações de trabalho e alienação	120
2.2. Implicações do mundo do trabalho no campo do currículo	124
2.3. O currículo em tempos de mudanças, visão de redes	132
2.4. Perspectiva integrada do currículo	139
2.5. A importância do contexto no currículo da escola	142
2.6. Auto-organização na relação curricular	143
2.7. O processo de avaliação e currículo	146
2.8. O pensamento curricular brasileiro: Considerações breves	149
Conclusão	151
<b>Capítulo III – Trabalho e currículo, na perspectiva sociológica</b>	<b>153</b>
Introdução	155
3.1. Contexto histórico de emergência do campo de currículo	156
3.2. Teorias de currículo	158
3.2.1. A teoria da correspondência	165

3.2.2. A perspectiva de Bernstein: Classificação e enquadramento no currículo escolar	171
3.2.3. Aprendendo a ser trabalhador	180
3.3. O currículo oculto: Breves apontamentos	181
3.4. A escola como um lugar de trabalho	193
3.4.1. A organização do trabalho escolar	200
3.4.2. O significado dos hábitos no quotidiano escolar	210
3.4.3. O sentido do trabalho no contexto de sala de aula	215
Conclusão	223

#### **Capítulo IV – A “preparação para o trabalho” e sua relação com a questão sócio-político-educativa** **227**

Introdução	229
4.1. A histórica separação entre trabalho e educação escolar e a formação	230
4.2. A formação do trabalhador no capitalismo: Do modelo taylorista/fordista à acumulação flexível	233
4.2.1. Críticas em torno do modelo: Notas breves	235
4.3. Aspecto técnico-organizativo e formação	236
4.4. A crise do capital: “Construindo saídas”	242
4.5. Educação e formação no contexto das mudanças	245
4.6. Novas exigências no campo da formação do trabalhador	249
4.7. Estudos e debates sobre as relações educação e trabalho em Portugal e Brasil: contornos ligeiros	256
4.7.1. A produção acadêmica em Portugal acerca do trabalho na escola e no currículo no período de 2000 a 2010: Breves notas	256
4.7.2. Breves contornos sobre o percurso do GT Trabalho e Educação no Brasil	265
Conclusão	269

#### **Capítulo V – Trabalho, currículo e formação (integral): Um estudo no ensino médio em Igarapé-Açu** **271**

Introdução	273
5.1. Contextualização do estudo: Breve nota sobre a caracterização da região investigada	274
5.1.1. A região amazônica e o Estado do Pará	274
5.1.1.1. Igarapé-Açu: Aspecto histórico e geográfico	278
5.2. Conformismo e conflitos no campo das aprendizagens escolares: O que aprendem os alunos com as atividades na escola	285
5.2.1. Obedecer as regras do jogo (o empenho, a organização, a disciplina, a responsabilidade, o silêncio, o respeito pelos outros)	286
5.2.2. Mais conhecimento, os conteúdos: Contradições do ambiente de sala de aula	291
5.2.3. Participação e a interação	293
5.2.4. O sentido crítico	295
5.2.5. Preparar para outros desafios (o vestibular, os concursos)	297
5.3. Tensões e articulações entre educação e trabalho nas atividades de sala de aula	301
5.3.1. Fazer e aprender na escola é trabalho: relações sociais e técnicas comuns ou similares entre o trabalho e a vida escolar	303
5.3.2. Aprender o mundo, todo separado em pedaços	308
5.3.3. Para que serve a avaliação: obter notas/pontos	313

5.3.4. Na escola aprender uma orientação para mais tarde conseguir uma profissão	315
5.3.5. O saber ensinado na escola: são dois mundos, o da escola e o outro onde a gente vive	319
5.3.6. A formação forjada em pedaços e a educação politécnica como proposta político-pedagógica	326
5.4. Possibilidade de um currículo ancorado num conhecimento integrado	328
5.4.1. Mudanças no currículo e formação (integral) dos jovens	328
5.4.1.1. Valorização da realidade local e formação (integral)	329
5.4.1.2. Perspectiva dos professores sobre a formação (integral) dos jovens	331
Conclusão	333
<b>Últimas notas</b>	<b>341</b>
<b>Referências Bibliográficas</b>	<b>349</b>
Apêndice I	373
Apêndice II	379

## LISTA DE SIGLAS

ALCA – Acordo de Livre Comércio das Américas  
ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino superior  
ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação  
BIRD – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
CE – Comunidade Europeia  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade  
CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe  
CGT – Central Geral dos Trabalhadores  
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CPB – Confederação dos Professores do Brasil  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  
ENC – Exame Nacional de Cursos  
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio  
EUA – Estados Unidos da América  
FASUBRA – Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileira  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
FUNDEB – Fundo Nacional da Educação Básica e Valorização do Magistério  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
GPEARI – Gabinete de Planejamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais  
GT – Grupo de Trabalho  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IDF – Índice de Desenvolvimento Familiar  
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano  
IE – Instituto de Educação  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases



MEC – Ministério da Educação  
MCTES – Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior  
OAB – Ordem dos Advogados do Brasil  
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
OEA – Organização dos Estados Americanos  
OIT – Organização Internacional do Trabalho  
OMC – Organização Mundial do Comércio  
OREALC – Oficina Regional para a Educação na América Latina e Caribe  
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PEA – População Economicamente Ativa  
PEC – Proposta de Emenda Constitucional  
PIB – Produto Interno Bruto  
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostragem Domiciliar  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PREAL – Programas de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe  
PROEJA – Programa Nacional de Integração e Educação Profissional à Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências  
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica  
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
UBES – União Brasileira de Estudantes Secundaristas  
UE – União Europeia  
UNE – União Nacional dos Estudantes  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância



## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1	
Dissertações de Mestrado defendidas entre 2000 e 2010 no IE/UMinho	261
Tabela 2	
Dissertações de Mestrado defendidas no período de 2004 a 2009 na FPCE/UPorto.	262
Tabela 3	
Teses de Doutoramento no domínio científico Ciências da Educação defendidas em Universidades portuguesas de 2000 a 2010.	262
Tabela 4	
Número de artigos voltados ao tema trabalho/currículo publicados em revistas científicas portuguesas no domínio científico das Ciências da Educação entre 2000 e 2010.	263



## **Introdução**

O que nos motivou a desenvolver um projeto que busca investigar a problemática do trabalho e currículo no ensino médio é o desejo de que, como professor de escolas assentadas na Amazônia brasileira, possa contribuir no enfrentamento de desafios que marcam esta região que adentra o século XXI no centro do debate internacional, em razão da importância de seus vastos recursos naturais, mas com grande parte de seus atores sociais marcados pela miséria e, sobretudo pela falta de uma política educacional voltada para a inclusão de homens e mulheres da floresta.

Muito embora possamos perceber nos últimos anos melhoras nas condições de vida da população brasileira, no campo da educação ainda são ausentes as políticas executadas em nível nacional capazes de alterar as desigualdades existentes na oferta de uma educação que possa incluir um contingente grande de crianças e jovens que ainda não teve acesso a esse direito elementar. Mesmo com os tímidos avanços que houve nas políticas para o ensino médio, ainda convivemos com uma dívida qualitativa e quantitativa que se constitui numa forte mediação na negação do direito da cidadania efetiva a um grande número de jovens, tendo em vista que somente ao redor de 45% daqueles concluem esse nível de ensino e, destes, em torno de 60% o fazem em situações desfavoráveis, noturno ou supletivo (Frigotto, 2005).

Com um contingente em torno de 25 milhões de amazônidas, no campo acadêmico, constata-se que, infelizmente, ainda são reduzidos os estudos que tratam da problemática do trabalho e currículo no ensino médio, no sentido de retratar criticamente o quadro atual do processo educativo na região. Esse nível de ensino foi marcado, nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI, por um grande debate, principalmente por educadores no sentido de colocar a educação escolar como um direito básico para a conquista da cidadania ao mesmo tempo que garanta a implementação de políticas capazes de assegurar qualidade com inclusão social.

Nesse sentido, a garantia desse direito às populações da Amazônia passa pela compreensão de que a educação escolar deve fazer parte da cultura das crianças e jovens da região, ancorando-se nos valores, na história e buscando uma formação que garanta fazer do trabalho um elemento gerador de dinâmica e de conquista da cidadania. Uma educação que possa ser concebida como um processo onde ciência e trabalho possam coincidir.

Dessa forma investigar *de que formas o trabalho está presente no currículo do ensino médio enquanto dimensão de formação*, nos pareceu oportuno, no momento em que várias mudanças veem ocorrendo na base produtiva do capitalismo, e em decorrência na organização curricular e no processo de formação dos sujeitos. Entender o papel exercido pelo trabalho nas práticas educativas do ensino médio da escola em estudo pressupõe compreendê-lo enquanto uma componente importante no processo de mediação das relações sociais.

A medida que as relações de homens e mulheres com o mundo deixam de ser as de um animal simplesmente adaptado ao mundo para se converterem ao mesmo tempo em relações de adaptação do mundo a eles(as) o que impõe a transformação deliberada e artificial da realidade exterior, aparece o trabalho (Pinto, 1979: 84) como o modo pelo qual tanto homens quanto mulheres começam a produzir para si o mundo, os objetos e as condições de que precisam para existirem. Portanto, o trabalho é uma criação humana e o ser humano ao mesmo tempo que cria depende dele para o processo de evolução e interação com o mundo (Saviani, 1994). Para muitos estudiosos a história de homens e mulheres parece confundir-se com a história do trabalho desse modo, não seria possível conceber o primeiro sem o segundo.

Ao longo da história a relação que se estabeleceu entre trabalho e educação sempre foi determinada pelo modo como os seres humanos organizaram a produção material de sua existência, pela necessidade em transmitir às gerações futuras os valores, conhecimentos e saberes constituídos no intuito de formar sujeitos participativos em suas relações cotidianas (Oliveira, S., 2009: 1). Desse modo, a educação é compreendida como uma fração do modo de vida dos grupos sociais que criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura em contextos de relações (Brandão, 2001). O que demonstra que os sujeitos sociais estão sempre atuando em um campo político, onde as atividades e decisões relacionadas com as questões sociais, econômicas e culturais estão fortemente interligadas às ações seguintes. Os sujeitos não produzem num ato isolado, mas numa ação coletiva, num contexto social de intrincadas relações, formando com isso sua consciência e constituinte de sua própria história (Freire, 1997).

Portanto, no decorrer da história, homens e mulheres foram se educando primeiramente de forma genérica, onde a educação era praticada em seu sentido amplo em relações ancoradas no uso coletivo da terra, enquanto principal meio de produção (Macário, 2001). Contudo, foi somente com o advento da sociedade moderna e com o

estabelecimento mais intenso do modo de produção capitalista, que o trabalho passa a ser valorizado com mais veemência pelos proprietários dos meios de produção e a educação escolar será convocada a contribuir no processo de formação dos sujeitos no sentido de atender às novas demandas do mundo do trabalho e as práticas sociais (Saviani, 1994).

Cada vez mais marcada por tensões e mudanças no âmbito social, econômico e político a sociedade capitalista busca assentar suas âncoras, numa economia industrial e forte investimento no desenvolvimento do conhecimento científico (Gorender, 1997), contexto em que a educação escolar torna-se cada vez mais massificada, servindo dessa forma aos interesses da produção econômica, mas também da regulação<sup>1</sup>, no sentido de formar os sujeitos convenientes aos interesses dos senhores do capital.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram o surgimento do debate com mais profundidade sobre o currículo como campo profissional especializado, formando desse modo, um quadro burocrático estatal encarregados dos negócios ligados a várias questões, dentre as quais a (i) educação escolar; (ii) ao estabelecimento do processo educacional como um objeto próprio do estudo científico; (iii) a extensão da escolarização em níveis cada vez mais alargados da população; (iv) processo crescente de industrialização e urbanização (Silva, T., 1999: 12). O que veio a proporcionar o surgimento de vários estudos no campo do currículo, que trata, dentre outras questões, da correspondência entre as relações escolares e as relações em outros espaços da vida social, buscando no trabalho um elemento importante de mediação entre aquelas relações. Em que o trabalho possa figurar como uma componente de formação, não somente de maneira fragmentada, mas preocupada com uma formação para além do trabalho penoso e alienado e que esteja sintonizada com todas as componentes do trabalho.

Entender como o trabalho tem-se configurado na ação pedagógica da escola de ensino médio, pode contribuir para o esclarecimento dos fatores que estão motivando uma formação em que, ao final, o jovem não tem uma direção do que fazer após sua vida escolar, ficando sem orientações claras do que fazer no futuro. Com essa perspectiva estabelecemos como objetivos para o estudo que ora apresentamos:

---

<sup>1</sup> Na compreensão da investigadora Fátima Antunes (2006: 67-68) a *regulação* “é um conjunto de atividades, tendentes à estabilização e institucionalização, temporárias, dinâmicas, mas prolongadas, orientadas para produzir essa congruência de comportamentos individuais e coletivos...vos, no sentido de mediar os conflitos sociais e para limitar as distorções, produzidas pelo processo de acumulação, a níveis compatíveis com a coesão social”. Especificamente no campo da educação escolar, a regulação se configuraria “como o conjunto de mecanismos postos em ação para produzir a congruência dos comportamentos, individuais e coletivos, e mediar os conflitos sociais bem como limitar as distorções que possam ameaçar a coesão social incluindo, sobretudo, a definição de padrões e regras que estabelecem o quadro para o funcionamento das instituições.”

**Geral:**

Analisar o currículo do ensino médio buscando compreender de que formas o trabalho está presente enquanto dimensão da formação.

**Específicos:**

Compreender como os docentes percebem em suas práticas a relação trabalho e educação na formação dos jovens;

Verificar a perspectiva dos docentes em relação à formação (integral) dos educandos;

Analisar como os docentes percebem o currículo enquanto instrumento proporcionador (ou não) da formação dos jovens;

Analisar as perspectivas dos jovens quanto à presença do trabalho em suas experiências de aprendizagens na sua formação.

Para buscar responder aos objetivos propostos desenvolvemos os procedimentos metodológicos apresentados na sequência:

**1. O percurso teórico-metodológico da investigação**

Este estudo trata da relação trabalho e educação e o processo de formação do trabalhador, no ensino médio, no contexto amazônico. E para enriquecer o debate em torno da questão, mobilizamos a pergunta que norteará a definição do campo e da estratégia da investigação e as diferentes formas de reflexão, no sentido de examinar o currículo do ensino médio e sua abordagem acerca da questão do trabalho enquanto componente de formação de jovens estudantes que vivem no interior do espaço brasileiro. Como o currículo do ensino médio aborda a questão do trabalho enquanto dimensão de formação dos jovens estudantes?

Para averiguar o conjunto de informações requeridas nesse campo, foi necessária a mobilização de atores importantes (docentes e discentes) do contexto escolar, no sentido de compreender como os primeiros percebem, em suas práticas pedagógicas cotidianas no interior da escola, a complexa relação que se estabelece entre educação e trabalho no processo de formação. Também fazendo parte do protagonismo dessa relação, abordamos os estudantes no sentido de analisarmos suas perspectivas quanto à presença do trabalho em suas experiências de aprendizagens na sua formação.

Diante desse contexto, vale salientar que concomitante ao processo de construção da pesquisa foi se dando o clareamento do objeto de investigação e o seu quadro teórico e



empírico. Desse modo, acreditando que o aspecto qualitativo seria mais satisfatório para o enriquecimento da investigação, resolvemos mobilizá-lo no sentido de nos municiar de informações ricas em seus pormenores.

### **1.1. O caráter qualitativo da investigação**

Nesse sentido, para buscar viabilizar os objetivos a que se propõe essa pesquisa, optou-se em realizar uma investigação com uma abordagem de caráter qualitativo pois, nesse enfoque, as experiências do pesquisador são de fundamental importância no processo de compreensão dos fenômenos estudados (Teixeira, 2001). Nesta perspectiva, o pesquisador observa os fatos sob a ótica de alguém interno à organização, nesse caso, a escola Frei Daniel de Samarate no município de Igarapé-Açu, região nordeste<sup>2</sup> do Estado do Pará.

Na compreensão de Bogdan & Biklen (1994: 52) o aspecto qualitativo da pesquisa é sobretudo o “conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação”.

Neste sentido, as metodologias qualitativas são importantes na medida que rompem com o positivismo nas Ciências Sociais ao enfatizarem a compreensão interpretativa dos fatos a partir do relato pormenorizado da vida quotidiana (Coulon, 1995a: 28), a “valorização da componente subjetiva (Bogdan & Biklen, 1994: 54) do comportamento social revelada pela experiência/vivência pessoal dos atores em contexto”, assim como a procura do significado da ação construído pelos atores, para compreender o modo como o sistema social funciona.

Desse modo, os aspectos que norteiam o caráter qualitativo da investigação estão assentados em uma maior intervenção do investigador sobre o objeto, onde a construção e compreensão desse objeto pressupõem a partilha de experiências, vivências e significações entre o investigador e os sujeitos, ou seja, o pesquisador deve mergulhar no contexto da ação dos sujeitos que está a investigar (Costa, 1986).

Todavia, esclarecem Bogdan & Biklen (1994) que a pesquisa pautada em *nuances* qualitativas há muito são realizadas no âmbito das Ciências Sociais, mas apenas em finais da década de 1960 é que a expressão *investigação qualitativa* foi assumida nesse campo.

---

<sup>2</sup> Nordeste Paraense é uma das seis mesorregiões do Estado brasileiro no Pará, formada pela união de 49 municípios agrupados em cinco microrregiões.

Na mesma esteira de entendimento Chizzotti (2003: 222) ressalta que o pressuposto básico que está por trás do termo *qualitativo* sustenta que os fenômenos humanos “criam e atribuem significado às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas”.

Dentro desse campo de análise, o social é visto como um mundo de significados passíveis de investigação e a linguagem dos atores sociais e suas práticas, as matérias-primas dessa abordagem. Na verdade, é qualitativa porque descreve algo para uma determinada audiência: um tópico, um caso, um assunto concreto que existe em uma determinada realidade (Teixeira, 1998). Visa todavia, descrever as características conhecidas ou componentes do fato, fenômeno ou representação.

É de fundamental importância salientar que, nas investigações que se sustentam sob a expressão *pesquisa qualitativa*, os dados recolhidos no terreno são ricos em pormenores descritivos no que se refere as pessoas, locais e conversas e de complexo tratamento estatístico; visto que as questões que motivam a investigação não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, desta forma, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural (Bogdan & Biklen, 1994: 16). Os autores argumentam que,

Os investigadores não abordam os dados com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, mas de procurar privilegiar a compreensão dos comportamentos a partir das perspectivas dos sujeitos da investigação de um contacto aprofundado com os indivíduos, nos seus contextos [...] sociais (1994: 16).

Desta maneira, o enfoque qualitativo será na pesquisa do tipo *Estudo de Caso*, uma vez que segundo Ludke & André (1986: 18) “se constitui numa unidade dentro de um tema mais amplo”, descreve uma instância singular e um objeto que é tratado como único (Teixeira, 1998). Assim, o *Estudo de Caso* se constitui numa investigação aberta às novas descobertas, mesmo que não apontadas no quadro teórico. A realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, “não havendo uma única que seja a mais verdadeira” (Ludke & André, 1986: 20).

Vale contudo ressaltar que a efetivação deste estudo articulou-se em torno de várias etapas e operações interativas, proporcionando com isso, uma “verdadeira troca, durante a qual o interlocutor do investigador exprime as suas interpretações ou as suas experiências” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 192). A preparação do estudo empírico incluiu um conjunto de operações que culminaram na delimitação do campo de análise e da estratégia

teórico-metodológica de pesquisa: construção do quadro teórico orientador, a definição das questões estruturantes do estudo e, na sequência, a identificação das características do contexto da investigação e a definição do local da investigação, a organização cronológica das atividades. Esta fase foi concluída com a construção dos instrumentos de recolha de informação (guiões de entrevistas) para a fase exploratória da pesquisa, no sentido de iluminar alguns pontos acerca da realidade a ser investigada e desse modo, subsidiar a estruturação das questões que fariam parte dos guiões definitivos da investigação.

Neste contexto, fica evidente a importância do caráter qualitativo da pesquisa ao valorizar a interpretação da realidade segundo a perspectiva dos atores. Dessa forma, a construção do saber é feita coletivamente, considerando as concepções dos atores sociais e os significados que atribuem à sua ação/interação.

## **1.2. O estudo de caso no contexto da investigação**

Desse modo, no contexto da investigação de doutoramento no campo da educação, o estudo de caso constitui a configuração teórica mais adequada em razão de seu caráter relevante, no sentido de buscar desvelar a relação existente entre trabalho e currículo no processo de formação do jovem na Escola de Ensino Médio Frei Daniel de Samarate no interior da Amazônia brasileira.

De seguida procuramos fundamentar a pesquisa ancorada no potencial estratégico da metodologia (estudo de caso) buscando a apreensão das mais diversas articulações imbricadas nas interações de fatores, produzindo assim, “certas consequências e combinações singulares” (Platt, 1999: 169).

Esta opção nos pareceu adequada, uma vez que aquele consiste, na perspectiva de Bogdan & Biklen (1994: 89) “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico”, de maneira a “constituir ainda uma ilustração sugestivamente elucidativa do contexto social em que se inscreve” (Platt, 1999: 167).

Dessa forma, o *estudo de caso*, enquanto estratégia metodológica, “englobando um conjunto de métodos de pesquisa que têm em comum a decisão de averiguar uma entidade singular de forma sistêmica”, (Bell, 1997: 74) caracterizou a proposição e a natureza principal desta pesquisa, no sentido de retratar uma realidade contida na dinâmica e na multiplicidade de aspectos como: (i) as práticas docentes; (ii) perspectivas dos professores(as) em relação à formação dos jovens; (iii) percepção dos docentes sobre o

currículo; (iv) perspectiva dos jovens quanto a presença do trabalho em suas experiências de aprendizagens, dentre outros vetores.

Tratava-se sobretudo, de conhecer e compreender através dos testemunhos e sentidos oferecidos pelos atores mobilizados, *de que formas o trabalho está presente enquanto dimensão da formação*. Assim, ao circunscrever o estudo aos aspectos acima descritos torna-se possível produzir uma percepção mais profunda, visto que “o caso representa a unidade representativa de um todo” (Chizzotti, 2003: 102). Dessa forma, era de fundamental importância um olhar a “partir do seu interior” (Bisquerra, R., 1989: 146), de acordo com uma “atitude compreensiva” (Bogdan & Biklen, 1994: 59).

Em outras palavras, quer dizer que a visão a partir do interior significa captar a perspectiva dos atores envolvidos sob várias dimensões (práticas pedagógicas, experiências de aprendizagens, currículo escolar, etc.). Nos ajudando a fundamentar a opção por esta estratégia metodológica Almeida & Pinto (1986: 78) esclarecem que o “estudo de caso consiste no exame intensivo, tanto em amplitude como em profundidade de um fenômeno social com a finalidade última de obter uma ampla compreensão do fenômeno na sua totalidade”.

Esta perspectiva traduz enfim, a preocupação do pesquisador em conhecer de maneira aprofundada a dinâmica e o processo de formação dos jovens da unidade escolar em estudo, em conformidade com as análises de Dockrell & Hamilton (1983: 45), ao esclarecerem que o estudo de caso “é o exame de um exemplar em ação, através do estudo de algum incidente e fatos específicos, com recolha seletiva de informação, permitindo captar e refletir os elementos significativos”. Na verdade um estudo de caso significa um mergulho profundo no fenômeno a pesquisar, interpelando o investigador a estreitar o campo de análise da investigação, identificando dessa forma, os aspectos relativamente aos quais haveria interesse em aprofundar.

Assim, a opção pela seleção das dimensões (i) práticas pedagógicas dos docentes, (ii) suas perspectivas em relação a formação, (iii) sua percepção com relação ao currículo enquanto instrumento propiciador (ou não) da formação dos jovens, da escola frei Daniel Samarate assentou no entendimento de que constituiriam uma ponte de acesso adequado para compreender de que formas o trabalho está presente enquanto uma componente de formação dos jovens (futuros) trabalhadores.

Como podemos observar, o caso, refere-se a um conjunto de processos educativos que ocorrem numa escola de ensino médio, constituindo assim, “a instância singular,

multidimensional e historicamente condicionada” (Ludke & André, 1986: 21), cujo estudo nos permitiu desvelar aspectos importantes que se pretendiam investigar junto aos professores como: tipos de atividades na escola, organização das atividades, objetivos das atividades, organização dos trabalhos de sala de aula, definição de regras de trabalho, organização da avaliação, formação (integral) dos estudantes, tipos de tarefas, etc. Com fundamento no quadro teórico construído orientador da pesquisa esses aspectos constituíram componentes do currículo que o estudo de caso não poderia deixar de considerar.

Vale contudo sublinhar que, em relação aos estudos de caso, deverá haver sempre a preocupação de se perceber o que o caso sugere a respeito do todo e não o estudo apenas daquele caso. Nesse sentido, o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados, podendo incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos (yin, 2001).

No entanto, Stake (2000: 436), chama a atenção para o fato de que nem tudo pode ser considerado um caso, “pois um caso é uma unidade específica, um sistema delimitado cujas partes são integradas”.

Baseado nas análises dos autores mencionados, o estudo de caso como modalidade de pesquisa é entendido como uma metodologia definida pelo interesse em casos individuais, visando sobretudo à investigação de um caso específico, bem delimitado, contextualizado em tempo e lugar para que se possa realizar uma busca circunstanciada de informações.

Para Ventura (2007), o que torna exemplar um estudo de caso é ser significativo, completo e apresentar evidências suficientes e ser elaborado de forma atraente.

Diante das perspectivas referenciadas, evidenciam-se as vantagens dos estudos de caso relacionados aos estímulos as novas descobertas, em razão da flexibilidade do seu planejamento. “Enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, além de permitir uma análise com profundidade dos processos e das relações entre eles” (Ventura, 2007: 386).

No entanto, cabe sublinhar que embora o estudo de caso se processe de forma relativamente simples, pode exigir do investigador muita atenção e cuidado, principalmente porque ele está profundamente envolvido na pesquisa (Ventura, 2007). Os argumentos mais comuns dos críticos dos estudos de caso estão no risco de o investigador apresentar uma falsa certeza das suas conclusões e fiar-se demais em falsas evidências.

Há ainda um outro equívoco referente à aplicação dos estudos de caso que na compreensão de Ventura deve ser ressaltado.

Trata-se do entendimento de que, por utilizar uma ou poucas unidades, representa uma pesquisa muito fácil de ser realizada. Essa afirmação simplifica o nível de complexidade envolvido nessa modalidade de pesquisa e o rigor científico necessário ao seu planejamento, análise e interpretação (2007: 386).

Portanto, buscamos com esse método, levando em consideração o contexto dos atores (professores(as) e alunos(as) informantes) conhecer com cuidado como o currículo do ensino médio aborda a questão do trabalho enquanto dimensão de formação dos Jovens estudantes. O que justifica o estudo de caso como modalidade de pesquisa, admitindo a dificuldade de tal tarefa, pela diversidade de entendimento do seu significado, mas reconhecendo sua inegável importância como instrumento de investigação ancorado no rigor científico necessário para sua validação.

### **1.3. A entrevista como estratégia de coleta de informação**

Tendo em vista os sujeitos informantes que forneceriam os dados de campo para a nossa pesquisa, docentes e discentes do ensino médio, optamos por utilizar a entrevista como técnica de recolha de informação<sup>3</sup> neste estudo de caso. Na perspectiva de Quivy & Campenhoudt (1992) esse é um método rico de informações, que requer um investigador permanentemente atento, de maneira que as suas intervenções tragam elementos de análise de maior profundidade possível. Procuramos então com a técnica de entrevista, recolher informações importantes dos sujeitos envolvidos e interpretá-las sob consideração do contexto escolar, abrangendo dessa forma, o campo sociocultural no qual os informantes estão inseridos, o que corresponde nas palavras de Chizzotti (2003: 84) e (Fox, 1987: 481), “uma exigência metodológica deste tipo” de investigação.

Importa mencionar que, diante das informações obtidas através da fase exploratória dos instrumentos de observação construíram-se dois guiões que orientaram a recolha de testemunhos dos atores envolvidos no contexto da investigação. Pois, o “investigador tende a adaptar uma maneira de questionar muito próximo do discurso das pessoas abrangidas pelo inquérito, no sentido de verificar as questões mais interessantes” (Ruquoy, 2005: 99). Definimos também os informantes (docentes e discentes) e as variáveis que seriam

---

<sup>3</sup> O período de coleta de informações junto aos sujeitos envolvidos na pesquisa transcorreu entre os meses de agosto, setembro e outubro de 2011.

cuidadosamente exploradas. Diante desse conjunto de preocupações foi necessário que orientasse o processo de construção do estudo às reais necessidades da pesquisa (Bogdan & Biklen, 1994). Assim, o processo de seleção dos sujeitos informantes buscou constituir um conjunto de atores, não requerendo, “nenhuma preocupação de representatividade” (Antunes, F., 2004: 30). Pois, na perspectiva de Bravo & Eisman (1998) num estudo de caso, a constituição da amostra é sempre intencional e se orienta em critérios pragmáticos e teóricos, que, diferentemente dos critérios probabilísticos busca as variações máximas e não a uniformidade.

Todavia vale esclarecer que o processo de flexibilidade contido neste método de coleta de dados, em conformidade com a riqueza de elementos de análise que pode gerar, tornou-se o princípio orientador às adequações que poderiam ser ajustadas mediante o contexto e os atores envolvidos na investigação.

É importante destacar que a pesquisa de campo envolveu o contato direto do investigador com a realidade e os sujeitos que participaram do inquérito (docentes e discentes), nos possibilitando registrar através de entrevistas, os elementos relevantes que interessavam ao estudo.

Neste caso, a entrevista se caracteriza, “pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana [...] que ao serem devidamente destacados permitem ao investigador retirar das suas entrevistas, informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 193). Neste contexto, a entrevista é definida como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, preparada cuidadosa e previamente e marcada por etapas diferentes, sendo conveniente ser iniciada de maneira informal. Para os autores a interação entre pesquisador e entrevistados deve acontecer de maneira a permitir que aqueles(as) discorram o mais naturalmente possível a cerca dos temas que lhes são interpelados.

Contudo, o trabalho relacionado ao processo de entrevista implicou deslocamento ao Brasil, visto que o pesquisador encontrava-se em Portugal, especificamente na Universidade do Minho, realizando seu trabalho de investigação; após contato prévio com os sujeitos informantes, no sentido de definir a data e local das entrevistas, o pesquisador dirigiu-se ao campo buscando valorizar o ambiente próprio dos sujeitos da investigação. Todavia esclarecemos que as entrevistas foram registradas em um gravador digital, no sentido de facilitar o processo de transcrição das informações obtidas junto aos entrevistados.

No entanto, é preciso ter alguns cuidados quando se usa equipamentos para registrar os testemunhos dos entrevistados, pois estes podem exigir que suas informações não sejam gravadas (Bogdan & Biklen, 1994). Neste sentido, tivemos a preocupação de informar aos entrevistados do uso do gravador como uma ferramenta importante no processo de recolha de informações, pois além do registro imediato dos aspectos orais, o entrevistador pode fazer anotações das expressões faciais, gestos ou alterações do comportamento dos sujeitos envolvidos na entrevista.

Acreditamos, todavia, que a entrevista semiestruturada foi desde o início do estudo uma importante ferramenta de recolha de informação em razão de sua adequação e coerência na obtenção dos dados de terreno.

Portanto, a opção por essa técnica de observação, como instrumento de recolha de informação, tornou-se apropriada aos nossos propósitos, pois, possibilita ao entrevistado expressar-se “abertamente, com as palavras que desejar e na ordem” que lhe for conveniente (Quivy & Campenhoudt, 1992: 193). Vale no entanto ressaltar que embora haja com a entrevista semiestruturada uma maior liberdade de expressão do entrevistado, o risco de um distanciamento dos interesses da investigação é minimizado, pois na compreensão de Ruquoy (2005: 87) “a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor de seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado”.

Neste contexto o espaço onde se dará o processo de interação entre os atores entrevistados deve proporcionar um ambiente rico relativamente ao objeto a ser investigado e, ao mesmo tempo, garantir as mínimas exigências de isolamento, no sentido de preservar o sigilo das informações. Assim, considerando adequado a associação dos objetivos da investigação ao caráter espacial, optamos em realizar todas as entrevistas em uma sala disponibilizada nas dependências da unidade escolar em estudo. Desde o primeiro contato nos apresentamos como professor da Secretaria Executiva de Educação e estudante de doutoramento da Universidade do Minho. Vale lembrar que o momento que culminou na entrevista tornou-se para grande parte dos investigados a única maneira de contato. Neste estudo de caso, “o entrevistador é uma pessoa estranha que enceta uma conversa de um modo não habitual” (Ruquoy, 2005: 103).

Entende-se dessa forma, que o processo de recolha de informações é um momento rico nesta altura da investigação, em razão do contexto da entrevista pôr em questão várias



variáveis que interferem no conteúdo, “do que é dito” (Ruquoy, 2005: 115). Assim, os dados empíricos obtidos quando discutidos à luz do quadro teórico, nos asseguraram melhor domínio da produção de informações com alto teor de fiabilidade, e o mais próximo do real possível.

#### **1.4. A análise de conteúdo como processo de construção e tratamento de dados**

Concluído a etapa de recolha de informação de terreno, iniciamos o processo de transcrição das entrevistas, resultando num *corpus* de análise alargado a ser tratado a *posteriori*. Ressaltamos, que as entrevistas foram tratadas de acordo com o método de *análise de conteúdo*, pois o lugar ocupado pela análise de conteúdo na pesquisa social nos “oferece a possibilidade de tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade” (Quivy & Campenhoudt, 2008: 227), o que permite ao investigador a elaboração de interpretação que não tenha como referencial seus próprios valores e representações. Na perspectiva de Vala (1986), a análise de conteúdo, enquanto método de tratamento de dados, cobra vários procedimentos complexos e de maneira sequencial. Envolvendo, sobretudo, a determinação de “categorias e de unidades de análise, possibilitando dessa maneira a análise crítica de diversas formas de manifestação dos informantes e da sua relação com os fenômenos em estudo” (Quivy & Campenhoudt, 1992: 224). Visa contudo “o confronto entre um quadro de referência do investigado e o material da investigação” (Guerra, 2006: 62).

Dentro desse contexto, “a análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objeto de análise” tendo por finalidade “efetuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986: 104).

Assim, inspirado nas análises dos autores referenciados, nos enveredamos pela *leitura flutuante*, momento de estabelecimento de um contato mais íntimo com o material a ser analisado. Buscando sobretudo, conhecê-lo de modo a deixar-se invadir por impressões e orientações (Bardin, 1977), identificando e classificando as informações colhidas no terreno através das falas dos sujeitos, agora estruturadas em torno de quatro vetores que compuseram os roteiros das entrevistas, assim discriminados: (i) relação educação e trabalho nas práticas pedagógicas dos docentes; (ii) perspectiva dos docentes em relação a formação (integral) dos educandos no ensino médio; (iii) percepção dos docentes em relação ao currículo, enquanto instrumento propiciador (ou não) da formação dos jovens;

(iv) perspectiva dos jovens quanto a presença do trabalho em suas experiências de aprendizagens. Na sequência definimos as unidades de análise, em boa medida seguindo a perspectiva de Vala (1986: 114) que propõe “três tipos de unidades; *unidade de registro*, *unidade de contexto*, *unidade de enumeração*”.

Desse modo, a partir das orientações de Antunes, F. (2004: 34) definiu-se como *unidade de registro* “a unidade semântica, de informação, [...] o enunciado em que ocorre a referência à realidade observada e descrita numa dada categoria; a *unidade de contexto* significa a intervenção do entrevistado enquanto a *unidade de enumeração* coincide com a unidade de registro”.

Em que pese ter sublinhado a frequência de ocorrências contida em cada categoria, a análise de conteúdo que desenvolvemos, não objetivou uma análise de ocorrências em seu estrito sentido, muito embora termos apontado a frequência de ocorrências para cada categoria e subcategoria, para verificar ou confirmar aspectos salientes e ou significativos dos recortes das falas dos sujeitos da investigação. Isto é, a preocupação consistirá em comparar as ocorrências numa dada categoria e assim aferir a fiabilidade da informação, dispensando a “definição do relevo relativo das diversas facetas ou dimensões dos fenômenos registrados sob a forma das diferentes categorias” (Antunes, F., 2004: 34) construídas dos enunciados obtidos no terreno. Desse ponto de vista, a frequência de ocorrência sinalizada em cada categoria serviu para assegurar com qualidade as observações relevantes do quadro de informações a serem analisadas.

O processo de identificação e codificação dos enunciados recolhidos no terreno, a partir de *categorias*<sup>4</sup> externas, ocorreu simultaneamente à medida que, de forma indutiva, íamos construindo as categorias internas, através de um fio condutor capaz de gerar algumas interpretações das informações colhidas junto aos sujeitos entrevistados.

Desse modo, as idas e voltas na leitura do material, pertinentes à identificação e codificação, forjaram um campo fértil de descoberta que nos proporcionaram construir categorias a *posteriori* (Vala, 1986: 111), favorecendo dessa forma uma “*descrição analítica*” (Maroy, 2005: 120). O conjunto das categorias (externas e internas) foram organizadas numa grelha de análise<sup>5</sup>, que permitiu um ‘mergulho’ cuidadoso no universo

---

<sup>4</sup> [...] habitualmente composta por um termo-chave que indica a significação central do conceito que se quer apreender, e de outros indicadores que descrevem o campo semântico do conceito (Vala, 1986: 111); enquanto Maroy define como “classes pertinentes de objetos, de acções, de pessoas ou de acontecimentos” (Maroy, 2005:118)

<sup>5</sup> [...] é um conjunto de conceitos descritivos ou analíticos que permitem comparar e classificar o material de inquérito (Maroy, 2005: 129).

da investigação, contribuindo para sua descrição e interpretação em bases fiáveis e assim “compreender a realidade observada” (Maroy, 2005: 121).

Sendo a *categoria* um conceito capaz de nos permitir nomear uma realidade patente nas informações colhidas no terreno, o passo a seguir é precisar o seu conteúdo, possibilitando elaborar categorias como: *o que aprendem os/as alunos(as) com as atividades escolares, a relação educação e trabalho nas atividades de sala de aula*.

Importa salientar que, nessa fase do tratamento dos dados, o processo de codificação<sup>6</sup> permitiu identificar as unidades semânticas no sentido de verificar em que categorias ou subcategorias se inscreviam. Desse modo, atribuímos um código numérico para cada unidade estabelecida, onde cada entrevista recebeu uma identificação que a caracterize. Nesse sentido, para efeito de categorização, optamos em referenciar as informações colhidas no terreno, identificando-as com um número de ordem, isto é, cada entrevista foi enumerada (de E1 a E21), sendo também numeradas as intervenções dos sujeitos entrevistados. Portanto, a localização de cada unidade de registro na grelha de análise se dará através de uma dada referência E10 (35), significando dizer que a unidade de informação (nesse exemplo) é subtraída da intervenção 35 (unidade de contexto) referente a entrevista número 10, conforme anexo.

Estando ligeiramente sistematizado o processo de codificação dos dados colhidos no terreno, no sentido de classificar e ajustar as unidades de informações em suas devidas categorias ou subcategorias, processava-se ao mesmo tempo o aperfeiçoamento através das comparações<sup>7</sup>. Nesse momento de comparação cuidadosa do material codificado tornou-se necessário um trabalho demorado de identificação e agregação das unidades de informações, no sentido de classificá-las de acordo com suas devidas categorias.

Essa fase de seleção e agregação das unidades de informação consistiu principalmente em validar a grelha de análise em construção e assim testar com precisão seu caráter de fiabilidade e abrangência, “de forma suficientemente elaborada” (Maroy, 2005: 143). Com o processo de afinamento da grelha de análise várias alterações ocorreram necessitando incluir/excluir algumas categorias/subcategorias para assim garantir que cada excerto fosse devidamente descrito através do seu conteúdo e dessa forma permitir nomear uma realidade presente nas informações recolhida no terreno.

---

<sup>6</sup> Na verdade o processo de codificação significa na perspectiva de Vala a “desmontagem de um discurso e da produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise” (Vala, 1986: 104).

<sup>7</sup> Segundo análises de Maroy (2005: 143), a partir do processo de codificação estabelecem-se comparações simultaneamente *verticais e horizontais*, no sentido de aproximar com segurança as análises provenientes da aplicação de diferentes categorias da grelha de análise à mesma unidade de análise.

Transcorrida essa fase de definições do conjunto de informações relevantes constituídas pelo processo de codificação das unidades semânticas, bem como das unidades de contexto, dispúnhamos de uma rede de dados reduzidos, classificados e codificados, rigorosamente consistentes, nos permitindo de maneira coerente visualizar um conjunto de categorias e subcategorias que já legitimava nesse momento a pertinência dos dados aí construídos.

Nesse momento e partindo da grelha de análise, tornou-se necessário o desenvolvimento de procedimentos mobilizados para aferir a consistência das informações recolhidas, do seu tratamento, bem como das interpretações ora construídas. Desse modo, recorreu-se ao processo de triangulação<sup>8</sup>, no sentido de identificar possíveis enviesamentos de significados divergentes e que confrontados com o conjunto de categorias, nos conduzisse a sentidos confiáveis. Com esse cruzamento, analisamos todas as categorias e subcategorias e verificamos se os enunciados aí codificados partilhavam os sentidos comuns que justificam a sua integração nessa classe de significados. Desencadeando desse modo os passos para a construção de um quadro interpretativo consistente e fiável. Nesse sentido, a construção de propostas interpretativas contribuiu para aferição da qualidade dos dados gerados e, através do confronto com aspectos negativos, permitiu testar a validade de um “esquema de inteligibilidade” (Maroy, 2005: 154).

### **1.5. Organizando o texto**

No sentido de atender aos objetivos acima referenciados, o trabalho que ora apresentamos teve sua organização articulada em torno de cinco capítulos que buscam apresentar e discutir quer o referencial teórico que nos ajudou nas reflexões forjadas do confronto com os dados construídos a partir da empiria, quer a discussão, interpretação e análise destes.

O primeiro capítulo trata das mudanças nas complexas relações entre o trabalho e a educação e por isso, traz inicialmente uma breve reflexão sobre a contextualização histórica da educação buscando perceber o seu papel enquanto elemento importante no processo de formação humana, o fenômeno da globalização instalado na sociedade moderna e as alterações no âmbito da produção e portanto, nas relações de trabalho e as novas demandas do processo de educação, em razão das atuais transformações nas relações

---

<sup>8</sup> Na perspectiva de Maroy (2005: 151), a triangulação é um *modus operandi* para obter uma confirmação de um dado que consiste em multiplicar as fontes e os métodos de recolha (por exemplo, cruzar testemunhos sobre os mesmos fatos).

produtivas. Na sequência do capítulo, focamos a centralidade do trabalho compreendido como um elemento de mediação das relações sociais. E por fim, buscamos mostrar a educação brasileira no quadro das atuais mudanças e o como o ensino médio tem-se constituído como um nível de ensino de complexo enfrentamento, e ainda discutimos as políticas de educação adotadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Lula.

Tratando do mundo do trabalho como categoria de inspiração do currículo, o segundo capítulo busca compreender a construção histórica da categoria trabalho enquanto um elemento importante no processo de mediação das relações humanas, bem como o seu aspecto de ambivalência. Discute, na sequência, as implicações que as mudanças sócio-econômicas estão causando no campo do currículo; exploram-se uma visão de redes para este domínio do conhecimento educacional e a perspectiva de integração curricular. Aflora-se então a questão da contextualidade enquanto princípio norteador da relação educativa; problematizam-se critérios de organização curricular que permitam uma proposta que articule os sujeitos e o conhecimento e examina-se a possibilidade de um procedimento de avaliação mais participativo. Por fim, apresenta-se alguns apontamentos e considerações sobre o desenvolvimento do pensamento do currículo no Brasil.

O terceiro capítulo procura discutir a perspectiva sociológica sobre a relação entre trabalho e currículo e para tanto começa-se por discorrer a cerca do contexto histórico do campo do currículo buscando focar seu surgimento como objeto específico de estudos e pesquisas. Posteriormente abordam-se sobre as teorias de currículo e as questões que desenvolvem no âmbito de debates a cerca da natureza humana, da aprendizagem, do conhecimento, da cultura bem como da sociedade. Tal conjunto de trabalhos, argumentos, conceitos e propostas de análise servirão como suporte para o olhar que lançamos sobre a problemática do trabalho e currículo do ensino médio no estudo que desenvolvemos com professores e alunos de uma escola brasileira. Na sequência apresentamos breves debates sobre o papel do *currículo oculto* na configuração de valores e significados nas aprendizagens escolares. E por fim, discute-se sobre o papel que cumpre a escola enquanto um lugar de trabalho onde os sujeitos não são entendidos na lógica do desempenho de um papel para ser encarados no quadro de um processo de construção da sua experiência escolar. Como decorrência da mudança de perspectiva ganha centralidade o trabalho de construção do sentido realizado no contexto escolar.

No quarto capítulo enveredamos por uma reflexão sobre a “preparação para o trabalho” e sua relação com a questão sócio-político-educativa, onde tratamos da histórica

separação entre o trabalho e a educação e seus reflexos no campo da formação dos sujeitos. Em seguida abordaremos como a formação é empreendida pelo modo de produção capitalista evocando a questão técnica organizativa na tentativa de melhor qualificar os sujeitos. Mostramos também o esgotamento do modelo taylorista/fordista, a nova agenda para a educação no contexto das mudanças sócio-econômicas em curso e a novas exigências no processo de formação dos jovens. Concluimos com uma breve revisão sobre os estudos e debates recentes em Portugal e no Brasil acerca da problemática das relações entre trabalho e educação.

O quinto capítulo é o resultado do esforço de interpretação, análise e discussão teoricamente orientada das *falas* colhidas junto aos educadores e educandos no contexto amazônico, onde procuramos compreender de que formas o trabalho se encontra presente no currículo do ensino médio enquanto componente de formação dos jovens estudantes. Iniciamos com uma breve caracterização da região investigada. Posteriormente discutimos a questão das aprendizagens escolares, procurando desvelar como aquelas desenvolvem o trabalho nas experiências cotidianas dos jovens no processo de formação. Em seguida analisamos a relação educação e trabalho nas atividades de sala de aula, buscando entender como o trabalho é desenvolvido nas práticas educativas e seus contributos na formação de crianças e jovens estudantes. Por fim, faremos uma abordagem sobre possíveis mudanças no currículo da escola com vista a mobilizar uma componente que favoreça uma visão de mundo mais alargada para o conjunto dos jovens. Apresentam-se então as conclusões como ponto de chegada do trabalho de construção argumentativa aqui sinalizado com um sumário das discussões e da análise dos dados da investigação.

O texto que se segue é o resultado de um trabalho que foi construído ao longo desses quase quatro anos motivado pelo desejo de melhor compreender as relações existentes no contexto educativo e as formas como o trabalho se encontra presente no desenvolvimento daquelas relações e suas consequências na constituição de formação dos jovens estudantes do ensino médio (futuros(as) trabalhadores(as) no espaço amazônico brasileiro. Nesse sentido, esperamos que a leitura deste estudo possa de alguma maneira contribuir para um olhar mais nítido da problemática aqui explorada e para o surgimento de outros estudos dentro desse campo.

Capítulo I  
**Trabalho e educação, relações  
complexas em mudança**





## **Introdução**

A educação é uma das condições para o ser humano se inserir e se reconhecer enquanto sujeito de uma determinada sociedade. Trata-se sobretudo, do processo de subjetivação humana, operado desde o nascimento e o trabalho é um dos elementos constituintes da subjetividade, em que homens e mulheres, ao transformar a natureza, transformam-se a si mesmo, em razão de serem inacabados, em constante transformação (Ubessi & Stumm, 2011). É dentro desse vir a ser que homens e mulheres trabalham e operam independente de agregar valor monetário ao trabalho, mas trabalham, pois incorpora valor de sentido à vida. Desse modo, educação e trabalho estão nesse hiato permanente entre inacabamento e transformação de si, como possibilidades de significação na existência, como propulsores para a emancipação humana, do desgarrar-se das alienações produzidas pelo modo de produção capitalista, com vista ao melhoramento das condições de vida.

Nesta seção, iniciamos por apresentar uma breve reflexão sobre a contextualização histórica acerca da educação buscando perceber o seu papel enquanto elemento importante no processo de formação humana. De seguida veremos o processo de globalização instalado na sociedade moderna e as alterações no âmbito da produção e portanto, nas relações de trabalho; bem como, as novas demandas do processo de educação, em razão das atuais transformações nas relações produtivas; referiremos ainda a centralidade do trabalho compreendido como momento emblemático da relação de homens e mulheres com a natureza e sua componente educativa visando proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico para a transformação das condições naturais da vida. Posteriormente busca-se mostrar a educação brasileira no quadro destas mudanças e como o ensino médio brasileiro tem-se constituído como um nível de complexo enfrentamento, envolvendo vários aspectos, entre os quais o dilema acerca da dualidade histórica estrutural que foi se implantando nesse nível de ensino, o aspecto propedêutico e profissional e a questão das novas competências decorrentes das mudanças nas relações de trabalho. Em seguida, mostra-se as políticas de educação nos governos Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva

Portanto, tratar da relação entre trabalho e educação no atual cenário de mudanças aceleradas em razão da nova configuração do capitalismo, é deparar-se com a complexidade, a ambiguidade e a diversidade. Significa que diferentes concepções, diversas abordagens e diversos olhares se fazem presente no sentido de compreender as

relações existentes entre essas importantes componentes de formação frente aos desafios que ora se apresentam. E para melhor entendimento dessa relação faz-se necessário um rápido percurso sobre o processo de contextualização do campo.

### **1.1. Contextualização histórica do campo da educação: Breves notas**

Para uma breve contextualização sobre a educação, importa sublinhar que, no mundo greco-romano (Feldmann, 2003), a atividade prática material, o trabalho, era considerado atividade menor, indigna dos homens livres e própria dos escravos. Na cultura grega, evidenciava-se uma relação unilateral entre teoria e prática e a terra já é propriedade privada, o que obriga o não-proprietário a trabalhar para o proprietário. Dentro desse contexto surge a escola, que em grego significa o lugar do ócio. Nesse momento, a educação de parte da sociedade não mais era confundida com o processo de trabalho.

Para a autora, a grande invenção social do mercado ainda não tinha surgido; não que não houvesse trocas de objetos na idade média, mas porque o sistema de mercado, tal como o conhecemos agora, não existia. Ou seja, o trabalho e o capital não existiam como agentes básicos da produção. Na idade média, a terra continua ser o principal meio de produção e a educação vinculada ao trabalho é praticada pelos que vivem do seu próprio esforço. Dentro do ambiente escolar estão os que compõem as classes dominantes da época: o clero e a nobreza. O trabalho era, na verdade, uma atividade não-nobre e a educação que surgia do seu meio era desvalorizada (Feldmann, 2003).

Nos argumentos da autora é todavia na sociedade moderna que a escola é democratizada e um contingente maior de pessoas passa a ter acesso a ela. É nesse contexto urbano e industrial que a educação escolar e o trabalho passam a se relacionar, uma vez que o processo produtivo e a vida urbanizada cobravam uma formação mais sistemática e direcionada às cadeias produtivas.

Para Saviani (1994), a produção centrada na cidade e na indústria implica que o conhecimento, se converta, através da indústria, em potência material. Dessa forma, todo desenvolvimento científico da sociedade moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios do homem, transformar os conhecimentos em meios de produção material. Assim, a sociedade moderna organizada com base no direito positivo também vai trazer consigo a necessidade de generalização da escrita, ou seja, quanto mais avança o processo urbano-industrial, mais se desloca a necessidade da expansão da educação escolar.

No processo de produção capitalista e em decorrência das tecnologias empregadas nas cadeias de produção, a educação do sujeito foi se transformando. No passado, aquele aprendia na experiência cotidiana do fazer produtivo, sem ajuda de uma instituição específica. Com o desenvolvimento do capitalismo, o sujeito recorre à escola para adquirir os conhecimentos necessários para enfrentar o mundo do trabalho e as práticas sociais (Saviani, 1994).

Com as transformações tecnológicas, que alteram radicalmente os meios e os modos de produção, a exigência pela formação de crianças e jovens vem ganhando complexidade. Essa exigência não busca necessariamente a elevação do padrão intelectual daqueles(as) com vistas a uma maior liberdade em relação ao capital, mas uma reestruturação nas cadeias da produção capaz de objetivar um crescimento nas bases do capitalismo (Saviani, 1994).

Nas palavras de Feldmann (2003), as transformações tecnológicas de base microeletrônica e seus efeitos sobre o sistema produtivo produziram um forte impacto nas diferentes áreas sociais. Essas transformações impuseram novas condições aos sujeitos, principalmente no que diz respeito à sua qualificação e às questões que envolvem a conquista e a permanência no emprego. Em outras palavras, significa dizer que as alterações nas relações e na organização do trabalho apontam na direção da substituição do paradigma taylorista/fordista por um modelo ainda em definição, com características de maior flexibilidade das linhas de produção, maior integração entre as atividades, menor tempo de fabricação e de comercialização.

Depois de um período de acumulação de capitais que coincidiu com o ápice do fordismo e do keynesianismo, afirma Ricardo Antunes:

O sistema capitalista deixa transparecer claros sinais de uma crise no final da década de 1970, motivada pela queda da taxa de lucro, causada, sobretudo, pelo aumento do valor da força de trabalho; pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista de produção, que não se mostrava capaz de atender ao acelerado processo de diminuição do consumo; assim como, pela hipertrofia da esfera financeira; que crescia diante do capital produtivo (2002: 29-30).

Nas análises do autor diante da crise nascida de suas próprias contradições estruturais, o modo de produção capitalista deslanchou um intenso processo de reorganização do capital e de seu sistema ideológico e político de dominação, cujos desdobramentos mais evidentes foram o advento do neoliberalismo, com a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e o desmonte do setor produtivo do

Estado. Portanto, o capitalismo colocou em prática um forte movimento de reestruturação da produção e do trabalho, com vista a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de expansão anteriores.

Assim, as grandes transformações presentes na sociedade contemporânea, nos âmbitos científicos, tecnológicos, econômicos e culturais, têm refletido de forma intensa na vida humana. O final do século XX e o início do século XXI vêm-se caracterizando pela mundialização da economia, que afeta pessoas e nações. O surgimento de novos sistemas de informação e comunicação amplia os limites do conhecimento e do significado que ele ganha nas relações de produção e em todas as áreas que compõem a complexa teia social.

Diante das novas tecnologias e, particularmente, das tecnologias da informação, o mundo do trabalho reveste-se de maior complexidade no campo da vida prática, do trabalho propriamente dito. Assim, o trabalho é uma atividade e uma categoria central, que historicamente serviria para buscar compreender o processo de formação dos jovens estudantes no ensino médio do contexto amazônico num momento em que o processo de globalização atinge a todas as esferas das relações sociais, e especificamente o campo da educação.

## **1. 2. Globalização e educação**

No último terço do século XX há claras evidências de transformações de grande importância no sistema capitalista mundial em razão de várias inovações na sua reestruturação produtiva. Essas transformações não debilitaram a essência do modo de produção capitalista, na verdade, reforçaram-na, uma vez que se acentuou sua característica mundial. Nisto consiste, precisamente, “o processo de globalização, nome novo para o antigo processo de internacionalização ou de criação do mercado mundial nascido com o próprio capitalismo” (Gorender, 1997: 311).

O autor considera que com sua base material na revolução informacional (também chamada de terceira revolução tecnológica), o processo de globalização trouxe profundas alterações no âmbito da produção, nas relações de trabalho, no comércio nacional e internacional, nas finanças, na esfera política e em inúmeros aspectos da vida social, requerendo assim, a emergência de um novo sistema educacional.

Nesse contexto, as novas tecnologias de computação e de telecomunicação permitem que os produtos sejam resultado de operações efetivadas em diferentes países e mesmo continentes, vinculadas em tempo real. Tal possibilidade incrementou a capacidade

de expansão das empresas multinacionais, dando-lhes agilidade a fim de localizar suas operações nos pontos mais vantajosos sob os aspectos de custo e de mercado (Gorender, 1997).

Nos argumentos do autor, a mundialização, associada às novas tecnologias da informação e aos mecanismos inovadores suscitados por elas, está em via de implicar uma revolução na organização do trabalho, na produção de bens e serviços, nas relações internacionais e, inclusive, na cultura local. Demonstrando com isso, que nenhuma população está isenta dos efeitos de tal mudança que transforma o próprio princípio das relações humanas e da vida social contemporânea.

De acordo com Carnoy (2002: 22) dois dos fundamentos essenciais da globalização são a ‘informação e a inovação’ que, por sua vez, exigem uma elevada percentagem de ‘matéria cinzenta’. Assim, as indústrias da informação, internacionalizadas e com elevado crescimento, produzem bens e serviços cognitivos e a circulação maciça de capitais, atualmente operantes, se baseia na informação, comunicação e saber relativamente aos mercados mundiais.

Para o autor como o saber é altamente transferível presta-se facilmente à mundialização, e se este saber é essencial à mundialização, esta exerce, certamente, um profundo impacto sobre a transmissão do saber; alguns pretendem que não é bem assim, colocando em dúvida a capacidade da mundialização para interferir na produção e transmissão dos conhecimentos influenciados pelas culturas locais.

Desse ponto de vista, o processo de mundialização tem, verdadeiramente, uma profunda incidência sobre a educação de maneiras diferentes e nesse sentido assinala Carnoy:

A mundialização exerce, por toda parte, um real impacto sobre a organização do trabalho e a atividade profissional. A progressão fulgurante da demanda atinge os produtos, cuja fabricação exige um elevado grau de qualificação. Neste sentido, o trabalho acaba por se organizar em torno da noção de flexibilidade; no decorrer de sua vida profissional, os trabalhadores trocam várias vezes, de atividade e têm tendência a serem cada vez mais polivalentes. Tal situação se traduz por uma pressão no sentido de elevar o nível médio de instrução da população economicamente ativa e permitir que, mais facilmente, os adultos retornem à escola para adquirirem novas competências (2002: 22).

O autor argumenta ainda que os governos dos países em desenvolvimento são obrigados a aumentar os gastos com a educação para se dotarem de uma população ativa mais instruída, ou seja, um sistema educacional bem estruturado e trabalhadores melhor

qualificados podem contribuir para atrair capitais de financiamento globalizados que desempenham um papel cada vez mais importante na economia mundial. No entanto, esses capitais têm, igualmente, interesses econômicos a curto prazo que incitam a restringir a função do setor público; além disso, tendem a favorecer o setor privado. Dentro dessa perspectiva o “corpo desta ideologia estimulada pela circulação de capitais globais obriga os Governos não só a frear o aumento dos gastos públicos com a educação, mas também a buscarem outras fontes de financiamento” que possam garantir o desenvolvimento de seu sistema educacional. Como é possível notar, este projeto mais amplo de restrição dos gastos públicos com a educação corre o risco de “impedir os Estados de escolher os meios mais eficazes de desenvolver e aprimorar o ensino no âmbito da nova economia mundial” (2002: 22).

No entendimento do autor:

A mundialização das redes de informação significa a mutação da cultura planetária; no entanto, significa também que numerosas categorias sociais se sentem marginalizadas pelos valores comerciais dessa nova cultura. Elas lutam contra a globalização da economia pela afirmação de valores culturais que, por sua vez, podem ter um caráter global (por um lado, o integrismo religioso, por exemplo, e, por outro, os movimentos feministas e ecológicos pós-modernos), mas que são, ao mesmo tempo, encarnadamente opostos à economia de mercado. Trata-se de um novo tipo de combate sobre a significação e o valor do conhecimento que acaba repercutindo, também, sobre a organização do sistema educacional (Carnoy, 2002: 55).

Na análise do autor, nos setores da educação e da formação, as reviravoltas da economia mundial desencadearam três tipos de reação:

As reformas que correspondem à evolução da demanda de qualificações nos mercados - nacional e internacional - do trabalho e às novas ideias sobre a maneira de organizar a produção do sucesso escolar e da competência profissional podem ser qualificadas de - reformas fundadas na competitividade; as reformas que correspondem a restrições do orçamento do setor público e das rendas das sociedades privadas, reduzindo os recursos de que dispõem o público e o privado para financiarem a educação e a formação, podem ser qualificadas de reformas fundadas nos imperativos financeiros; por último, as reformas que tentam realizar o importante papel político da educação como fonte de mobilidade e nivelamento sociais podem ser qualificadas de reformas fundadas na equidade (2002: 55).

O autor mostra também que as reformas fundadas na competitividade procuram, antes de tudo, aumentar a produtividade econômica, aprimorando a qualidade da mão-de-obra, ou seja, na prática, essa filosofia traduz-se por uma “progressão do nível médio das aquisições dos jovens em atividade e por um aperfeiçoamento da qualidade da

aprendizagem em cada nível”. Essa qualidade é avaliada, antes de tudo, em razão do sucesso de alunos e alunas, mas também da pertinência do ensino em um mundo do trabalho em plena evolução (Carnoy, 2002: 56); na verdade essas reformas estão ancoradas na produtividade; ou, por outras palavras, seu objetivo principal, consiste em acelerar a produtividade da “mão-de-obra e dos estabelecimentos escolares, mesmo que isso implique gastos suplementares com a educação, em particular o aumento dos vencimentos dos professores e uma notória expansão dos níveis de ensino”.

Dentro desse contexto, o conjunto dos trabalhadores e o campo da educação serão apontados como os principais vetores pelas questões relacionadas ao processo produtivo da economia, visto que

[...] a correlação suposta entre qualificação dos trabalhadores e produtividade se transformou na justificação primeira e global para as quedas ou faltas de produtividade nacionais, sobrepondo-se a todos os outros fatores e permitindo assim, que a força de trabalho e a sua educação (sistema de ensino) se tornasse o bode expiatório e, simultaneamente, o foco de intervenção preferencial das explicações dominantes, dos programas e das medidas incidentes sobre os défices e problema da economia (Antunes, F., 2004: 373).

Dessa forma, se atribui os problemas relacionados com a questão produtiva da economia ao processo de formação dos sujeitos, ao mesmo que se dissimula outros fatores que estão diretamente ligados às cadeias de produção.

Assim, as relações estabelecidas entre a economia e o sistema de ensino, marcados por intensas transformações nas cadeias de produção e, com reflexo direto no mercado de trabalho, parece nas análises de Antunes, F. (2004: 377) ser de fundamental importância considerar alguns aspectos: “quer as formas como a tecnologia influencia e interage com outros componentes das relações sociais e técnicas do trabalho para modelar os laços educação-trabalho, quer as distintas modalidades de recrutamento utilizadas pelos empregadores”.

Embora seja importante refletir sobre os rearranjos da globalização no campo da educação também se deve ter em consideração que as relações e interações do Estado-Nação são ainda referência na definição das políticas públicas educativas e concretização das suas práticas. Nesse sentido, há um entendimento de que os efeitos nas políticas educacionais são indiretos, através de ações e mediações dos Estados Nacionais e potenciando distintas formas de interpretação dessas novas regras, levando em consideração a localização de cada país no sistema mundial (Afonso, 2001b; Dale, 2005; Teodoro, 2005).

Portanto, face ao processo de globalização, assiste-se uma nova orientação da política de educação que transita do Estado-providência para “concepções políticas de feição neoliberal, ancorada na reforma do Estado e no protagonismo do mercado” (Lima, L., 2004: 9). Nas análises de Dale (2005: 56) “o papel do Estado na governação da educação mudou de um Estado que ‘fazia tudo’ para um outro que se torna o ‘coordenador da coordenação’”.

Reforçando a discussão de Dale, a pesquisadora Fátima Antunes, demonstrando dessa forma, as novas configurações assumidas pelas políticas educativas frente ao processo de globalização, sublinha que,

O dispositivo de RVCC<sup>9</sup> e a sua governação ilustram dinâmicas de redefinição do setor da educação e de alteração do regime de bem-estar, envolvendo ainda certas formas de atuação do Estado privilegiadas e, em consequência, o (re)posicionamento da educação face à economia, à política, à cultura” (Antunes, F., 2011: 10).

Na análise de Moreira & Kramer (2007: 1041), a versão neoliberal da globalização, tal como se expressa em organizações internacionais, bilaterais e multilaterais, reflete-se na pauta educacional que privilegia políticas de “avaliação, financiamento, formação de professores, currículo, ensino e tecnologias educacionais”. Para os autores a diluição da autonomia do papel do Estado em questões referentes à política educativa facilita o trânsito de propostas através de diversas fronteiras, ainda que filtradas e interpretadas com base em especificidades locais. Dessa forma, o pensamento empresarial parece contaminar os movimentos de reforma, objetivando estruturar as escolas conforme o modelo das corporações contemporâneas (Moreira & Kramer, 2007).

No entanto, para Antunes R. (1994: 36) pode-se constatar que a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge também os países capitalistas centrais. Paralelamente à globalização produtiva, a lógica do sistema produtor de mercadorias vem convertendo a concorrência e a busca da produtividade num processo destrutivo que “tem gerado uma imensa sociedade *dos excluídos e dos precarizados*, que atinge também os países do Norte. Até o Japão e o seu modelo toyotista, que introduziu o emprego vitalício para cerca de 25% de sua classe trabalhadora”, já aponta para a possibilidade de extingui-lo, para adequar-se à competitividade que reemerge do ocidente flexibilizado.

---

<sup>9</sup> RVCC é o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências que “Permite a partir de uma abordagem autobiográfica e de balanço de competências, reconhecer adquiridas esperiências a partir de um Referencial de Competências-chave” (Vieira, S., 2012: 18).



Na análise do autor se constitui num grande equívoco imaginar-se o fim do trabalho numa sociedade que produz mercadorias e, com isso, pensar que estariam criadas as condições para o reino da liberdade. É, entretanto, imprescindível entender quais mutações vêm ocorrendo no mundo contemporâneo, assim como quais são seus principais significados e suas mais importantes consequências.

No que se relaciona ao mundo do trabalho e suas configurações no campo da educação pode-se presenciar um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que têm direções muito semelhante em diversas partes do mundo, onde se mantem a lógica do modo de produção capitalista.

Para Antunes R. (1994: 36) a crítica às formas concretas da des-sociabilização humana é condição para que se possa empreender também a “crítica e a desfetichização das formas de representação hoje dominantes, do *ideário* que domina nossa sociedade contemporânea”.

Portanto, o capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, parece ter acentuado sua lógica destrutiva em vários campos das relações sociais. Esclarece Antunes que, em um contexto de crise estrutural do capital, desenham-se algumas tendências, que podem assim ser resumidas:

(i) o padrão produtivo taylorista e fordista vêm sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; (ii) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem-estar social, em vários países centrais, vêm também sendo solapado pela (des) regulação neoliberal, privatizante e antissocial (Antunes, R., 1994: 37).

Desse modo, é importante ressaltar a contundência com que Antunes defende a centralidade do trabalho enquanto elemento norteador das relações sociais na ‘aldeia global’ quando afirma que é preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo mundo empresarial, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Dentro dessa perspectiva, pode até diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Também poderá precarizá-lo e desempregar grande parcela de trabalhadores, “mas não pode extingui-lo” (Antunes R., 1994: 36).

Nesse contexto, aos sujeitos é requerida uma formação que seja capaz de desenvolver as competências necessárias que os coloquem em plenas condições de enfrentar aos desafios do novo modelo de organização das forças produtivas, cabendo então à educação, o papel de preparar o capital humano para atender aos interesses do mercado. Ou seja, terão que estar dispostos a aprender ao longo da vida, em razão de que é preciso manter os recursos humanos rentáveis (Petrella, 2000) colocando a educação em uma posição destacada dentro do contexto da globalização. Processo este que, como já sinalizado contribuirá para novas relações no campo da educação.

### **1.3. Mudanças nas relações produtivas e educação**

Com a mudança dos processos de trabalho e das formas de sua organização e gestão vão-se tornando historicamente superadas as formas tradicionais de educação, com suas propostas pedagógicas, espaços, atores e formas de gestão e financiamento definidos a partir de um sistema produtivo organizado segundo o paradigma taylorista / fordista. Nesse quadro as relações entre capital e trabalho eram mediadas no âmbito dos Estados Nacionais, segundo o modelo de bem-estar social (Antunes, R., 1994). Assim, com a introdução de novas tecnologias e com o esgotamento do fordismo, que dominou o mundo por um largo espaço de tempo, passaram a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente.

Desse modo, as transformações ocorridas no mundo do trabalho certamente levariam à conclusão de que está em marcha um processo de elevação generalizada da educação da população, tendo em vista sua participação mais qualificada na vida geral e produtiva. Ou seja, a “educação do trabalhador de novo tipo pauta-se [...] no desenvolvimento de um conjunto de comportamentos, habilidades e atitudes que só a educação escolar no mínimo básica, poderá assegurar” (Kuenzer, 1999: 4).

Segundo a autora, no Brasil, em que pese toda a carga de desigualdades e de crise econômica e institucional, este foi por algum tempo o discurso que unificou trabalhadores, empresário e Estado, com a mediação de seus intelectuais, passando a integrar as finalidades da educação na LDB<sup>10</sup>, onde se faz particular alusão à educação básica como condição de continuidade de formação, de compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do trabalho e de formação ética e crítica, tendo em vista a participação cidadã nas relações sociais e produtivas. Ainda de acordo com a autora, não é por acaso que as

---

<sup>10</sup> Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira.

pesquisas realizadas no Brasil apontam para a tendência à polarização das competências, através de um sistema educacional que articule formação e demanda, de tal maneira que à grande maioria da população assegure-se acesso à educação básica, fundamental e média, e mesmo assim com um prazo prolongado, para que possa desenvolver tarefas produtivas na informalidade ou tarefas precarizadas no mercado formal. Ou seja, a oferta de “educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um número pequeno de trabalhadores, e assim mesmo, de maneira hierarquizada através de níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação” (Kuenzer, 1999: 6).

Na perspectiva da autora, mesmo entre os trabalhadores incluídos vêm-se construindo diferenciações, criando-se novas categorias de profissionais qualificados em processo permanente de competição, definindo-se a nova concepção de empregabilidade como resultante do esforço individual e fundada na ‘flexibilidade’ enquanto capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo quando significam perda de direitos e qualidade de vida, como por exemplo, ocorre com a intensificação do trabalho.

No Brasil ainda se luta para universalizar o ensino básico para aqueles que estão na “faixa de 7 a 14 anos; bem como, os trabalhadores adultos, considerando o número de anos de escolaridade da PEA, (população economicamente ativa) por volta de 4 anos” (Kuenzer, 1999: 6). Para a autora, boa parte do esforço de escolarização dos trabalhadores incluídos tem sido assumido pelas empresas, em face da insuficiência das políticas públicas no campo da educação.

Desse modo, o resultado tem sido a manutenção de uma grande demanda de excluídos do sistema de educação regular e profissional, que tende a crescer, caso não haja políticas públicas mais incisivas, com relação ao acesso e à permanência, particularmente de jovens e adultos nos espaços escolares.

É notório no argumento da autora, que em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o ensino médio nos países periféricos, o Banco Mundial vem recomendando que dê prioridade ao ensino fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Segundo a autora, fica evidenciado, é que essa recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio Banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e

prolongada em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico.

Nesse contexto, as políticas direcionadas para o campo da educação no Brasil a partir de 1996 adotam uma lógica justificada pela racionalidade econômica que prevê inclusive o repasse progressivo das ações do Estado para a esfera privada. Dessa maneira, o principal impacto das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação é o estabelecimento de uma nova mediação entre homem e trabalho, que passa a ser exercida pelo conhecimento, compreendido enquanto produto e processo da práxis humana, síntese entre pensamento e ação, conteúdo e método, individual e coletivo (Kuenzer, 1999).

Segundo a autora, desta nova realidade decorre também, uma nova compreensão das relações entre educação e trabalho, sobre os processos de formação humana, que são absorvidas diferentemente pelos Estados Nacionais, através das políticas públicas. No caso do Brasil, as desigualdades são incorporadas como naturais e articulam-se organicamente à lógica do mercado, do processo de acumulação flexível, reforçando a exclusão de milhões de trabalhadores dos postos de trabalho (Kuenzer, 1999).

Do ponto de vista da autora, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho passam a exigir realmente uma nova relação com o conhecimento para que se possa viver em sociedade, o que, para a grande maioria da população, só pode ocorrer através da escola, enquanto espaço que busca focar o trabalho como princípio educativo, de maneira a formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes, mas sobretudo como cidadãos atuantes na vida política.

Ainda na compreensão da autora, os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação dos trabalhadores não se dão de forma linear. Se assim o fosse, a tendência seria a diminuição das demandas de educação, em função não só do caráter poupador de mão-de-obra, mas também da mudança da natureza do trabalho, cada vez mais abstrato, o que vale dizer, cada vez mais simplificado e, portanto com menos exigência de capacitação específica.

No entanto, as mudanças ocorridas nas bases materiais provocam uma “verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais perpassada por ciência e tecnologia, que por sua vez demandam também maiores aportes de conhecimento sócio histórico” no sentido de fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento da nova estrutura capitalista (Kuenzer, 1999: 10).

Para a autora, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho, quando apontam, mesmo que por contradição, para uma nova relação entre mulheres e homens e trabalho, mediada pelo conhecimento científico-tecnológico e sócio histórico enquanto conteúdo e método passam a demandar também uma educação de novo tipo. Uma educação que desse modo, possa fazer uma combinação entre conhecimentos sistematizados, experiências e comportamentos de maneira a substituir a rigidez derivada da incorporação de respostas provisórias como definitivas. Ou seja, uma relação que possa promover a capacidade de usar conhecimentos científicos e saberes tácitos, razão e emoção, racionalidade e utopia, para conviver com o caráter dinâmico e contraditório do atual estágio de desenvolvimento. Desse modo seria possível usufruir das positivities e construir novas respostas para enfrentar as negatividades, buscando a construção de relações sociais e produtivas menos perversas e por conseguinte mais incluyente (Kuenzer, 1999) e politicamente mais justas.

Nas análises da autora, a partir desse conjunto de mudanças decorrentes da nova configuração do modo de produção capitalista ancorado principalmente na tecnologia informacional constata-se em linhas gerais, que esse cenário produtivo passou a demandar elementos fundamentais inerentes à posse de escolaridade básica, como a compreensão global de um conjunto de tarefas e a elevação da capacidade de abstração e de seleção e tratamento de informações. Levando com isso a uma formação dos trabalhadores cunhada no aumento da sua produtividade pelo desempenho de múltiplas funções, possibilitando assim a assimilação não apenas teóricas, mas também prática, dos princípios científico-tecnológicos que estão fincados na base da produção moderna.

Tassigny (2008: 3) argumenta que numa formação econômico-social como a brasileira, caracterizada por um processo de desenvolvimento capitalista desigual, convivem, no mesmo cenário, o trabalhador tradicional, fruto do processo de industrialização de bases “taylorista/fordistas. Com salários e níveis educacionais baixos, instabilidade no emprego, precarização das relações de trabalho e desempenho de funções desqualificadas, com um polo reduzido de um novo tipo de trabalhador”. Para a autora esses trabalhadores desfrutam de salários baixos e deles se exige níveis educacionais mais elevados, alta qualificação para o manejo de tecnologias na produção, ao mesmo tempo em que desfrutam de relativa estabilidade no emprego.

Para a autora, se é verdade que dentro da nova base técnica da organização do processo produtivo encontram-se elementos novos que apontam para a recuperação do controle do saber na produção, a polivalência exigida aos sujeitos tem sido, simplesmente,

trabalho mais variado, e não tem significado, obrigatoriamente, maior intelectualização do trabalho.

Diante de todas essas mudanças que vêm ocorrendo no campo das relações entre o trabalho e a educação, em decorrência da reestruturação na base produtiva do capitalismo o que se tem observado é que :

[...] dentro das novas demandas educacionais a polivalência, tem se apoiado no uso superficial de conhecimentos e de informações, somente os necessários para utilização ou programação de máquinas e equipamentos. Nesses termos, a unitariedade do pensar e do fazer, como base alardeada pelos princípios do “toyotismo”, como base produtiva da “sociedade tecnizada”, não tem conseguido superar o caráter de superficialidade e fragmentação do conhecimento no processo de trabalho, embora possa se constatar uma ampliação das exigências de educação/ qualificação do trabalhador para lidar com diferentes instrumentos técnico-científicos na produção. Ou seja, a construção de um saber polivalente, entretanto, depende da educação, mas sem que seja necessário uma grande revolução na escola. Na verdade, o trabalhador polivalente se faz no trabalho, demandando sim, certa exigência de elevação do nível de escolaridade. Embora a educação e a qualificação para a polivalência representem um avanço perante as formas toyotizadas e fordistas apresentam apenas um avanço relativo, pois o conhecimento tecnológico produzido e empregado nos processos de trabalho, ainda permanece como monopólio do industrial, do empresário (do capital) (Tassigny, 2008: 3).

No argumento da autora as atuais demandas da globalização, da tecnologia, do trabalho e da educação requerem um repensar coletivo sobre as perspectivas de formação frente às mudanças no mundo do trabalho. Buscando sobretudo, resgatar homens e mulheres de maneira integral e a tornar os processos educacionais ações efetivas na formação para o mundo do trabalho de forma ampliada. Ou, como sugere Hobsbawm (1987), não a atividade laboral no sentido estrito, mas também, as condições de vida do trabalhador, com os seus vínculos políticos e culturais.

Portanto, a escola que preparou o sujeito para um processo de trabalho assentado no paradigma industrial, o fordismo, com a rígida separação entre a concepção do trabalho e a execução padronizada das tarefas, deixou de atender às demandas de uma nova etapa do capital (Maués, 2003). Essa escola passou a ser criticada e responsabilizada pelo insucesso escolar, pelo despreparo dos alunos ao término dos estudos, pela desvinculação dos conteúdos ensinados em relação às novas demandas oriundas do mundo do trabalho assentado no paradigma informacional.

De acordo com a autora, os professores(as) passaram a sofrer profundas críticas, e a ser, de certo modo, responsabilizados por esse fracasso escolar. A formação desses profissionais passou a ser vista como muito teórica, desvinculada de uma prática efetiva e afastada das demandas das escolas e da sociedade. Essas análises realizadas por alguns

organismos internacionais, como o “Banco Mundial, a UNESCO, a Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, parecem apontar para um só caminho: o sistema educacional precisa passar por uma reforma visando qualificar” melhor seus trabalhadores para enfrentarem um mundo mais competitivo, mais afinado com o mercado e em consequência, o aumento da mais-valia (Maués, 2003: 91). Desse modo, os organismos internacionais, a partir dessa realidade, passaram a determinar as metas que os países devem atingir, também em matéria de educação. Assim, é que alguns organismos assumiram de forma velada o papel dos ministérios de educação, sobretudo no caso dos países em desenvolvimento, especialmente aqueles que se encontram na periferia do capitalismo como é o caso do Brasil, Portugal e tantos outros.

A autora, a título de melhor esclarecimento acerca dessa interferência, sublinha algumas das instituições que têm estado à frente do processo de definições das políticas educacionais no mundo como: Organização dos Estados Americanos – OEA –, Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID –, Banco Mundial – BM –, Comunidade Europeia – CE –, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômicos – OCDE –, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD –, Programa de Reformas Educacionais da América Latina e Caribe – Preal. Inclusive à frente de eventos de amplitude planetária, como os fóruns, de Jomtien, em 1990, ou o de Dakar, em 2000, ou de conferências internacionais, como a realizada em Lisboa, em 2000. Esses organismos têm fixado as metas que os países devem alcançar (Maués, 2003) no campo da educação escolar.

Diante desse cenário, é possível notar que as políticas educacionais são desenhadas e as reformas passam a ser internacionais, tendo em vista que seus objetivos parecem ser determinados pelos organismos multilaterais cujos fins estão voltados para o crescimento econômico e, para tanto, procuram alinhar a escola à empresa, e os conteúdos ensinados às exigências do mercado.

Para Oliveira, D. (2004), as reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina têm trazido mudanças significativas para os trabalhadores em educação, pois são reformas que atuam não só no nível da escola, mas em todo o sistema, repercutindo em mudanças profundas na natureza do trabalho escolar.

No atual contexto, novas questões são trazidas ao debate, e as discussões sobre os processos de flexibilização e precarização das relações de emprego e trabalho chegam também ao campo educacional.

Como mostra Oliveira, D. (2004: 1128), as teses sobre “desvalorização e desqualificação da força de trabalho, bem como sobre desprofissionalização e proletarianização do magistério, continuam a ensejar estudos e pesquisas de caráter teórico e empírico”. Tais estudos indicam que as reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico.

Para a autora, as recentes mudanças nas políticas públicas de educação no Brasil, mais especificamente aquelas que tiveram início no primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2001) e que prosseguem no governo Lula, ilustram bem a referida transição. O argumento central dessas reformas poderia ser sintetizado na expressão largamente utilizada nos estudos produzidos pelos organismos internacionais pertencentes à ONU para orientação dos governos latino-americanos com relação à educação: transformação produtiva com equidade (Oliveira, D., 2004).

É possível identificar nessas reformas no Brasil e em outras regiões do mundo uma nova regulação das políticas educacionais. Ou seja, o “momento que estamos vivenciando corresponde a um processo de consolidação de reposicionamento do campo da educação no novo contexto da regulação social” (Antunes, F., 2008: 77). incluindo dessa forma as relações com o trabalho enquanto reconfiguração do campo da educação face ao mundo da produção e de trabalho. Na verdade, muitos são os fatores que indicam a mudança na regulação, dentre eles é possível destacar a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério “ (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade” (Oliveira, D., 2004: 1130). Uma educação que busca lugar dentro dessa nova configuração do mundo do trabalho requer também novas discussões a cerca do processo de centralidade do trabalho no campo, o que buscaremos refletir em seguida.

#### **1.4. A centralidade do trabalho na educação em contexto de mudanças**

Saviani (2007: 1), discorrendo a cerca do trabalho e educação em um campo de complexas mudanças, argumenta que ambas são atividades especificamente humanas, o



que significa que, rigorosamente falando, apenas o ser humano trabalha e educa. Dessa forma, a pergunta sobre os fundamentos ontológicos da relação “trabalho-educação traz imediatamente à tona a questão: quais são as características do ser humano que lhe permitem realizar as ações de trabalhar e de educar? Ou: o que é que está inscrito no ser do homem que lhe possibilita trabalhar e educar? “

Dentro desse conjunto de questionamentos o autor constrói uma teia de considerações para sublinhar que,

São indagações que pressupõem que o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. Assim, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens têm de adaptar a natureza a si. Agindo sobre ela e transformando-a, os homens ajustam a natureza às suas necessidades: o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (2007: 1-2).

Está evidente nesta compreensão que, se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pela relação contida entre os próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho. Isso significa que o ser humano se transforma na relação que estabelece com outras pessoas, com as coisas, no trabalho e na educação (Ubessi & Stumm, 2011). Portanto, “a produção do ser humano é, ao mesmo tempo, a formação do ser humano, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do ser humano mesmo” (Saviani, 2007: 154).

De acordo com o autor, a humanidade vive atualmente, um momento de sua história marcado por grandes transformações, decorrentes sobretudo do avanço tecnológico, nas diversas esferas de sua existência. Seja na produção econômica dos bens naturais, nas relações políticas da vida social ou no campo da construção cultural. Assim, esta nova condição de estar no e para o mundo exige um “redimensionamento de todas as práticas mediadoras de sua realidade histórica, quais sejam o trabalho, a sociabilidade e a cultura simbólica (Severino, 2000: 65) visto que dentro desse mundo que se metamorfosea constantemente” espera-se, da educação a mediação dessas práticas, para enfrentar o grande desafio desse milênio com investimento sistemático nas forças construtivas dessas práticas. De modo a contribuir mais eficazmente na construção da cidadania, tornando-se

fundamentalmente educação emancipadora de homens e mulheres comprometidos com um novo modelo de relações sociais e com um processo de inclusão das minorias historicamente marginalizadas.

Na perspectiva do autor, a educação, como processo pedagógico sistematizado de intervenção na dinâmica da vida social, é considerada, em tempos de reestruturação produtiva do capital, objeto priorizado de estudos científicos com vistas à definição de políticas estratégicas para o desenvolvimento integral das sociedades. É entendida, sobretudo, como mediação básica da vida social de todas as comunidades humanas. Assim, esta reavaliação, que levou à sua revalorização, não pode, no entanto, fundar-se apenas na sua operacionalidade para a questão funcional do sistema econômico, como muitas vezes tendem a vê-la as organizações oficiais, grandes economistas e outros especialistas que centram a questão tão-somente sob uma perspectiva economicista ancorada na teoria do capital humano. Dentro desse campo de análise o autor alerta que

Diferentemente do que pensavam os metafísicos clássicos, não é o *agir que decorre do ser*, mas é o *modo de ser que decorre do agir*. É sobremaneira, a ação que delinea, circunscreve e determina a essência dos homens. É na e pela prática que as coisas humanas efetivamente acontecem, que a história vai sendo construída. Este é o sentido da historicidade da existência humana, onde os homens não são a mera expressão de uma essência metafísica predeterminada, nem a mera resultante de um processo de transformações naturais que estariam em evolução. Ao contrário, naquilo em que são especificamente humanos, eles são seres em permanente processo de construção. Nunca estão prontos e acabados, nem no plano individual, nem no plano coletivo, como espécie. Por sobre um lastro de uma natureza físico-biológica prévia, mas que é pré-humana compartilhada com todos os demais seres vivos, eles vão se transformando e se reconstruindo como seres especificamente humanos, como seres “culturais”. E isso não apenas na linha de um necessário aprimoramento, de um aperfeiçoamento contínuo ou de progresso: ao contrário, estas mudanças transformativas, decorrentes de sua prática, podem ser regressivas, nem sempre sinalizando para uma eventual direção de aprimoramento de nosso modo de ser. O que é importante observar é que os seres humanos vão sendo aquilo que se vão fazendo e este fazer-se, este constituir-se só se dá mediante a ação e não pelos seus desejos, pelos seus pensamentos e teorias (Severino, 2000: 68).

Dentro desse contexto de relações profundas, a educação não poderá mais ser vista como processo mecânico de desenvolvimento de potencialidades. Ela será necessariamente um processo de construção, ou seja, uma prática mediante a qual homens e mulheres estão se construindo ao longo do tempo. Desse modo, a educação é uma das condições para aqueles(as) se inserirem e se reconhecerem em uma dada sociedade ( Ubessi & Stumm, 2011).

Também de acordo com Severino (2000), pode-se constatar, que quando se analisa a realidade humana em sua historicidade, percebe-se logo que a esfera básica da existência

humana prática e histórica de homens e mulheres é aquela do trabalho propriamente dito, ou seja, prática que alicerça e conserva a existência material daqueles(as), já que a vida depende radicalmente dessa troca entre o organismo e a natureza física. Portanto, o trabalho é entendido não como mera operação técnica sobre a natureza, mas como a densa relação de homens e mulheres com ela. Daí a sua caracterização como a esfera produtiva, a esfera da prática econômica, mediante a qual aqueles(as) podem prover a conservação de sua existência física em um processo contínuo de formação ao longo da vida.

Em Meszáros (2005: 47), mencionando Paracelso “a aprendizagem é a nossa própria vida, desde a juventude até a velhice, de fato quase até a morte; ninguém passa dez horas sem nada aprender”, mas para o autor a questão é o que se aprende, se o que se aprende está a serviço da ordem social alienante do capital ou é o conhecimento necessário para transformar o ideal da emancipação humana e a construção de outras relações sociais mais incluídas e ambientalmente responsáveis. Como bem o mostram as ciências econômicas, o processo produtivo, de bens naturais e do próprio sujeito produtor, envolve, obviamente, não somente o investimento da energia dos organismos humanos. Está implicada nesse processo a apropriação pelos homens dos recursos da terra, bem como dos meios tecnológicos da produção. Nesse sentido, estão em pauta a saúde corporal das pessoas, a disposição de alimentos, de habitação, as formas e valores de remuneração do trabalho, enfim, as “condições objetivas da produção, que são igualmente as fontes objetivas da existência real” (Severino, 2000: 69). Nos argumentos do autor, todas estas condições precisam estar equitativamente distribuídas, pois a desigualdade dessa distribuição é que resulta na pobreza, na doença, no desemprego, na baixa qualidade de vida, na privação também dos bens sociais e culturais e na formação de um contingente enorme de excluídos.

Na análise do autor, os homens estabelecem relações com a natureza material, da qual recebem seu organismo físico-biológico e da qual retiram, direta ou indiretamente, todos os elementos e recursos para a manutenção de sua existência material e para sua sobrevivência, tanto como indivíduos quanto como espécie. Dessa forma, o conjunto das atividades desenvolvidas no âmbito destas relações constitui o universo do trabalho, a esfera da produção técnica e econômica.

Seguindo sua linha argumentativa Severino (2000: 68) esclarece que a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual, ela é “antropologicamente falando, expressão necessária de um *sujeito coletivo*, ou seja, a espécie humana só é

humana à medida que se efetiva em sociedade”. Não se é propriamente humano fora de um tecido social, que constitui o solo de todas as relações sociais, não apenas como referência circunstancial, mas como, placenta que nutre toda e qualquer atividade posta pelos sujeitos individuais.

Na perspectiva do autor, o saber aparece como instrumento para o fazer técnico-produtivo, como mediação do poder e como ferramenta da própria criação dos símbolos, voltando-se sobre si mesmo, ou seja, é sempre um processo de intencionalização. Assim, é graças a essa intencionalização que nossa atividade técnica deixa de ser mecânica e passa a se dar em função de uma projetividade, onde o trabalho ganha um sentido. Do mesmo modo, a atividade propriamente política se ideologiza e a atividade cultural transfigura a utilidade pragmática imediata de todas as coisas. Isto é, a educação só se legitima intencionalizando a prática histórica dos homens, em um devir constante e pode ser uma das formas de fazer enfrentamento as forças dominadoras, agenciadoras do grande capital que se alastra por toda parte do planeta deixando um rastro grande dos socialmente marginalizados.

Segundo Severino, o trabalho pode degradar o homem, a vida social pode oprimi-lo e a cultura pode aliená-lo, ideologizando-o. Daí se esperar da educação que ela se constitua, em sua efetividade prática, um decidido investimento na consolidação das forças construtivas dessas mediações. Cabe portanto à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade, evitando assim que se “instaure como mera força de reprodução social e se torne força de transformação da sociedade, contribuindo para extirpar do tecido desta todos os focos da alienação” (Severino, 2000: 70), construindo no mundo do trabalho, um espaço social, econômico e político.

Logo, um espaço de formação humana e um princípio educativo, o que corrobora a perspectiva gramsciana de que “o *‘homem se humaniza com o trabalho’* e nos interpela a defender que as necessidades decorrentes do trabalho sejam levadas para a escola a fim de que essa instituição possa contribuir de forma global para a formação desses sujeitos” (Oliveira, E., 2009: 1). Buscando assim, uma educação integrada, que vise o trabalho como *princípio educativo*, no sentido de contribuir para superar a dicotomia trabalho manual e trabalho intelectual formando dessa maneira trabalhadores cidadãos que possam atuar na construção de relações sociais mais humanas e sustentáveis.

#### **1.4.1. A dimensão educativo do trabalho**

As últimas décadas do século passado e início do século XXI foi testemunha de uma profunda transformação em vários setores da sociedade em escala mundial. O processo de mundialização do capital instituiu um momento novo na história da humanidade, em razão das modificações em diversos campos da produção (da cultura, do meio ambiente, das relações individuais e coletivas) impondo novas condições aos sujeitos de um modo geral e por conseguinte um currículo capaz de organizar o conhecimento no sentido de, desenvolver um processo de aprendizagem de maneira que os conceitos sejam apreendidos em suas múltiplas relações (Ramos, 2005).

Nesse sentido, fazendo um exame da pedagogia do trabalho em diferentes autores e períodos da história, Ciavatta, (2005a: 126) faz uma clara distinção entre Dewey e Pistrak, onde o primeiro como educador de um país liberal capitalista, dá importância central à educação pela ação prática e útil e pela adaptação do estudante aos padrões sociais da industrialização. Tecnologia, democracia e capitalismo eram as referências centrais do novo mundo e da educação. Pistrak, trabalhando em um país socialista, quer a educação pela inserção do estudante no coletivo escolar, ou seja, “pelo trabalho real e pela compreensão das relações sociais de produção”, visa a transformação social e com isso poder construir outras relações mais humanizantes.

De acordo com os argumentos da autora

[...] a indústria moderna vai colocar o trabalhador no interior de uma produção que incorpora a alta ciência ao mesmo tempo em que, pela simplificação operacional do processo de trabalho, o reduz à simples operador de máquina. Assim, o parcelamento e a fragmentação da atividade fabril não lhe deixa, sequer, o conhecimento gerado em nível dos ofícios da produção artesanal, que, apesar de poder ser um conhecimento bem menos complexo, é global. A solução imposta pela indústria moderna, coloca o trabalhador diante de um quadro onde, de um lado se mostra alto conhecimento científico-tecnológico, permanentemente renovado, e, de outro da abundância e do ‘desperdício’ de trabalhadores permanentemente preparados e superados pelas mudanças (Ciavatta, 2005a: 126).

Portanto, é a preparação técnica, unilateral, parcial do trabalhador, a qual se opõe a uma visão do trabalho como princípio educativo, isto é, de produtores omnilateralmente desenvolvidos, capazes de transformar a natureza, dominar o conhecimento do processo de trabalho e decidir sobre seu uso social, (Manacorda, 1989). É sobretudo, nas relações imediatas do trabalho produtivo e nas relações mediatas da política que ocorrem os embates entre o capital e o trabalho e o fazer-se trabalhador dentro de outros patamares de cidadania (Thompson, 1998). É todavia, o próprio desenvolvimento da ciência e da

tecnologia que põe em crise o velho princípio educativo que se fundamenta na rígida divisão entre funções intelectuais e instrumentais. Nesse contexto, a modernidade, caracterizada pelo avanço tecnológico, pela expansão dos meios de comunicação, pela generalização do modo de uma vida urbano, pelas pressões e pela democratização, traz novas formas de relação entre a ciência e o mundo do trabalho (Ciavatta, 2005a).

Assim, à medida que, na sociedade contemporânea, a “ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo”, requerendo novas perspectivas da história e da sociedade que entrelace ciência, técnica e cultura (Kuenzer, 1989: 23). E em decorrência da necessidade dessa integração nas bases de produção (...) “exige-se um novo princípio educativo para as unidades educativas em todos os níveis, tornando o trabalho elemento central enquanto ponto de partida, para a construção de outros sujeitos mais ativos e participativos”.

Na perspectiva de Kuenzer, o que se exige de homens e mulheres modernos, é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeitos que atuam no campo político e produtivo. Que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência dos seus direitos e deveres.

Do ponto de vista da autora, no contexto da reestruturação produtiva e globalização excludente, a escola assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob vários artifícios de cunho ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (Kuenzer, 1989). Significando dizer que, à medida que o setor educativo adquire a finalidade de preparar para as exigências do novo padrão de acumulação capitalista, ela também assume as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho.

Para a autora é dentro desse contexto de mudanças que o capitalismo busca organizar as bases de uma nova experiência societária, onde a insistência pelo controle hegemônico em todos os campos das relações sociais torna-se um objetivo transparente no discurso ideológico que acompanhou as transformações no setor produtivo, na economia, na política e conseqüentemente na educação. Emerge a exigência de uma educação que prepare os sujeitos a reconhecerem na indústria, e na forma de trabalho a ela inerente, o único instrumento racional de viabilização da sociedade (Rodrigues, 1980).

Em análises feitas acerca do novo contexto das mudanças nos processos produtivos, Antunes R. realça que,

[...] o neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada. O que pode-se (...) constatar que a sociedade contemporânea presencia um cenário crítico, que atinge também os países capitalistas centrais (2005b: 35-36).

Continuando sua linha de análise, o autor ressalta que, quanto mais se avança na competitividade intercapitalista, quanto mais se desenvolve a tecnologia de caráter concorrencial, maior é a desmontagem de inúmeros parques industriais que não conseguem acompanhar sua velocidade intensa. Como pode-se observar pelo mundo a fora o desemprego, da Rússia à Argentina, da Inglaterra ao México, da Itália à Portugal, passando pelo Brasil, os exemplos são crescentes e acarretam repercussões profundas no enorme contingente de força humana de trabalho presente nestes países. O que parece está em marcha é uma forma de sociabilidade que desemprega ou precariza mais de 1 bilhão e 200 milhões de pessoas, algo em torno de um terço da força humana mundial que trabalha, conforme dados recentes da OIT<sup>11</sup> (Antunes, R., 2005b: 36), requerendo do campo do trabalho um posicionamento mais central do ponto de vista de sua dimensão educativa, contrapondo-se ao processo de exclusão de milhares de trabalhadores pelo mundo inteiro.

Portanto, mediante as reflexões acima mencionadas, podemos perceber que o trabalho, como princípio educativo, está na base de uma concepção epistemológica mais também pedagógica, que visa proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e cultural, considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. É na verdade pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se podem compreender as relações sociais e, “visualizando no interior dessas intrincadas redes de relações, as condições de exploração pelo qual está submetido o trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação” (Ramos, 2010: 69). Compreensão essa indispensável à luta pela superação da alienação e construção de uma sociedade de novo tipo, entendendo o trabalho como mediador das relações contidas no tecido social.

---

<sup>11</sup> OIT- organização internacional do trabalho.

Como podemos observar, a autora concebe o trabalho no seu sentido mais amplo, mais alargado, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. Desse modo sublinha que,

Trata, sobretudo, de uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo e que possibilite a formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Portanto, o trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humana. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano (Ramos, 2008: 3).

Nesse sentido, considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que mulheres e homens são produtores de sua realidade e, por isto, se apropriam dela no sentido de transformá-la. Significa dizer, ainda, que somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Desse ponto de vista, o trabalho é a primeira mediação entre mulheres e homens e a realidade material e social. Dentro desse conjunto de compreensões o trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Por fim, o trabalho enquanto processo que permeia todo o ser do homem, constituindo assim, sua especificidade (Kosik, 1986).

Vale contudo mencionar que o debate acerca do trabalho como princípio educativo tem-se intensificado nessas últimas décadas, depois de vasta produção nos períodos de 1980 e 1990, possivelmente em decorrência do acirramento da luta de classes como consequência da progressiva destruição das condições de vida de ampla parcela dos trabalhadores e a urgência de construir soluções, e do fato de alguns movimentos de luta social terem assumido essa concepção como base para suas propostas pedagógicas.

Dentro desse contexto Frigotto (2009: 170) parte da análise de uma compreensão ontológica de trabalho numa perspectiva imanente centrada principalmente no “Livro I de *O capital*, justificando sua prioridade exegética, ao salientar que, em Marx, por trabalho se



entende o intercâmbio orgânico do ser humano com a natureza e a atividade que transforma a matéria natural”.

Para o autor, Marx compreende o trabalho como sendo um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ou seja, ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Nesse sentido ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza.

Visto desse modo, o ser humano torna-se produto de sua própria ação, faz-se continuamente ao longo da vida e, em razão disto, não é uma realidade dada pois seu processo de construção está diretamente vinculado às relações que se travam com a natureza e nesse embate, busca-se garantir a sobrevivência imediata transformando com isso o ambiente em seu entorno e a si mesmo.

Em um outro trabalho que discute a questão do princípio educativo do trabalho denominado “*O choque teórico da politecnia*” (Saviani, 2003a: 133) discorrendo sobre o papel do trabalho enquanto elemento importante nas relações sociais ressalta que

[...] se é o trabalho que constitui a realidade humana, e se esta formação está centrada no trabalho – isto é, no processo pelo qual o homem produz a sua existência –, é também o trabalho que define a existência histórica daquele. É sobretudo, através desta atividade, que o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano. Onde esse mundo (...) “humanizado” vai se alargando continuamente com o passar do tempo. Portanto, no processo de formação dos homens, deve-se considerar o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Dessa forma, conforme se modifica o modo de produção da existência humana, portanto o modo como o ser humano trabalha, mudam as formas pelas quais os homens (...) se relacionam entre si e a própria natureza.

Podemos perceber que a transformação da natureza se dá através do trabalho, e é principalmente através do trabalho que homens e mulheres se destacam dos outros seres da natureza. Ou seja, pelo trabalho o “ser do homem responde à necessidade ontológica fundamental de existência como um ente objetivo e real [...]” (Macário, 2001: 02).

Na mesma senda dos autores já referenciados Nosella sublinha que:

[...] quando o ser humano interage, física e espiritualmente, com o mundo e com os outros, primeiramente se expressa, se comunica, admira, contempla, entende e explica. Dessa forma cumpre, mesmo que parcialmente, com a primeira dimensão do trabalho. Por isso, ensinar a comunicar-se é ensinar a trabalhar, mesmo porque não se pode produzir sem antes entender o mundo e se comunicar com os homens. Quando aquele produz e cria objetos materiais, artísticos, técnicos e intelectuais, interage com a natureza e com os demais, ou seja, trabalha. Por isso, ensinar a produzir

equivale a ensinar a trabalhar. Todavia, nem mesmo a produção representa o processo do trabalho na sua plenitude. Desse modo, quando o homem frui dos bens naturais, artesanal, industrial, estético, interage com a natureza e com os demais homens, isto é, completa o processo do trabalho. Por isso, ensinar a fruir e a consumir é também ensinar a trabalhar. A conclusão é que compete à escola-do-trabalho educar o homem na realização do processo completo do trabalho: comunicar-se, produzir e usufruir (Nosella, 2007: 148).

Portanto, compreendido como categoria ontológica, o trabalho desempenha um importante papel no processo de construção histórica da humanidade, numa interação contínua com a natureza, culminando em um processo educativo de alta complexidade e de fundamental importância para o processo de formação e emancipação dos sujeitos sociais.

Segundo o autor, em razão da nova configuração em que o modo de produção capitalista vem se redesenhando com investimento maciço na rede de comunicação houve a ampliação desses serviços, assim como sua enorme complexidade. Nesse contexto, a comunidade planetária tornou-se uma enorme escola, uma oficina imensa e um campo aberto de disputas. Nesse sentido, encontrar as formas adequadas de interagir com a natureza é sempre um grande desafio para jovens e crianças e desse modo, na escola não se pode omitir de orientá-los para esses grandes desafios que lhes são apresentados.

Em suas abordagens Nosella realça que

[...] se o homem não consome, não usufrui o que ele e a natureza produzem, o processo de interação entre aquele, natureza e sociedade permanece truncado: sem fruição, a produção humana é uma absoluta frustração. Educar à fruição é tarefa difícil, mas indispensável da escola-do-trabalho. O consumismo é uma sua deformação; a injusta distribuição dos bens, outra. A produção industrial de mercadorias acumulou enormes riquezas; entretanto, uns poucos consomem demais, outros de menos, e todos de forma inadequada (2007: 149).

Na perspectiva do autor, o papel educativo do trabalho enquanto princípio norteador é formar homens e mulheres no sentido de levá-los a refletir sobre a realidade para modificá-la, esse seria, no entanto, um dos principais objetivos da escola contemporânea, no sentido de apontar caminhos de emancipação e construção de relações sociais mais equilibradas.

Para Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005b: 71) a história da sociedade industrial, é, por assim dizer, uma história de lutas da classe trabalhadora “contra a imposição da disciplina do trabalho, da disciplina de quartel, da organização e racionalização dos processos de trabalho até o esvaziamento completo dos interesses e motivações pessoais no ato de trabalhar”. Para os autores, é dentro dessa compreensão que o trabalho é parte

fundamental da ontologia do ser social, intrincado numa rede de relações em permanente transformação.

Na perspectiva de Frigotto, Ciavatta & Ramos

[...] a aquisição da consciência se dá pelo trabalho, e pela ação sobre a natureza. (...) Portanto, visto dessa maneira, o trabalho não é somente [...], emprego, ou simplesmente apenas uma forma histórica do trabalho em sociedade, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza se cria se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. Desse ponto de vista, o trabalho passa a ser a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história, possibilitando assim, criar e recriar, não apenas no plano economicista, mas também em outras dimensões como a arte, a cultura, linguagem, construindo com isso, um mundo humano, como resposta às múltiplas e históricas necessidades. Ou seja o trabalho se constitui como sendo direito e dever, engendrando sobretudo o princípio formativo ou educativo (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005c: 73).

Nesse contexto, quando refletimos sobre o trabalho enquanto princípio educativo, não podemos deixar de pensar na relação do trabalho, principalmente dos jovens, que buscam os meios de sobrevivência no mercado de trabalho precoce, mas não apenas deles, porque também o adulto se educa pelo trabalho.

Assim, assumir o trabalho como princípio educativo na perspectiva do trabalhador implica para Ramos,

[...] superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação, situando o homem e todos os homens como sujeitos do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, nas quais o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (2003: 7).

É a partir desta elementar constatação que percebemos a centralidade do trabalho enquanto princípio educativo, à medida que se proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos.

Desse ponto de vista, o trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, dessa forma, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida (Ramos, 2003). Para a autora, é fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência e outras esferas da vida pelo trabalho é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que explorem e se apropriem da mais-valia de um contingente enorme de trabalhadores.

Acerca do processo educativo desenvolvido pelo trabalho, autores como Frigotto, Ciavatta & Ramos fazem o seguinte esclarecimento,

[...] o trabalho como princípio educativo não é apenas uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. O que é inaceitável e deve ser combatido são as relações sociais de exploração e alienação do trabalho em qualquer circunstância e idade (2005c: 73).

No entendimento das autoras, por ser o processo de trabalho, em si mesmo, uma instância de produção de conhecimentos sobre o mundo natural e social, o objetivo da educação não poderia ser outro a não ser o de contribuir para que homens e mulheres pudessem rearticular os saberes sobre a vida em sociedade, apropriando-se do processo de trabalho em sua totalidade.

Sugerindo desse modo, uma proposta educacional que pudesse expressar, por meio de diversas linguagens, “nossa subjetividade – objetivada pelas condições materiais e imateriais que nos constituem como seres sociais” (Tiriba, 2008: 72). Para a autora, ao longo da história do modo de produção capitalista, tem sido negado à classe dos trabalhadores o acesso aos instrumentos teórico-metodológicos que lhes permitam compreender os fundamentos econômico-filosóficos do mundo do trabalho, encobrendo com isso, os processos de dominação subjacente nas relações capital/trabalho e seu processo de alienação profunda.

Para Kuenzer (1989: 23), a modernidade, caracterizada pelo avanço científico e tecnológico, pela expansão dos meios de comunicação, pela generalização do modo de vida urbano, pelas pressões e de certa maneira, “pela democratização, traz novas formas de relação entre ciência e trabalho”. Esclarece a autora que a sociedade moderna cria um novo tipo de intelectual, diretamente produtivo, chamado por Gramsci de intelectual moderno, cujo processo de formação se baseia em um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente (trabalhar tecnicamente) e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente. Ou seja, o trabalho como uma atividade educativa que pela sua intensidade formadora liberta homens e mulheres das amarras estritamente naturais, identificando-os com o processo libertário e emancipatório.

Em uma leitura analítica e processual da atual fase do processo produtivo capitalista Frigotto (2001: 72) mostra que vivemos um tempo de profundas contradições e, sobretudo, de uma inaceitável situação onde o avanço científico e tecnológico é ordenado e apropriado pelos “detentores do capital em detrimento das mínimas condições de vida de

mais de dois terço dos seres humanos do planeta”. Nesse sentido, as reformas de cunho neoliberal, cujo escopo é de liberar o capital à sua natureza violenta e destrutiva, abortam as imensas possibilidades do avanço científico de qualificar a vida humana em todas as suas dimensões, “inclusive diminuindo significativamente o tempo de trabalho necessário à reprodução da vida biológica e social e alargando o tempo livre – tempo de liberdade, fruição, gozo”.

Diante desse cenário de alto desenvolvimento da tecnologia, principalmente no campo da informação e comunicação, o princípio educativo do trabalho na perspectiva do autor

[...] deriva de sua especificidade de ser uma atividade necessária desde sempre a todos os seres humanos. Visto a partir desse prisma, o trabalho constitui-se, por ser elemento criador da vida humana, num dever e num direito. Portanto, um dever a ser aprendido, socializado desde os primeiros dias de nossas vidas. Trata-se sobretudo, de apreender que o ser humano enquanto ser inserido na natureza necessita elaborar a natureza, transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades vitais, biológicas, sociais, culturais, etc. Mas (...) que isso, é também um sagrado direito, pois é por ele que pode-se recriar, reproduzir permanentemente a existência humana. Assim, impedir o direito ao trabalho, mesmo em sua forma de trabalho alienado sob o domínio do capitalismo, é sem (...) exagero um atentado contra a possibilidade de produzir minimamente a vida própria e, quando é o caso, dos filhos (2001: 74).

Sublinha o autor, que os processos educativos, escolares ou não, constituem-se em práticas sociais mediadoras constituintes da sociedade que subordina o trabalho, os bens da natureza, a ciência e tecnologia como propriedade privada, valores de troca e a consequente alienação e exclusão de milhões de trabalhadores da vida digna ou de sua transformação.

Portanto, num contexto de crise do desemprego estrutural, de uma nova ordem mundial com a configuração da geopolítica assentada sob os pilares dos blocos econômicos e a consequente “divisão de incluídos, precarizados e excluídos, desmonta-se a promessa integradora, e a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade ou a formação para o desemprego”, (Gentili, 2008: 79). Nos argumentos do autor, em razão da ruptura da promessa integradora da escola começou-se a produzir de forma definida nos anos oitenta a revalorização do papel econômico da educação, da proliferação de discursos que começaram a enfatizar a importância produtiva dos conhecimentos. Mas também de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais que as instituições escolares deviam realizar para a competitividade das economias na era da globalização (Cepal, 1992). Ou seja, é, sobretudo no campo da educação que necessita-se reiterar, sem

constrangimento, a concepção de educação básica (fundamental e média) pública, laica, unitária, gratuita e universal, ancorada na ideia de direito subjetivo de cada homem e mulher (Gentili, 2008). Uma educação que seja formadora de sujeitos autônomos e protagonistas de cidadania ativa e articulada a um projeto democrático e de desenvolvimento sustentável, capaz de atender as necessidades de agora, mas com preocupações às gerações que virão depois de nós.

Portanto, torna-se preciso afirmar a ideia de que essa educação por ser básica e de qualidade social, é a que incorpora o sentido da emancipação humana e a melhor preparação técnica para o mundo da produção no atual patamar científico-tecnológico em desenvolvimento acelerado no Brasil e em muitas partes do mundo.

Dessa forma, as políticas de emprego, renda e de inserção soberana no plano mundial, terão que estar inscritas num projeto alternativo de desenvolvimento humano, social, político, cultural e econômico, onde o ser humano se constitui o centro e a medida e não o mercado ou o lucro. Ou seja, a garantia do emprego como direito social e sua defesa como requisito para as bases de uma economia e uma vida política ecologicamente sustentável (Gentili, 2008). Para o autor, um dos temas complexos e de difícil compreensão para aqueles que vivem da venda de sua força de trabalho, ou fazem parte dos milhões de desempregados, subempregados ou com trabalho precário, é, sem sombra de dúvida, o do trabalho como princípio educativo enquanto elemento fulcral no processo de construção de uma cidadania pautada na inclusão social.

Entretanto, a categoria princípio educativo do trabalho, compreendida dentro do capitalismo, determinada pelas bases materiais de produção, nos remete a sua dupla face,

(...) onde a primeira contribui para a educação de um trabalhador emancipado, e desta forma ele possa reconhecer-se no produto de sua obra, aprendendo a se organizar, reivindicar seus direitos, desmistificar ideologias, dominar conteúdos do trabalho, compreender as relações sociais e a função que nela desempenham; e a segunda está, o trabalho na formação social do capitalismo, ao se instituir como alienação, reforça o sentido da adaptação e impõe limites a emancipação humana (Trindade & Soares, 2007: 14).

Dessa forma, ao transformar a natureza para garantir sua sobrevivência física, o ser humano transforma-se paulatinamente a si e o mundo que o cerca, demonstrando dessa maneira que o trabalho como princípio educativo está ancorado, então, à própria forma de ser dos sujeitos sociais.

Assim, se “somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida, é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida” (Frigotto; Ciavatta & Ramos, 2005c: 67). Continuam os autores, se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e educativo.

De acordo com os autores, é dentro desta perspectiva que Marx sinaliza a dimensão educativa do trabalho, mesmo quando o trabalho se dá sob a negatividade das relações de classe existentes no capitalismo. Mostra dessa maneira que a própria forma de trabalho na sociedade capitalista não é natural, mas produzida pelos seres humanos. Certamente que a luta histórica é para superá-la, e torná-la mais humana. É pois dentro desse contexto de transformações que será enquadrado o debate sobre o campo da educação brasileira.

### **1.5. A educação brasileira no quadro das atuais mudanças**

A crescente utilização de tecnologias informatizadas e de novos sistemas de organização do trabalho são recorrentemente associados a uma tendência para a maior intelectualização do trabalho de produção. Ou seja, “as velhas qualificações baseadas em habilidades manuais tendem a ser substituídas por capacidades intelectuais” (Frigotto; Ciavatta & Ramos, 2005c: 63). Nesse sentido, a difusão de novas tecnologias, assim como os novos enfoques de organização e gestão do processo produtivo que a acompanharam, mudaram a natureza do trabalho fabril e a qualificação requerida aos jovens brasileiros para atuar nas cadeias de produção.

De acordo com Saviani (1994), o que parece está acontecendo atualmente é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Por isso, também se diz que estamos na era das máquinas inteligentes e em decorrência dessas transformações, também as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, provocando com isso, a elevação do patamar de qualificação geral dos sujeitos. Ou seja, “parece, que estamos atingindo o limiar da consumação do processo de constituição da escola como forma principal, dominante e generalizada de educação” (Saviani, 1994: 12).

Todavia esclarece o autor, se assim é, a universalização de uma escola unitária que desenvolva ao máximo as potencialidades dos indivíduos (formação alargada) conduzindo-os a uma formação plena de suas faculdades espirituais-intelectuais, deixando o terreno da utopia e da mera aspiração ideológica, moral ou romântica para se converter numa exigência posta pelo próprio desenvolvimento do processo produtivo.

Para Saviani (1994), Já é possível perceber nas falas de muitos autores indícios de tendência para o debate cada vez mais forte pela universalização do ensino médio, em vários países, e pela perspectiva de universalização do ensino superior, assim como pela convicção crescente, inclusive entre os empresários, de que o que importa, de fato, é uma formação geral sólida, a capacidade de manejar conceitos, e o desenvolvimento do pensamento abstrato, dentre outras dimensões que o atual momento está a evocar.

Diante desse contexto, pode-se sublinhar que o trabalho, continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. “Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária no Brasil o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação” (Saviani, 1994: 14).

Como mostra o autor, a incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, o papel de acentuar a necessidade de se realizar políticas públicas no sentido de universalizar a escola básica, a antiga escola primária com o seu currículo já clássico, como ponto de partida para a construção de um sistema educacional integrado em consonância com as exigências da nova era em que estamos ingressando. E que, portanto, requer uma formação integrada capaz de superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho. A crescente utilização de tecnologias informatizadas e de novos sistemas de organização do trabalho é recorrentemente associada a uma tendência para a maior intelectualização do trabalho de produção, em razão das qualificações antigas ancoradas em habilidades manuais tenderem a ser substituídas por outras capacidades melhor elaboradas.

Na análise de Kuenzer & Invernizzi (2005), nos casos em que ocorre forte automação dos processos, acontece uma ‘dissipação’ do trabalho direto onde o trabalhador não mais atua em relação direta com a matéria, mas supervisionando seu processamento por meio de equipamentos eletrônicos, interpretando informações simbólicas geradas por esses equipamentos. Requerendo dessa maneira um trabalho mais cognitivo e abstrato (Kuenzer & Invernizzi, 2005) e portanto, uma visão mais alargada do processo.

Em seu texto: *Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*, Kuenzer faz a seguinte abordagem:

Já é constatação corrente entre os pesquisadores da área Trabalho e Educação que esta etapa de desenvolvimento capitalista marcada pela reestruturação produtiva, determina uma nova proposta pedagógica de educação dos trabalhadores, que articula as capacidades de agir intelectualmente e pensar produtivamente (2008: 73).



No entendimento da autora, há uma clara demonstração de que a tradicional concepção de qualificação, ancorada somente na aquisição de habilidades técnicas, típica da organização do trabalho fincada no paradigma taylorista/fordista se alarga, passando-se a exigir o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar independentemente. Criando dessa maneira, métodos e ferramentas pedagógicas para enfrentar situações não previstas e, dessa forma, contribuir para resolver problemas complexos nas relações sociais e ao longo de toda vida.

Este novo quadro que se impõe à educação brasileira, voltada para a “construção [...] dessa nova subjetividade a partir das novas bases materiais de produção (...) tem-se colocado como um grande desafio teórico metodológico a ser enfrentado pela área Trabalho e Educação” (Kuenzer, 2008: 73).

Para a autora, essa fase de mundialização do capital, parece ser caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho. Cada vez mais fica claro a existência de uma materialidade adversa aos sujeitos sociais. Ou seja, um solo social que constribe ainda mais o afloramento de uma subjetividade autêntica (Antunes, R. & Alves, G., 2004) visto que as variadas formas de fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, na qual o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturada pela influência do grande capital.

É sobretudo um contexto, onde os serviços públicos cada vez mais privatizados, até o turismo, no qual o ‘tempo livre’ é instigado a ser gasto no consumo dos *shoppings*. São enormes as evidências do domínio do capital na vida fora do trabalho, que colocam obstáculos ao desenvolvimento de uma “subjetividade autêntica, [...] capaz de aspirar a uma personalidade não mais particular nem meramente reduzida a sua ‘particularidade’” (Antunes, R. & Alves, G., 2004: 349-350). Na perspectiva dos autores, o processo de alienação/estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade de suas qualidades e atividades.

Diante desse contexto de grandes mudanças Ciavatta realça que:

Vivemos em um tempo onde o abandono da certeza não é apenas a abertura necessária ao avanço do conhecimento e ao progresso humano, matriz de pensamento que marca a modernidade. Oscilamos em um mundo onde cresce o conhecimento e a capacidade de produzir riquezas, mas onde aumenta a incerteza sobre a própria sobrevivência do ser humano. Além dos grandes problemas ecológicos, milhões de habitantes de todas as regiões do planeta enfrentam ou sucumbem diante da incerteza do

acesso aos meios básicos de vida: a alimentação, a habitação, o trabalho, a saúde, a proteção, e a educação (2008: 100).

Nos argumentos da autora, existe um claro-escuro da aparência, da ideologia em torno da visão do trabalho, do emprego e da multiplicidade de visões dos sujeitos envolvidos. Nesse sentido, a globalização da economia e as inovações tecnológicas têm conduzido os países ricos e os países que estão sob sua área de influência, inclusive o Brasil, a grandes desafios de difícil superação.

A autora ressalta ainda, que a Itália e os demais países ricos da União Europeia enfrentam uma grave situação de desemprego de adultos e de jovens, principalmente, onde se incluem várias categorias: jovens de baixa escolaridade, os que abandonaram a escola; jovens formados que não conseguiram emprego e outros que perderam emprego. De acordo com a autora a “Europa enfrenta dentro desse contexto uma taxa média de 11% de desempregados, fenômeno que tem a mesma ordem de grandeza dos anos 30” (Ciavatta, 2008: 118). Assim, as transformações econômicas e culturais em curso exigem novos conhecimentos e novas atitudes no sentido de incluir esses novos extratos às cadeias de produção da economia e a vida social em sua plenitude

Para Ciavatta (2008) é, dentro da órbita do grande capital internacional e das diretrizes emanadas dos países ricos (G8) e de seus organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, OMC), que o Brasil, bem como, os demais países latino-americanos, propõe-se a constituir um mercado de trabalho dentro de novos padrões de globalização e de suas experiências mais modernas, como o toyotismo, o controle de qualidade e a flexibilização das relações de trabalho para a competitividade internacional.

Ainda na perspectiva da autora, é sobretudo através do processo de globalização econômica, política e cultural, e da abertura dos mercados que somos integrados, a partir de interesses externos, ao mercado internacional, onde parece estar em curso um processo mais geral de reestruturação do capitalismo e da produção, na busca de um novo padrão de desenvolvimento.

Diferentemente dos países de capitalismo avançado, o Brasil enfrenta o desafio de começar a reestruturação produtiva pela reestruturação social (Ciavatta, 2008: 120), especialmente no campo da educação, visto que ao transpor a última década do século XX para o XXI, a “educação básica de nível médio se viu a braços com uma geração de adolescentes, jovens ou adultos, onde quase 50% com mais de 15 anos não têm acesso à

mesma e os que têm, em sua maioria, é de forma precária, tanto na sua base material quanto pedagógica” (Frigotto & Ciavatta, 2011: 620).

Para além desse quadro preocupante no campo da educação brasileira, constata-se também os problemas de cunho estrutural, dentre eles,

[...] a questão da terra, (...) do meio ambiente, o inchamento das periferias das grandes cidades, o desemprego sem proteção social, a fome, o abandono, o trabalho infantil a violência, e as políticas neoliberais de ajuste econômico e de retirada do Estado das políticas públicas sociais (saúde e educação, saneamento). Medidas semelhantes foram implementadas em outros países da América Latina, a exemplo do Chile, México e Argentina (Ciavatta, 2008: 120-121).

Na análise da autora, fica evidente que, para o conjunto dos trabalhadores, a questão é mais complexa pois, em países dependentes dos países ricos, como o Brasil, são restritos os recursos destinados à atenuação dos efeitos da globalização e dos processos de reestruturação produtiva; visto que grande parte dos jovens têm ainda níveis insuficientes de escolarização para uma adequada leitura crítica das transformações em curso e para situar-se diante das exigências do mercado excludente.

Nesse contexto, os arremedos de democracia instaurados no País tornam a ação sindical mais difícil, senão cooptada pelo governo, e as organizações sindicais tendem a não ter clareza sobre as estratégias de formação mais adequadas e os objetivos que possam contribuir para a classe trabalhadora construir saídas no sentido de solucionar, se não todos, parte dos problemas gerados pela nova reestruturação capitalista em marcha (Ciavatta, 2008).

Diante dessas mudanças profundas ocorridas no mundo do trabalho principalmente a partir dos anos de 1990 no Brasil, “mudam radicalmente as demandas de disciplinamento, e, em decorrência, as demandas que o capitalismo faz” (Kuenzer, 2005: 5-6) às relações existente na educação, visto que a crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais, a serviço dos processos de acumulação do capital internacionalizado, configura uma aparente contradição. Nesse sentido, “quanto mais há simplificação de tarefas, mais se exige [...] do trabalhador um conhecimento multifuncional, e, em decorrência, a ampliação de sua escolaridade, através de processos permanentes de educação continuada” (Kuenzer, 2005: 5-6).

Nas análises da autora, as demandas do processo de valorização do capital, nesta nova forma de realização, exigem a educação de trabalhadores de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia libertária que trate de uma formação integrada da

classe que vive do trabalho. Imprimindo na dimensão educativa do trabalho todo seu viés político e emancipatório, criando desse modo, sujeitos sociais mais criativos e esperançosos frente a tantos desafios que a todo momento os circundam.

Requerendo dessa forma um repensar coletivo sobre as perspectivas de formação frente às mudanças no mundo do trabalho, buscando resgatar homens e mulheres de maneira integral e a tornar os processos educativos ações efetivas na formação de forma ampliada. Onde o trabalho é visto dentro de uma perspectiva alargada de formação educativa do conjunto dos sujeitos, podendo ser um ponto de partida no processo de humanização e assim formar cidadãos que possam atuar na construção de relações sociais ecologicamente sustentáveis.

Como vimos, o atual momento exige uma nova formação baseada em outros patamares. Um contexto onde a educação básica é alardeada a todo momento pelo discurso dos ideólogos do mercado como sendo de fundamental importância para o processo de formação profissional dos sujeitos, vez que precisam desenvolver novas competências, visto que sem elas, encontrariam várias dificuldades no ingresso ao mercado de trabalho ou até mesmo manter seus empregos. Desse modo, o ensino médio secundário, passa a ser o eixo de inspiração das políticas educativas visando sua reformulação e adequação às novas diretrizes econômicas oriundas das alterações nas relações produtivas.

### **1.5.1. O ensino médio brasileiro no contexto das políticas públicas**

Ao longo da História da educação no Brasil, o ensino médio tem-se constituído como o nível de mais complexo enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em razão de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e o ensino superior. Tendo inclusive, como finalidades essenciais, o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e a preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia moral e intelectual (Carneiro, 1998). No sentido “da demonstração da oferta de educação pública de qualidade para todos, mas em especial para aqueles(as) que só tem na escola pública o espaço de acesso ao conhecimento e à aprendizagem do trabalho intelectual” (Kuenzer, 2010: 854)

De acordo com as análises desenvolvidas por Dagmar Zibas (2005b), no contexto brasileiro, esse nível de ensino foi marcado, nos últimos anos do século XX e nos primeiros do século XXI, por um grande debate em torno do caráter estrutural e conceitual.

Foi instaurado nesse período um acirrado movimento reformador amplo, complementar a um outro movimento, não menos abrangente, de viés mais geral que visava a reconfiguração do conjunto do aparelho do Estado e da lógica que conduzia essas políticas, no sentido de adequá-lo ao modelo de gestão compatível com a qualidade demandada pela lógica do mercado.

Neste sentido, a reforma do ensino médio procurava atender às exigências do novo momento econômico e social que o País e o mundo atravessavam, como reflexo das novas configurações provocadas pela mundialização do capital nas últimas décadas.

No entanto, vale ressaltar que é a partir do início do século XXI que se explicita de forma mais perversa o retrato constrangedor de uma dívida qualitativa e quantitativa do ensino médio, a qual se constitui numa forte mediação na negação do direito da cidadania efetiva à grande maioria de crianças e jovens brasileiros. Visto que apenas ao redor de 45% dos jovens concluem o ensino médio e, destes, em torno de 60% o fazem em situações não muito favoráveis no regime noturno ou supletivo (Frigotto, 2005b). Nos argumentos de Kuenzer (2011: 48), os dados disponíveis para o ensino médio mostram um quadro preocupante, uma vez que sinalizam crescente retração, quando comparados à evolução das matrículas, entre 1991 e 2001, e ao movimento no ensino fundamental, entre 2000 e 2008.

É dentro desse contexto que, em um balanço da escola brasileira, pesquisadores como Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005b: 31) ressaltam que o ensino médio é totalmente atravessado pela histórica dualidade de sua estrutura e muitos estudos já esclareceram as causas, os efeitos e os interesses a que serve esta forma de organizar a formação escolar, uma vez que é nesse nível de ensino que se evidencia a “contradição fundamental entre capital e trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade”.

Portanto cabe então aqui salientar alguns pontos que sirvam para a compreensão mais geral dessa questão, no sentido de melhor entender essa dualidade.

#### **1.5.1.1. O dilema sobre a histórica dualidade estrutural**

Como poderá ser visto na sequência, foi sobretudo a Reforma Capanema que criou as Leis Orgânicas do Ensino no Brasil<sup>12</sup> na década de 1940 possibilitando com isso a

---

<sup>12</sup> No período da História brasileira compreendido por Estado Novo que tem seu início em 1937 e vai até 1945 a regulamentação do ensino se deu através da Reforma Capanema, conhecida como Leis Orgânicas do Ensino, que, através de Decretos-Lei, estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, como também trouxe mudanças no ensino secundário. Após o fim do Estado Novo, com Raul da Cunha como Ministro da Educação, outras Leis Orgânicas

organização do sistema e da rede, sob responsabilidade do governo federal, que reunia os estabelecimentos de ensino industrial e o ensino técnico direcionado às variadas demandas da economia, que naquele momento se industrializava de maneira mais intensa.

Portanto, é importante sublinhar que o ensino médio resultante da Reforma Capanema, possuía cinco ramos de estudo: o Secundário compreendia o ginásial e colegial, o Normal estava voltado para os 1º e 2º ciclos, o Industrial básico e técnico, o Comercial básico e técnico e por fim o Agrícola ligado ao básico e técnico. Como podemos observar, “apenas o Secundário (de carácter propedêutico) possibilitava uma formação que habilitava para qualquer curso de nível superior” (Ribeiro, 2003: 13).

Assim, para os concluintes dos demais ramos só era possível frequentar um curso superior diretamente relacionado com o ramo de formação no nível médio. Segundo as abordagens de Manfredi (2002), outro traço dessa estrutura era sua inflexibilidade quanto ao processo de mobilidade dos alunos entre os diversos ramos. Ou seja, quem realizava o 1º ciclo no ramo Secundário era facultada a realização do 2º ciclo em qualquer um dos demais ramos, mas aos alunos que concluíam o 1º ciclo nos ramos Normal, Industrial, Comercial e Agrícola só era permitido realizar o 2º ciclo correspondente. Como a grande maioria dos jovens trabalhadores oriundos das classes populares buscava sua inserção mais precoce no mercado de trabalho, uma vez que sua condição econômica não lhe possibilitava sonhar com uma maior escolarização que chegasse até ao ensino superior, requeria vagas nos ramos profissionalizantes, ficando restrito, quanto a continuação de estudos posteriores.

De acordo com as análises de Kuenzer (2007a: 9-10), é esta dupla função deste nível de ensino, preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere ambiguidades, uma vez que esta não é apenas uma “questão pedagógica, mas sobretudo, política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação”.

Vale no entanto salientar, que foi somente a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1961, que se equiparou o ensino secundário ao ensino técnico, medida que possibilitava uma maior mobilidade entre os cursos, sendo ainda possível o

---

foram decretadas, dando continuidade a reforma do ensino. Neste sentido, foram reformados o ensino primário, o ensino normal, o ensino agrícola, além da criação do SENAC (Ribeiro, 2003).

ingresso ao nível superior por estudantes oriundos de cursos técnicos. Todavia, houve a manutenção e mesmo a flexibilização do sistema paralelo de formação profissional dirigido pelos empresários, principalmente após 1964, quando os militares colocaram em prática seu plano de desenvolvimento. A política desenvolvimentista desse período da história brasileira, privilegiava o desenvolvimento de grandes projetos industriais e agropecuários, além de uma abertura do País às grandes empresas multinacionais, fato que levava o governo a incentivar a formação profissional em massa, seguindo de perto as orientações da *teoria do capital humano*.

Segundo Kuenzer (2007a: 16), em 1971, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do governo Militar, “a equivalência entre os ramos secundário e propedêutico é substituída pela obrigatoriedade da habilitação profissional para todos aqueles que cursassem o que se denominou de ensino de 2º grau”. Neste contexto, o objetivo geral passa a fazer parte de um processo de formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades de crianças e jovens estudantes, qualificando-os para o trabalho e preparando-os ao exercício da cidadania.

Dentro desse contexto, o Ministério da Educação ressalta que o papel positivo da técnica e do trabalho na educação em seu sentido mais amplo:

O trabalho, ao mesmo tempo que disciplina os hábitos, desenvolve o gosto da pesquisa e da invenção, o acolhimento do risco prudente, [...] o sentido de responsabilidade (...) debruçado sobre a matéria que lhe resiste, o trabalhador imprime-lhe o seu cunho, enquanto para si adquire tenacidade, [...] autênticas conquistas para a educação, no seu sentido mais completo de formação verdadeiramente integral [...] (MEC, 1979: 121).

Como podemos observar a incorporação da categoria trabalho na perspectiva do MEC se faz sob a lógica idealista, mostrando que a preparação para a vida deve ser construída sobre valores espirituais e morais, uma vez que o mundo contemporâneo, caracterizado pelo avanço científico e tecnológico, estaria levando à materialização de homens e mulheres (Kuenzer, 2007a).

Portanto com a LDB de 1971, a dualidade, pelo menos legalmente, foi amenizada no nível médio. Todavia, a ideia de transformar todas as escolas de ensino de 2º grau em escolas técnico-profissionalizantes esbarrou nas precárias condições objetivas das mesmas. A carência de infraestrutura mínima necessária para desenvolver a parte técnica do currículo e a falta de profissionais docentes, dentre outras muitas carências, fizeram com que na prática a dualidade persistisse, uma vez que as escolas privadas foram introduzindo

no currículo do 2º grau disciplinas que melhor qualificavam seus alunos na disputa por vagas na universidade. Ao mesmo tempo, os alunos das classes populares recebiam uma formação deficiente do ponto de vista da continuidade dos estudos em nível superior e frágil do ponto de vista da qualificação para o mercado de trabalho (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005).

Sobre o fracasso do modelo estabelecido em 1971, com a Lei 5.692 Kuenzer esclarece que

[...] com a acomodação do ‘caos’ pela lei 7044/82 por meio de uma saída conservadora e nociva à classe trabalhadora, a quem não interessa um ‘propedêutico’ equivocadamente apresentado como ‘geral’, mas sem ser básico, voltado exclusivamente para a preparação do ingresso dos mais ‘competentes’ na Universidade, a discussão do ensino médio, que vinha sendo desenvolvida lenta mais seriamente, no período de discussão nacional da LDB, vai ser atropelada pela elaboração da proposta de substitutivo dirigida pelo Senador Darcy Ribeiro, e pela apresentação do PL 1603/96, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC-SEMTEC (Kuenzer, 2007a: 52).

Foi sobretudo dentro de um contexto de acalorado debate que finalmente se consegue instituir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB (Lei 9.394/96), no sentido de busca situar o ensino médio como etapa final da Educação Básica definindo-o como a conclusão de um período do processo de escolarização de caráter geral. Certamente que trata-se de admitir seu reconhecimento como parte de uma etapa de formação que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios necessários para o progresso no mundo do trabalho e em estudos posteriores.

#### **1.5.1.2. Entre a formação geral e o exercício profissional**

Nos artigos 35 e 36 citados na LDB (9394/96) o ensino médio é concebido como etapa final da educação básica, devendo os seus níveis fundamental e médio reger-se por regras comuns e seu objetivo é a formação básica científico-tecnológica, de modo a produzir tanto a continuidade nos estudos como o ingresso no mundo do trabalho, na perspectiva da formação do cidadão-trabalhador. Vale contudo esclarecer que o currículo escolar dentro desse contexto contemplará os conteúdos definidos por esta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, ministrada por adequada metodologia que estimule a iniciativa e a reflexão. E que possa permitir a formação para o exercício profissional, atendida a formação geral do trabalhador (Kuenzer, 2007a) fazendo da cultura um componente fundamental, “articulada com o trabalho produtivo” (MEC, 2009: 4).



Para Ramos (2003: 1), a consolidação dessas finalidades do ensino médio, como etapa final da educação básica, supera o modelo em vigor no Brasil, desde 1971, que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico, destinada a preparar o educando para acesso a níveis superiores de ensino e uma formação de caráter técnico-profissional, integrada ao ensino secundário e dele indissociada tanto em relação ao percurso formativo quanto ao título conferido (um único diploma, relativo à conclusão do ensino secundário e da habilitação técnica).

Ou seja, dentro do novo formato a organização curricular pressupõe a possibilidade de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências e valores e que tenha compromisso político e respeito à diversidade dos sujeitos. Propõe-se, dentro desse processo dinâmico, “estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, tal seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura (MEC, 2009: 7).

Como podemos observar, há um certo compromisso com uma prática educativa que possa articular o trabalho, a ciência e também a tecnologia no sentido de garantir aos educandos uma educação includente e comprometida com as questões sociais. É evidente a importância da educação geral como meio de preparar crianças e jovens para o trabalho no sentido de uma formação capaz de capacitá-los à inserção social e cidadã, atentos às transformações da sociedade para a compreensão dos fenômenos sociais e científicos que permeiam o seu cotidiano. Ou seja, uma formação preocupada com contextualização<sup>13</sup> do conhecimento.

No entanto, para Kuenzer (2009: 14), dadas as categorias da pedagogia do trabalho na acumulação flexível, o ensino médio ofertado para os que vivem do trabalho, quer nas modalidades de educação geral, de médio integrado ou PROEJA<sup>14</sup>, integrados ao sistema de ensino e pretensamente complementados pelas diversas possibilidades de programas de educação profissional implementados pelo Estado, é marcado pela *inclusão excludente*.

Para a autora, há que considerar que a acumulação flexível, ao demandar o estreitamento das relações entre trabalho intelectual e operacional aproximando ciência, cultura e trabalho a partir da crescente intelectualização das atividades laborais, ao mesmo

---

<sup>13</sup> Na perspectiva de Kuenzer (2007b: 72-72) contextualizar, significa definir o que é relevante a partir de um determinado “ponto de vista e as necessidades individuais e sociais decorrentes desse estágio de desenvolvimento das forças produtivas, no sentido de assegurar tanto a superação de um falso enciclopedismo, sem compreender fragmentos do conhecimento descontextualizado, quanto protege o processo pedagógico do risco da banalização”.

<sup>14</sup> Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovem e Adulto (PROEJA).

tempo em que aprofunda e sofisticada as estratégias de exploração, produz o seu contrário. Isto é, o trabalho como eixo do currículo, compreendido como práxis humana, e não apenas e tão-somente, práxis produtiva, articulando ao movimento de construção de uma realidade concreta. No entendimento da autora,

A educação geral, assegurada pelos níveis que compõem a educação básica, tem como finalidade dar acesso aos conhecimentos fundamentais e às competências cognitivas mais simples, que permitam a integração à vida social e produtiva em uma organização social com forte perfil científico-tecnológico, um dos pilares a sustentar o capitalismo tardio, na perspectiva do disciplinamento do produtor/consumidor; e por isto a burguesia não só a disponibiliza, mas a defende, para os que vivem do trabalho (2009: 16).

Para Carneiro (1998), a nova abordagem que a lei impõe para o currículo do Ensino Médio deve ter em conta os processos históricos da evolução do conhecimento e deve trabalhar com metodologias de ensino e avaliação que incentivem a criatividade dos(as) alunos(as). Portanto dentro dessa nova configuração curricular,

[...] o trabalho é entendido como prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio, visto que por meio deste que se pode compreender o processo histórico de produção científica e tecnológica, bem como o desenvolvimento e a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos (MEC, 2009: 7).

Dentro desse contexto deve-se ter claro uma formação que possibilite o exercício produtivo e não somente uma formação estritamente profissionalizante, ou seja, que os sujeitos tenham uma participação ativa, consciente e crítica do processo social e produtivo.

Portanto, na organização curricular das escolas de Ensino Médio, as disciplinas curriculares, as metodologias e os procedimentos de avaliação devem convergir para que o aluno(a) desenvolva as capacidades necessárias de compreensão dos códigos básicos da moderna produção, possua conhecimentos de filosofia e sociologia e que sejam capazes de posicionarem-se enquanto cidadãos e cidadãs (Carneiro, 1998). É, na verdade, uma concepção de currículo preocupado com uma educação para a cidadania. Pelo estudo da filosofia, os alunos(as) irão penetrar na natureza da realidade e da significação de seus códigos, adentrando criticamente no mundo do conhecimento, equipando-os de um instrumental ético imprescindível para o estabelecimento das possibilidades e dos limites humanos.

Para o autor, pela agregação dos diversos conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, agora fortalecidos pela visão crítica oferecida pela filosofia e sociologia, os alunos(as) poderão posicionar-se mais adequadamente sobre a importância e a validade social do que aprenderam, estão aprendendo e que irão aprender.

Nesse sentido, a cultura deve ser entendida como as diferentes formas de criação cultural da sociedade, é expressão de valores e hábitos e portanto, uma formação que articule cultura, ciência e trabalho, no sentido de possibilitar aos sujeitos compreenderem que os conhecimentos trazem a marca dos problemas e das possibilidades que orientam o desenvolvimento dos meios e das relações de produção em um determinado sentido (MEC, 2009).

Isto pressupõe, para Moraes (2001), que os alunos(as) desenvolvam a capacidade crítica de avaliar metodologias que desenvolvam habilidades para manejar e produzir conhecimento que leve-os ao questionamento às manifestações de curiosidade e criatividade e ao seu posicionamento como sujeitos diante da vida, “englobando, num só todo a necessidade de apropriação do conhecimento disponível e seu manejo criativo e crítico” (Demo, 1993: 33).

Desse modo, o currículo do ensino médio não poderá se contentar a ser mero transmissor de conteúdos e reprodutor de informação, mas deverá estar comprometido com uma formação ancorada no aspecto da totalidade, que abranja todos os aspectos da vida humana. Um currículo que requer preocupações com os aspectos motivacionais, ideológicos, ambientais, éticos e morais, além das formas de avaliação, contextualidade dos conteúdos e procedimentos metodológicos. É, todavia, um currículo que leva em consideração a interdisciplinaridade ao reconhecer a relação existente entre os conteúdos disciplinares e as relações culturais e sócio ambientais.

De acordo com Zibas, Aguiar & Bueno (2002: 180), o discurso em torno do currículo do ensino médio, reeditando muitos dos invólucros pedagógicos dualistas presentes na história da educação, expressa os anseios do capital pela formação de mão-de-obra adequada às ‘novas’ exigências do mercado de trabalho, especialmente formação de exército profissional de reserva. Desse modo,

[...] o capital justifica sua intervenção no campo das reformas educacionais, afirmando necessitar de trabalhadores com maior escolaridade. Nesse sentido, a análise das mudanças na base técnica do trabalho revela que tal necessidade não é uniforme nem universal, o que indica que a centralidade da educação no discurso da classe dirigente representa menos uma demanda movida por necessidade técnica de mão-de-obra qualificada, do que a utilização da suposta necessidade como recurso de

ocultação das reais causas do desemprego, ou seja, a divisão internacional do trabalho na atual ordem econômica mundial (Zibas, Aguiar & Bueno, 2002: 180).

Para as autoras o que se encontrou no discurso da reforma foram os indicadores de um projeto político que, espremido pela pressão social da ampliação desse segmento, lança mão de estratégias curriculares que mantenham a classe trabalhadora alijada do saber socialmente valorizado, além de ampliar formalmente o número de trabalhadores escolarizados. O que favorece a classe hegemônica na precarização do trabalho e desvalorização salarial. Ou seja, são insistentemente mencionadas as mudanças de paradigmas tecnológicos na produção, como justificativas para as novas estratégias curriculares. No plano da formação, o paradigma técnico emergente impõe sua pauta, importada dos novos paradigmas de produção e gestão: a qualidade, que então é o discurso promovido, perpassado pela dimensão, nem sempre tão visível, da luta econômica e política pelo mercado (Zibas, Aguiar & Bueno, 2002: 180-181).

Em seu trabalho apresentado na 26ª Reunião Anual da ANPED, Zibas declara que os anos finais da década de 1990 e os anos iniciais do século XXI reservaram ao ensino médio grande turbulência estrutural e conceitual, sem que fossem delineadas perspectivas concretas de melhoria da qualidade no campo da educação. Assim, a intensidade do movimento de reforma no âmbito oficial e a “precariedade material e política dos processos de implementação parecem equiparar a reforma dos anos de 1990 à pretensiosa, contraditória, tumultuada e breve reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no então denominado ensino de 2º grau” (2005b: 24).

É evidente que, para caracterizar adequadamente a reforma em questão, é necessário compreendê-la no quadro mais amplo da reforma educacional, bem como no bojo da reestruturação do Estado e da constituição de novos modos de acumulação do capital nos contornos das relações no mundo do trabalho.

Dessa maneira, é preciso reconhecer que o discurso oficial dos anos 90 referenciados nos documentos legais e propalado em numerosas publicações, no âmbito federal e no dos estados, e toda a consistente produção crítica acadêmica sobre a reforma do ensino médio, principalmente sobre o processo de reforma curricular, compõem dois eixos de um “conjunto sólido, cujas dimensões pedagógicas, sociológicas, filosóficas e político-ideológicas, nos melhores casos, apenas arranham o cotidiano escolar” (Zibas, 2005b: 32).

Nesse sentido, é preciso enfrentar os desafios advindos da organização da base de produção capitalista, se quisermos realmente caminhar na construção de uma escola média inclusiva e com um desenho curricular capaz de incluir em suas pautas a formação de trabalhadores e trabalhadoras pautadas em valores sociais, culturais e políticos, no sentido da participação efetiva no embate pela melhor qualidade de vida.

Como poderá ser visto, no ano seguinte à promulgação da LDB (9.394/96), o Decreto 2.208/97, principal marco legal da reforma da educação profissional e do ensino médio, força a separação entre este e aquela, uma vez que a formação profissionalizante passa a ser oferecida paralelamente ou após a conclusão do ensino médio. Sob um intenso embate travado com os pesquisadores do campo do trabalho e educação, organizações sindicais e profissionais vinculados às instituições de formação profissional de nível médio, o Decreto supra citado, busca dotar o ensino médio de uma identidade desvinculada de qualquer integração com a formação profissional.

Desde então, outras medidas legais foram sendo tomadas, no MEC e no CNE (Conselho Nacional de Educação), no sentido de fortalecer a desvinculação do ensino médio com a formação para o trabalho.

Segundo argumentações de Kuenzer (2007a: 24), essa reforma constituiu-se em um “ajuste profundamente conservador, que retrocede aos anos 40, quando a dualidade estrutural, agora revigorada, estabelecia uma trajetória para os intelectuais e outra para os trabalhadores”, entendendo-se que essas funções eram atribuídas com base na origem de classe. Mesmo considerando que a universalização da educação básica vem sendo defendida de forma unânime por distintos atores sociais e que a formação para o trabalho anterior a ela é precoce e precária, e que o primeiro mundo já resolveu esse estágio, é preciso levar em conta as peculiaridades do caso brasileiro, onde a inexistência de dotação orçamentária ainda se mantém, e apenas 25% dos jovens em idade de ensino médio são atendidos.

Na compreensão de Zibas (2005b: 25), era nitidamente visível a necessidade de uma reforma no ensino médio, especialmente em seu aspecto curricular, sendo esse fato reconhecido por analistas de todas as filiações ideológicas. Essa clareza resultava da constatação de que a demanda por esse nível de ensino estava crescendo repentinamente, face a uma maior democratização do acesso, o que culminava com uma maior heterogeneidade do corpo discente o que, por conseguinte, “reforça a crítica a conteúdos enciclopédicos e descontextualizados, bem como a métodos tradicionais de ensino”. Na

compreensão da autora, era flagrante a necessidade de uma maior aproximação da escola média com a vida social e produtiva, pois a nova fase do contexto socioeconômico demanda uma melhor preparação dos jovens para enfrentá-la com firmeza e autonomia.

A autora mostra também que outras duas questões merecem destaque no rol de necessidades que justificavam uma reforma no ensino médio: uma que diz respeito a cidadania e outra que trata da ligação entre o saber curricular e a cultura juvenil. Dentro desse contexto, a escola precisa ensinar crianças e jovens estudantes a realizar a ‘leitura do mundo’, em razão de que, é fundamental que a educação escolar desenvolva a cidadania democrática, entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico, político, cultural e social. De forma que a sociedade seja percebida como possível de ser transformada em um campo com mais justiça social.

Continuando seu campo de análise, Zibas sublinha que,

[...] era urgente a aproximação entre currículo e cultura juvenil, uma vez que a distância entre professores e o mundo dos jovens afunila a cultura da escola, empobrecendo as trocas entre os sujeitos do mundo escolar e converte, muitas vezes, o conteúdo das disciplinas em elemento aversivo aos alunos. Não se trata de facilitar o currículo para seduzir os alunos e simplificar o trabalho docente, mas diferentemente, urge a construção de pontes que aproximem a cultura escolar da cultura juvenil (2005b: 25).

Nesta perspectiva, ao discutirem os rumos trilhados pela educação básica nos anos de 1990, Frigotto & Ciavatta (2003) argumentam que a reforma promovida pelo Decreto 2.208/97 guarda uma indiscutível coerência com o ideário neoliberal, não só na concepção mas também na prática. Dessa forma, os desdobramentos advindos do referido Decreto e de outros textos normativos que lhe complementam, advindos do próprio Ministério da Educação ou do Conselho Nacional de Educação, não atendem às demandas da classe trabalhadora brasileira e, por conseguinte, não visam atacar a histórica dualidade que envolve o nível médio desde o advento da lei Capanema que mencionamos anteriormente. Na análise de Frigotto, Sander & Pacheco (2011: 12), mediante o Decreto 2.208, de 1997, o governo (FHC) “ampliou a dualidade, demonstrando a precária integração a formação profissional do ensino médio e implementando diferenciações, estendidas ao ensino superior”

Vale portanto sublinhar que o Decreto 5154/04, que tornou sem validade o Decreto 2208/97, prioriza a formação integrada entre educação geral e profissional, sob uma sólida base científica e tecnológica. Neste sentido, este dispositivo legal também possibilita a formação profissional concomitante ou posteriormente ao ensino médio.

Mesmo sendo o ensino médio, caracterizado como a última etapa da educação básica e ter importantes finalidades estabelecidas na LDB, a legislação brasileira não obriga a matrícula por parte dos cidadãos, nem a oferta por parte do Estado no nível médio ao conjunto da população. Somente o ensino fundamental tem a oferta obrigatória garantida pelo poder público e, mesmo assim, no final da primeira década do século XXI esse nível ainda não foi universalizado pois, segundo a (<sup>15</sup>IBGE/ PNAD: 2011), somente 98,2% da população de 7 a 14 anos de idade estava matriculada na rede de ensino em 2011 e o número médio de anos de estudos completos da população com 10 anos ou mais de idade era de 7,3 anos, e que 83,7% da população de 15 a 17 anos, faixa etária que se enquadra ao nível médio, estava frequentando a escola.

Verificava-se também uma taxa de analfabetos em torno de 8,6% de pessoas com 15 ou mais anos de idade, demonstrando desta forma um atraso considerável do País em relação às nações mais desenvolvidas (PNAD/IBGE: 2011) e os desafios a serem vencidos pelas políticas educacionais em relação às garantias de acesso ao ensino médio ao conjunto da população brasileira.

Segundo informações do próprio Ministério da Educação (MEC: 2008), 60% dos estudantes que terminam a oitava série do ensino fundamental não se matriculam no ensino médio. Dos alunos que se matriculam, 92% o fazem em escolas da zona urbana. De acordo com os estudos de Cruz,

Além da questão do acesso, o desnível entre idade e série, provocado dentre outros fatores pelos elevados índices de insucesso e evasão escolar, bem como a descontextualização curricular, deixa transparecer que o desafio não se circunscreve apenas ao âmbito do alargamento da quantidade de vagas, mas abarca também o problema da qualidade da educação ofertada, o que passa necessariamente pelo enfrentamento da histórica dualidade estrutural a que esse nível está submetido (Cruz, 2010: 128).

Portanto, é um cenário que requer políticas de correção em razão dos indicadores negativos, e que, necessitam serem modificados no sentido de promover a inclusão de milhares de crianças e jovens que estão fora do sistema educacional.

### **1.5.1.3. A questão das competências na reforma curricular**

Nas análises de Zibas (2005b), por ocasião da reforma curricular, a educação brasileira estava mergulhada em um quadro de dificuldades que justificavam políticas urgentes que pudessem enquadrá-la às demandas das novas configurações do setor

---

<sup>15</sup> PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio.

produtivo. O que fez o governo brasileiro, através da Resolução 3/98 do Conselho Nacional de Educação que aprovou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, onde estabelecia mudanças curriculares capazes de alterar a estrutura da escola de ensino médio no Brasil.

Vale no entanto ressaltar que esta reforma curricular teve como um dos seus focos a noção de competências, o que, associada às medidas estabelecidas pelo Decreto 2208/9730 reforça a dualidade estrutural que vem acompanhando esse nível de ensino desde os anos de 1940 do século passado.

Zibas (2005b), em estudos sobre a reforma do ensino médio dos anos de 1990, mostra que na reforma curricular proposta pelo governo federal, o modelo de competência foi o eixo norteador para onde o olhar crítico dos especialistas foi direcionado. Dessa maneira, é fundamental destacar alguns pontos desta discussão no sentido de contribuir na compreensão do quadro atual onde está inserido a problemática da formação do trabalhador brasileiro.

É oportuno sublinhar que a noção de competências não aparece na Constituição brasileira de 1988 nem na Lei de Diretrizes e Bases de 1996. Ela só surge no momento das reformas promovidas a partir da última década do século XX, uma vez que até a metade dos anos de 1990 essa noção ainda não ganhara importância no discurso dos neoliberais que estavam governando o país (Batista, 2006).

Para o autor, o conceito de competências se fortalece na esteira das mudanças que acompanham o processo de reestruturação do capital, onde a introdução de avançadas tecnologias e novas formas de gestão do trabalho no processo produtivo aparecem como justificativa para o desenvolvimento de um novo processo educativo. Diante desse cenário de mudanças, a escola passa a ser demandada no sentido de promover uma formação que possa adaptar os trabalhadores às novas e flexíveis condições de trabalho. Ou seja, a educação básica é mencionada pelos ideólogos do mercado como fundamental à formação profissional dos sujeitos, em função de que estes precisam desenvolver novas 'competências', sem as quais terão dificuldades para conseguir e/ou manter seu posto de trabalho.

Portanto, essa crise que se instala sobre o modelo taylorista/fordista de organização da produção, que aos poucos vai sendo substituído pelo modelo toyotista, afeta fortemente o campo da educação, especialmente a formação dos jovens, visto que novos perfis profissionais passam a ser requeridos pelas empresas. Neste sentido, a noção de



competências representa a aproximação do campo educacional a nova configuração da produção capitalista, pois de certo modo ela é a resposta capitalista à crise da educação profissional como expressão particular da crise geral da educação (Alves, G., 2006: 77). Assim, a noção de competência expressa na verdade, a busca do capital em se apropriar não só do trabalho material do trabalhador, como o fizera intensamente na fase anterior, mas também da sua subjetividade, ou seja, do trabalho imaterial, representado por sua capacidade reflexiva.

Batista (2006) mostra que as Agências multilaterais como Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, com objetivos claros de influenciar no processo de adaptação subordinada das nações periféricas ao novo formato da relação econômica e política mundializada, elaboram inúmeros documentos, realizam vários eventos e financiam iniciativas governamentais no campo da educação. A presença desses grupos, e seus representantes nos setores de comando do aparelho estatal, além de seguirem as orientações externas, adicionam peculiaridades que provocam ‘paradoxos conceituais’ que impedem um alicerce mais seguro para as transformações verdadeiramente significativas no campo da educação.

Assim, esse conjunto de reformas incentivadas externamente e executadas internamente sob o discurso ideológico do consenso em torno da centralidade da educação, apoiado na unidade e na universalidade que dispensam a análise crítica e reparos de qualquer natureza, de fato, “esconde uma diretividade fortemente vinculada com o movimento de ajustes estruturais cobrados aos países periféricos desde o centro do sistema capitalista mundializado”, ou seja as reformas educativas colocam a noção de competências como um dos focos centrais do debate sobre as reformas em curso (Bueno, 2000: 08).

Analisando mais cuidadosamente o papel que desenvolve a noção de competências no âmbito das reformas na educação brasileira, Batista salienta que

[...] ao disputar espaço com a de qualificação, sobrepondo-se a essa, se afirma como a ideologia do capital tanto no âmbito da produção como no da educação como instância privilegiada da reprodução social. Desse modo, a noção de competência cumpre uma função muito importante no processo de afirmação da lógica societal imposta pelo capitalismo, sendo a escola, profissionalizante ou não, um poderoso instrumento para a efetivação dessa tarefa (2006: 94).

Desse modo, a qualificação, conceitualmente vinculada aos saberes formais e reconhecida por diplomas expedidos por organizações educativas específicas, vai sendo questionada, como consequência da crise do emprego e do destaque atualmente conferido às potencialidades individuais, por uma dimensão mais experiencial de formação onde os saberes tácitos ganham relevância (Ramos, 2002: 402). Todavia, é importante esclarecer que o construtivismo, enquanto destacada expressão das pedagogias psicológicas contemporâneas, tende a priorizar a objetividade dos educandos no desenvolvimento da aprendizagem e por conseguinte menosprezar os elementos sócio históricos que estão presentes na educação. Desta forma, acaba por promover “uma certa despolitização de todo o processo formativo e de inserção social, uma vez que o foco do processo educativo é o sujeito, seu projeto e sua personalidade, com vista à adaptação à instabilidade social” (Ramos, 2001: 4).

Em suas análises sobre o caráter ideológico da noção de competências trazidas pelos documentos oficiais das reformas brasileiras do ensino médio, da educação profissional e da formação de professores, Kuenzer, argumenta

[...] para o fato de que diante da ambiguidade que tem revestido tal noção, há os que negam a categoria pura e simplesmente, fechando os olhos para a nova realidade do trabalho; há os que comemoram seu caráter emancipatório, sem aprofundar as contradições inerentes ao trabalho no capitalismo; e há os que simplesmente aderem. E essa situação marcada pelo embaçamento do debate atende às finalidades da ideologia dominante e, conseqüentemente, não favorece a compreensão do verdadeiro significado da relação entre educação e trabalho no contexto de hegemonia do capital (Kuenzer, 2004: 3).

Dentro desse campo de análise sobre a noção de competência que domina o debate acerca da reforma educacional, Kuenzer define competência como sendo,

A capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida. [...] o conceito de competência tem sido vinculado a ideia de solucionar problemas, mobilizando conhecimentos de forma transdisciplinar a comportamentos e habilidades psicofísicas, e transferindo-os para novas situações; supõe, portanto, a capacidade de atuar mobilizando conhecimentos. Permitindo compreender que, embora se articulem para compor o conceito de práxis, há especificidades que permitem distinguir as atividades teóricas das atividades práticas e seus respectivos espaços de desenvolvimento e de realização; e que a atividade teórica não é práxis, e que a educação é mediação entre os processos de aquisição do conhecimento e a sua materialização em ações transformadoras das relações sociais (Kuenzer, 2004: 9-12).

Em seu quadro analítico sobre o papel das competências nos debates de reforma, Kuenzer sublinha que mesmo que a escola, seja ela de caráter geral ou profissionalizante, busque sua articulação com a práxis, não será capaz de reproduzi-la em seu movimento e complexidade demonstrando, dessa forma, que os processos educativos não se configuram em terrenos de desenvolvimento de competências. O que só poderá ocorrer através dos processos sociais e produtivos simultaneamente, onde competências e conhecimentos se articulam, mas não se confundem, sendo o “desenvolvimento de competências uma tarefa que foge à capacidade da escola nos moldes demandados pelo processo produtivo assentado no maior incremento de ciência e tecnologia” (2004: 12).

Nesta perspectiva, o espaço escolar acaba sendo,

[...] um lugar onde se aprende a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento (Kuenzer, 2004: 16).

Nesse contexto, deve-se buscar trabalhar com o conceito mais alargado de educação de modo a incorporar todas as formas educativas que ocorrem no interior das relações sociais, especialmente o trabalho, objetivando a formação de cidadãs e cidadãos como seres políticos e produtivos. Permitindo-os a participar ativamente de todos os espaços (culturais, associativos, sindicais e partidários), podendo assim usufruir dos benefícios demandados do desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico. Ou seja, uma escola que tenha como finalidade a unificação entre cultura e trabalho. Portanto, a formação de mulheres e homens desenvolvidos multilateralmente, somando assim sua capacidade instrumental às capacidades de pensar, de criar, de participar ativamente do processo de construção social.

## **1.6. As políticas de educação no Brasil na gestão Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva**

Esse tópico tratará da reflexão sobre a política educacional brasileira, no que diz respeito às medidas adotadas pelo Estado brasileiro relativamente ao período que

compreende os mandatos dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, e Luís Inácio Lula da Silva.

Dessa forma, esta análise incidirá sobre aspecto específico relacionado à política educacional, que será examinada sem muita profundidade, em um recorte histórico que ventilará as medidas regulamentadoras da nova LDB-9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que definiu em linhas gerais o ordenamento da educação no País.

### **1.6.1. O governo FHC e as reformas no campo da educação**

As últimas décadas do século XX e o início do século XXI vêm marcados por profundas mudanças no campo educacional em decorrência da nova reestruturação nas relações capitalista, com consequências e reflexos contundentes no campo da formação dos trabalhadores.

É, pois, dentro desse cenário de mudanças que será produzido um documento pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*<sup>16</sup>, que balizou a doutrina do Neoliberalismo e o neoconservadorismo que viriam a orientar as reformas sociais nos anos de 1990.

Neste contexto, os protagonistas destas reformas seriam os organismos internacionais e regionais vinculados aos mecanismos de mercado, e representantes encarregados, em última instância, de garantir a rentabilidade do sistema capitalista, das grandes corporações, das empresas transnacionais e das nações poderosas onde aquelas têm suas bases e matrizes.

Portanto, durante os anos 90, o cenário educacional mundial e brasileiro foi marcado profundamente pela ação direta de vários organismos internacionais que buscavam induzir reformas organizacionais e pedagógicas nos sistemas de ensino, capazes de ajustar a educação à nova ordem capitalista. Vários instrumentos de mobilização foram utilizados por esses organismos, como conferências, documentos, estudos, que foram patrocinadas nesse período por instituições do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BIRD) ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), para subsidiar os países da periferia do capitalismo na elaboração, implementação e

---

<sup>16</sup> [...] “esse é o consenso que não só confere à globalização as suas características dominantes, como também legitima estas últimas como as únicas possíveis ou as únicas adequadas. [...] Este consenso é conhecido por “consenso neoliberal” ou “Consenso de Washington” por ter sido em Washington, em meados da década de oitenta, que ele foi subscrito pelos Estados centrais do sistema mundial, abrangendo o futuro da economia mundial, as políticas de desenvolvimento e especificamente o papel do Estado na economia” (Santos, 2002: 02).

avaliação de políticas educacionais que abrangiam da educação infantil ao nível superior (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Em nível regional, vários organismos são criados como uma espécie de ramificações ou base de apoio para os organismos internacionais. Em termos de América Latina, podemos destacar, no plano econômico, a CEPAL<sup>17</sup> e, no plano educacional, a OREALC<sup>18</sup>. No entanto, no plano mais geral situa-se a ALCA<sup>19</sup>, cujo conteúdo se situa dentro da doutrina da Organização Mundial do Comércio. Ou seja, no plano jurídico-econômico, a OMC<sup>20</sup> vai tecendo uma legislação cujo poder transcende o domínio das megacorporações e empresas transnacionais. É interessante ter presente o papel da OMC, pois em “2000, numa de suas últimas reuniões, sinalizou para o grande capital que um dos espaços mais fecundos para investimentos rentáveis era o campo da educação escolar” (Frigotto & Ciavatta, 2003: 96).

Dentre tantos eventos patrocinados pelos organismos internacionais destaca-se como ponto de largada a “Conferência Mundial sobre Educação para Todos” realizada em Jomtien, Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990, que inaugurou acalorados debates a cerca da educação em nível mundial, para a década que se iniciava, com o fomento de várias agências como a UNESCO<sup>21</sup>, PNUD<sup>22</sup>, UNICEF e Banco Mundial. O eixo central do debate discutiu principalmente questões relacionadas às necessidades elementares de aprendizagem de crianças e jovens, no sentido de desenvolverem plenamente suas capacidades para continuar aprendendo (Frigotto & Ciavatta, 2003). Sendo o Brasil, um signatário da declaração de Jomtien entre aqueles com a maior taxa de analfabetismo do mundo, dentre sua população, foi convocado a “desenvolver ações no sentido de impulsionar as políticas educacionais ao longo da década, não apenas na escola, mas também na família, na comunidade, nos meios de comunicação, com o monitoramento de um fórum consultivo coordenado pela UNESCO” (Frigotto & Ciavatta, 2003: 98).

Para os autores foi sobretudo as bases lançadas pela Conferência na Tailândia que inspiraram o Plano Decenal da Educação para Todos, em 1993, já no Governo Itamar Franco. Mas, em razão do curto prazo de tempo que permaneceu no poder, não foi possível implementar as propostas educacionais, ficando para o próximo governo a tarefa de dar

---

<sup>17</sup> Comissão Econômica para a América Latina e Caribe.

<sup>18</sup> Oficina Regional para a Educação na América Latina e no Caribe.

<sup>19</sup> Acordo de Livre Comércio das Américas.

<sup>20</sup> Organização Mundial do Comércio.

<sup>21</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>22</sup> Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

continuidade às ações de combate ao analfabetismo e de melhoria das condições quantitativas e qualitativas da educação nacional.

No entanto, o movimento internacional que veio alavancar as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso, continuou a ganhar expressão por intermédio de outras agências e de outros documentos sobre a educação. Dentre esses documentos encontram-se *Transformación productiva con equidad*, e *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad* publicado pela CEPAL (1992), que visavam dar ênfase à urgente necessidade de se adaptar a educação aos novos marcos estabelecidos pela reestruturação produtiva e pela nítida vinculação entre educação, conhecimento e desenvolvimento (Frigotto & Ciavatta, 2003).

Vale no entanto ressaltar que, um ano mais tarde, a UNESCO convoca a Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI que, sob a coordenação de Jacques Delors, publica em 1996 o seu Relatório, onde propõe que a educação inicial e continuada seria um vigoroso instrumento no enfrentamento dos desafios provocados pelas mudanças aceleradas e abrangentes vivenciadas nas últimas décadas em escala planetária nos mais diversos campos da ação humana (Frigotto & Ciavatta, 2003). Neste contexto, “a educação seria o instrumento fundamental para desenvolver nos indivíduos a capacidade de responder a esses desafios, particularmente a educação média” (Frigotto & Ciavatta, 2003: 99).

É nesse cenário, marcado pela interferência de diferentes agências internacionais e de dependência do Estado brasileiro face aos países mais influentes do ponto de vista econômico e ideológico, que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi sancionada em Dezembro de 1996, pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Importa lembrar, que o sancionamento da LDB se deu após vários anos de fortes embates na Câmara dos Deputados entre forças políticas progressistas, como: ANDES<sup>23</sup>, ANPED<sup>24</sup>, ANDE<sup>25</sup>, SBPC<sup>26</sup>, CPB<sup>27</sup>, CEDES<sup>28</sup>, CGT<sup>29</sup>, CUT<sup>30</sup>, FASUBRA<sup>31</sup>, OAB<sup>32</sup>,

---

<sup>23</sup> Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior.

<sup>24</sup> Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação.

<sup>25</sup> Associação Nacional de Educação.

<sup>26</sup> Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

<sup>27</sup> Confederação dos Professores do Brasil.

<sup>28</sup> Centro de Estudos de Educação e Sociedade.

<sup>29</sup> Central Geral dos Trabalhadores.

<sup>30</sup> Central Única dos trabalhadores.

<sup>31</sup> Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras.

<sup>32</sup> Ordem dos Advogados do Brasil.

UBES<sup>33</sup> e UNE<sup>34</sup>, alinhadas com as perspectivas defendidas pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, e forças conservadoras, organizados em partidos políticos ou em entidades da sociedade civil.

Com maioria absoluta no Congresso Nacional, o Presidente Fernando Henrique Cardoso mobilizou suas forças no Senado e o Projeto oriundo da Câmara Federal foi substituído por um outro que, embora mantendo alguns dos elementos duramente conquistados através da intervenção do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública, encontrava-se muito mais adequado aos princípios básicos defendidos pelos organismos internacionais no plano externo e aos interesses dos setores privados no contexto interno (Saviani, 1997).

Para Frigotto & Ciavatta (2003) a gestão FHC construiu um governo de centro-direita e, sob uma perspectiva monetarista e de ajuste fiscal, agora no contexto da hegemônica doutrina dos organismos internacionais e sua cartilha ancorada no *Consenso de Washington*, efetiva as reformas que alteram profundamente a estrutura do Estado brasileiro no sentido de o tornar mais seguro para o capital.

De acordo com os autores o projeto educativo do Governo Cardoso encontra compreensão e coerência lógica quando articulado com o projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do grande capital. Saviani (2003b) mostra também que o projeto de educação básica do Governo Cardoso afirma-se sob a lógica unidimensional do mercado, explicitando-se tanto no âmbito organizativo quanto no do pensamento pedagógico. Neste sentido como as ideias de um projeto de desenvolvimento nacional popular e autônomo passaram a ser ridicularizadas, também o foi a perspectiva de uma educação básica omnilateral, politécnica ou tecnológica.

Analisando esse quadro de reformas que se instala no Brasil sob as ingerências das agências internacionais Frigotto & Ciavatta, argumentam que,

A ausência de uma efetiva política pública, com investimentos no campo educacional, compatíveis com o que representa o Brasil em termos de geração de riqueza, vai conduzindo a medidas paliativas que reiteram o desmantelamento da educação pública em todos os seus níveis. Uma das estratégias utilizadas por alguns Estados para diminuir os custos na educação básica tem sido a utilização do teleensino, mediante compra de pacotes do *Telecurso 2000* da Rede Globo de Televisão (Frigotto & Ciavatta, 2003: 108).

---

<sup>33</sup> União Brasileira de Estudantes Secundaristas.

<sup>34</sup> União Nacional dos Estudantes.

Em seu quadro de avaliação acerca da gestão FHC no campo das políticas educativas, Anderson afirma que

[...] a característica que define o governo FHC tem sido o Neoliberalismo “light” do tipo que predominou nos anos 90 (...). A dinâmica fundamental do Neoliberalismo se ergue sobre dois princípios: a desregulamentação dos mercados e a privatização dos serviços. (...) Fernando Henrique Cardoso leilou a maior parte do setor estatal e abriu a economia completamente, apostando na entrada de um fluxo maciço de capital externo para modernizar o país. Após oito anos, os resultados estão aí, evidentes: estagnação crescente, salários reais em queda, desemprego em nível nunca antes visto e uma dívida estrondosa. O regime foi condenado aos seus próprios termos (Anderson, 2002: 2).

Percebe-se, pois, que o governo FHC parece ter adotado um pensamento pedagógico empresarial, tendo como agentes impulsionadores dessa concepção as agências internacionais e regionais acima mencionadas. Trata-se na verdade, de uma perspectiva pedagógica de caráter dualista e fragmentária ancorada no ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e que traz no seu bojo o desmonte dos direitos dos trabalhadores e o aprofundamento do fosso social. Não é um acaso que a “ideologia das competências e da empregabilidade”<sup>35</sup> esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e dos mecanismos de avaliação” (Frigotto & Ciavatta, 2003: 108).

É possível notar que a estratégia do Governo Cardoso de subordinar as reformas educativas, no plano organizativo e pedagógico, ao projeto de ajuste econômico e social fica evidente quando da repulsa ao projeto de LDB construído a partir de várias organizações científicas, políticas e sindicais, congregadas no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

A morosidade e o retardamento no processo de tramitação da LDB e as dezenas de emendas e os vários destaques<sup>36</sup> feitos pelos deputados e senadores da base de governo, na verdade, eram uma estratégia para ganhar tempo e ir implantando a reforma educacional por decretos e outros expedientes jurídicos não tão democráticos. Como podemos observar, o pensamento dos educadores brasileiros e sua proposta de LDB não era compatível com a ideologia e com as políticas do ajuste e, por isso, aqueles foram duramente rejeitados. Analisando a gestão FHC no campo das reformas educacionais, autores como Frigotto & Ciavatta sublinham que,

---

<sup>35</sup> Para uma reflexão mais profunda sobre a perspectiva educacional centrada na “pedagogia das competências”, ver Ramos (2001).

<sup>36</sup> Só para se ter noção dos grandes embates travados no Congresso Nacional por ocasião da tramitação da LDB, um único deputado do Partido da Frente Liberal (PFL, hoje, DEM) da Bahia apresentou mais de mil destaques ao projeto de LDB que tramitou na Câmara e que em sua elaboração teve a participação massiva dos educadores.



[...] a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 é uma espécie de *ex-post* cujo formato, método de construção e conteúdo se constituem em facilitador para medidas previamente decididas e que seriam, de qualquer forma, impostas. Exemplar, neste particular, [...], é o que veio a se denominar de educação profissional<sup>37</sup>. Apesar de a LDB já dar as diretrizes, o Decreto nº 2.208 de 1997, que é uma cópia quase fiel do Projeto de Lei nº 1.603/96, veio regulamentar a Lei, embora tenha encontrado ampla resistência, no Parlamento, mediante a pressão das organizações que compunham o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (Frigotto & Ciavatta, 2003: 110).

Vale também ressaltar que a educação profissional foi contemplada na LDB com quatro artigos (39 a 42) que compõem o Título IV do Capítulo III e regulamentada pelo Decreto 2.208/97, que passa a ser a principal referência jurídica nesse campo, impondo à sociedade uma compreensão de formação do trabalhador que encontrou resistências para ser viabilizada no Congresso Nacional no momento em que tramitava o Projeto de Lei 1603/96 (Frigotto, 1999b).

Para Frigotto, mediante a aprovação a LDB 9.394/96, o governo FHC interrompe a tramitação do Projeto de Lei e mais tarde, de maneira autocrática e antidemocrática publica o Decreto 2208/97 que passa a ser a principal referência para a política de educação profissional no país. Neste sentido, esse decreto 2.208/97 recoloca o dualismo que tanto tem marcado a educação brasileira, além de acentuar a fragmentação da formação profissional, no momento em que organiza o currículo através de módulos. Dualismo que se cristaliza, pela “separação das dimensões técnicas e políticas, específicas e gerais, particulares e universais e pela separação do nível médio regular de ensino da rede não regular de ensino técnico-profissional com organização curricular específica e modular” (Frigotto, 1999b: 13).

Nas análises de Cêa (2007), o Decreto supra mencionado restringiu a articulação entre ensino médio e educação profissional à concomitância ou à sequencialidade, ignorando o estabelecido no artigo 36 que prevê a possibilidade de o ensino médio preparar para profissões técnicas. Mesmo sendo claro que a LDB é juridicamente superior ao Decreto 2.208/97, foi este que serviu de referência normativa para o conjunto de instituições ligadas à oferta de educação técnico-profissional.

Na mesma linha de reflexão, (Frigotto, Ciavatta & Ramos, 2005b: 3) sublinham que o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.

---

<sup>37</sup> Em 1995 foi instituído o PLANFOR - Plano Nacional de Formação Profissional - , que posteriormente, passou a se chamar Plano Nacional de Qualificação. Análises mais detalhadas dessa política podem ser encontradas em Cêa, (2003) e Ciavatta (2000).

Cêa (2007) verifica que a partir de 1997 concretiza-se a existência de um sistema paralelo de formação profissional que pode, mas não é obrigado a, relacionar-se com o sistema regular de ensino. Esta situação possibilitou, especialmente nas redes estaduais, a oferta de cursos básicos e de cursos técnicos concomitante ou sequenciais ao ensino médio, ao mesmo tempo em que os cursos de ensino médio de carácter profissionalizante foram sendo aos poucos encolhidos. Continuando sua linha de reflexão a autora argumenta que

Essa situação foi, em algumas ocasiões, imposta por medidas normativas, e em outras induzidas por instrumentos financeiros utilizados pelo governo Cardoso. Verifica-se com isso que o Decreto 2208/97 praticamente inverteu a compulsoriedade da Lei 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o decreto acabou forçando os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral (Cêa, 2007: 4).

Neste sentido, ao buscar a formação propedêutica como identidade para o ensino médio, essa medida do Governo FHC não levou em consideração o contexto da sociedade brasileira, marcado pelo fosso social resultante de um modelo de desenvolvimento concentrador de riqueza e de aprofundas desigualdades sociais. Visto que aos jovens oriundos da classe trabalhadora criou-se mais um obstáculo no caminho de sua formação profissional pautada numa consistente educação básica, pois “terão que disputar agora duas vagas para cursar o ensino médio e a formação profissional em um contexto adverso quanto à garantia de plena gratuidade e universalização desse nível” (Ramos, 2003: 2). A autora ressalta ainda que

O esvaziamento de qualquer possibilidade de garantir a profissionalização no ensino médio não deveria ser a premissa orientadora da identidade desse nível de ensino, que se caracteriza por ser a última etapa da educação básica. Diferentemente, a identidade do ensino médio deveria ser pautada pela construção de possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades sócio culturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos, sendo fundamental para isso que os mesmos sejam percebidos não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeito de direitos no momento em que cursam o ensino médio (Ramos, 2003: 2-3).

Mesmo tendo claro que deve ser buscada a universalização da educação básica e que é frágil qualquer formação profissional anterior a ela, considera-se que o caso brasileiro requer a atenção para suas particularidades, uma vez que, em se tornando prioridade nas políticas de Estado, ainda serão necessárias algumas décadas para que os jovens tenham o acesso garantido ao ensino médio.

Considerando as necessidades dos jovens brasileiros, fortemente marcadas pelo ingresso no mundo do trabalho por imperativo de sobrevivência e continuidade dos

estudos, “ofertar-lhes uma única modalidade, idêntica à oferecida aos filhos das elites, é condená-los precocemente à exclusão” (Kuenzer, 2003: 7).

A partir dessa compreensão é possível observar que as políticas para a educação profissional e para o ensino médio no governo FHC negaram a construção da integração entre educação geral e educação para o mundo trabalho, que vinha historicamente se processando nas instituições responsáveis pela educação profissional, bem mais comprometida com a realidade da vida social e produtiva brasileira (Kuenzer, 2003).

Assim, face a tese de que a educação profissional deve ser realizada sob uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio histórica, e que por isso deve ser parte indissociável da Educação Nacional, pesquisadoras como Kuenzer & Grabowski afirmam que,

[...] a Lei 9.394/96 que estrutura as políticas educativas no Brasil, busca enfrentar a dualidade estrutural que tem marcado a história da educação profissional, visto que a concepção de educação estabelecida logo no artigo primeiro da referida Lei,<sup>38</sup> (...) é alargada, extrapolando os limites das instituições escolares e reconhecendo o carácter formativo dos processos sociais realizados em todos os âmbitos da existência humana. (...) Nesse sentido, o trabalho tem realçado sua dimensão educativa e a educação passa a ser compreendida em sua relação íntima com as práticas sociais e o mundo do trabalho. Concluindo dessa forma (...) que a educação profissional em sua organização e em sua gestão estratégica não admite qualquer forma de paralelismo ou extremidade (Kuenzer & Grabowski, 2006: 299).

Está bastante evidenciado que a política de formação profissional da gestão FHC negligenciou a formulação ampla e claramente estabelecida pela Lei 9.394/96 para o conceito de educação, quando separou, através do Decreto 2.208/97, a formação profissional do sistema regular de ensino.

No entanto, é importante destacar que, mesmo com os desmandos implementados no campo da educação, a década de 90, presenciou um intenso debate no Brasil, protagonizado por diferentes atores sociais, envolvendo, pesquisadores, sindicalistas, integrantes de movimentos sociais, políticos, gestores públicos, empresários até representantes de organismos internacionais, tendo como foco as transformações na base técnica do capital, políticas educacionais em geral e a formação do trabalhador em particular. Como parte do ajuste do País à nova fase do capitalismo globalizado, o campo da educação profissional foi duramente atingido por medidas autoritárias e conservadoras,

---

<sup>38</sup> Artigo 1º da LDB - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (Brasil, 1996).

realizadas por gestores inclinados aos postulados neoliberais, orientados por organismos internacionais tutores do grande capital e apoiados pela elite nacional brasileira, em uma clara demonstração de subserviência aos ditames da ideologia mercantil.

É importante mencionar que, apesar da resistência levada a cabo por várias organizações de trabalhadores, entidades científicas, movimentos sociais, o projeto neoconservador implementado no governo FHC no campo da educação profissional deixou sequelas profundas no tecido social brasileiro e grandes desafios ao governo Lula que chega ao Palácio do Planalto em 1 de Janeiro de 2003 com a promessa de realizar alterações significativas na política de educação no Brasil.

É sobretudo, nesse contexto que se consistiu a reforma da escola média, com uma tentativa de reinvenção desse nível de escolaridade, por meio de uma vigorosa reformulação curricular, organizada em torno do desenvolvimento de competências básicas, métodos ativos e do protagonismo dos jovens estudantes.

Foi neste cenário de intenso debate que se instalou o governo do presidente Lula, que teve como uma das primeiras providências com relação às políticas para o ensino médio, ouvir os setores envolvidos neste nível. E um dos instrumentos utilizados para tal, foi o “Seminário Nacional ‘Ensino médio: construção e política’, realizado pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica (MEC/SEMTEC), em maio de 2003” (Frigotto & Ciavatta, 2004a: 83).

### **1.6.2. O governo Lula e a política educativa no Brasil**

A plataforma de Lula resultou de um processo mais indutivo, de modo que segmentos de interesse social e partidário tiveram especial espaço nos documentos (negros, mulheres “profissionais da educação”), o que exigiu maior insistência nos princípios gerais, de modo que se mantivesse a unidade. (...) O documento de FHC foi elaborado por especialistas em planejamento governamental, razão pela qual se pôde selecionar as demandas que seriam incorporadas a partir das diretrizes gerais (Cunha, 2002: 95).

É sobre a epígrafe de cunha que discorreremos sem muito aprofundamento acerca das políticas educativas que foram desenvolvidas no período em que o presidente Lula se manteve à frente do executivo federal brasileiro.

Nas análises de Frigotto & Ciavatta (2003: 112), as políticas e os planos educacionais, implementados no Brasil, “acompanham as vicissitudes da sociedade brasileira na falência de não consolidar, até hoje, uma sociedade democrática e de não incorporar amplos setores populares a um projeto superior de país”. Observamos uma clara

demonstração de que a sociedade brasileira continua a reivindicar o fortalecimento da escola pública estatal e a democratização da gestão educacional como centro do esforço para universalização da educação básica (fundamental e média) e, progressivamente, o ensino superior.

Vale portanto lembrar, que a luta em torno do significado do ensino médio só ganhou intensidade a partir dos anos de 1990, onde o embate principal deu-se no processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que, fundamentada na Constituição de 1988, deveria substituir a LDB de 1971. A mobilização para uma nova LDB acontecia concomitantemente a grandes mudanças nas relações de força no âmbito internacional. Ou seja, a derrocada do socialismo real e o consequente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo, inclusive o Brasil. O que provocou e produziu vários estudos no campo da educação, entre estes o de Zibas,

Os discursos internacionais repetiam incansavelmente dois bordões: a) a importância da educação básica (no Brasil, reduzida à escola fundamental) para o novo padrão de desenvolvimento dos países periféricos e b) a necessidade de o Estado tornar-se menos provedor de financiamento e mais indutor de qualidade, por meio de diversos mecanismos de controle, tais como avaliações externas do sistema e a convocação dos pais e da sociedade para participação tanto do financiamento quanto da gestão escolar. [...] Não se previa que a aproximação entre a instituição escolar e as famílias contribuísse para construção da cidadania ou de um espaço público democrático. (...) Ou seja, o projeto visava transformar as relações entre os sujeitos da cena escolar de forma que os pais e alunos se tornassem clientes e os professores e gestores assumissem o papel de prestadores de serviços, inserindo, assim, na escola a lógica do mercado. O apelo à cidadania, entretanto, não desaparecia, mas era distorcido, por meio da intensiva convocação ao trabalho voluntário dos pais e de outros membros do entorno social, chamados a substituir a ação do Estado como “amigos da escola” (Zibas, 2005a: 1070-1071).

Na mesma linha de reflexão, Castro & Tiezzi (2005) sublinham que a matriz inspiradora da reforma brasileira, concretizada por meio da nova Lei de Diretrizes e Bases, sancionada em Dezembro de 1996, e nos decretos posteriores, foi o novo paradigma educacional que passou a nortear a grande parte das reformas educativas de ensino médio e profissional no mundo e no Brasil durante os anos de 90. Assim, a nova LDB/9.394/96 aprovada para orientar a educação brasileira, abandonou a principal característica do primeiro projeto no que dizia respeito ao ensino médio, em razão de não ter enfatizado a instituição do trabalho como princípio educativo e orientador de todo o currículo.

Embora a LDB indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambiguidades para permitir que legislação complementar instituísse novamente estruturas paralelas de ensino. Deixando, dessa forma, espaço para que o “decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular”, estabelecendo assim a dualidade estrutural justificada firmemente pelos especialistas ligados ao MEC e às agências multilaterais (Zibas, 2005a: 1071).

Em um texto importante a cerca da vertente ideológica das políticas para o ensino médio e técnico, Castro afirma que,

(...) as escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera o *estudo das declinações*, da ortografia e dos verbos irregulares (...). O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos *têm aptidões diferenciadas*, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, *é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes* (Castro, C., 1995: 133-135).

Neste sentido, a afirmação sugere que a separação entre os alunos que seguem estudos universitários e aqueles que devem ingressar precocemente no mercado de trabalho se deve apenas a uma questão de aptidões diferenciadas, sem que isso tenha a ver com a origem de classe dos jovens trabalhadores brasileiros. O que demonstra uma miopia ideológica marcante no que se refere ao processo de formação (Castro, 1995).

Em um cenário de profundas mudanças no contexto das políticas educacionais no Brasil, destaca-se o papel importante de uma especialista na área da educação, Guiomar Namó de Mello, no Conselho Nacional de Educação, responsável em relatar o Parecer do Conselho que explicitaria as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e que, em razão de sua estrutura articuladora, passou por diversos fóruns de debates sem que lhe fosse incorporado qualquer crítica, sendo transformado na Resolução n.3/98 do Conselho. No entanto, vale aqui destacar a estrutura híbrida desta resolução que, aderindo ao discurso das agências multilaterais, foi capaz de acenar para alguns princípios caros aos educadores progressistas brasileiros como sinaliza Zibas:

[...] a necessidade de contextualização e de menor fragmentação dos conteúdos, algum grau de autonomia da escola para definição do currículo, a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil, a centralidade da preparação ampla para o trabalho e para a cidadania. [...] Estes princípios vêm articulados aos objetivos da pedagogia das competências, a qual, [...] prioriza

a construção de um novo profissionalismo e de novas subjetividades, centrando-se em esquemas cognitivos e socio afetivos que promovam a constante adaptação e readaptação dos jovens tanto às mutantes necessidades de produção quanto à redução, dita inexorável, do emprego formal [...] (Zibas, 2005a: 1073).

Nesta perspectiva, a responsabilidade pela superação do desemprego e de outras desigualdades sociais fica a cargo exclusivamente do indivíduo, ocultando-se os condicionantes sociais e históricos da conjuntura.

Num balanço dos primeiros meses do governo Lula, Frigotto (2005a) sublinha que os rumos seguidos pela política brasileira não têm encontrado a direção de um projeto de desenvolvimento que possa incluir milhões de brasileiros que vivem à margem da sociedade e sobretudo fora do contexto educacional. Para o autor, a política econômica segue predominantemente os fundamentos das reformas ancoradas nas teses liberais do monetarismo e ajuste fiscal.

Dentro desse contexto, é importante salientar a introdução, no bojo das reformas educacionais brasileira segundo orientações internacionais, de um novo mecanismo de avaliação no sistema de avaliação. Zibas, Ferreti & Tartuce (2004: 25) comentam que a iniciativa dos órgãos centrais de induzirem processos avaliativos intra-escolares que reduzissem a repetência, sem fornecer condições materiais e técnicas adequadas para o sucesso de tais inovações, “apenas incentivou a promoção automática, sem garantia de um nível mínimo necessário de aprendizagem”.

Nas análises dos autores, a introdução de avaliações do sistema, por meio de exames como o ENEM<sup>39</sup> e o SAEB<sup>40</sup>, ou a participação de alunos brasileiros em testes internacionais, como o PISA<sup>41</sup>, acaba trazendo indicações quanto à fragilidade do processo escolar e ao caráter fragilizado da reforma.

Diante desse contexto, é importante mencionar as perspectivas do ensino médio a partir da gestão do presidente Lula em meados de 2003, no que diz respeito ao processo de financiamento. A cerca desse aspecto, a implantação do FUNDEB<sup>42</sup> significa a criação de uma importante fonte estável de recursos para a escola básica brasileira, que tem sobrevivido historicamente apenas à sombra do financiamento do ensino fundamental

---

<sup>39</sup> Exame Nacional do Ensino Médio – Ver: Ramos (2006).

<sup>40</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, que mede o desempenho dos alunos do ensino fundamental e médio das escolas.

<sup>41</sup> Significa: *Programme for International Student Assessment*. É um **programa para avaliação internacional de estudantes**, padronizada, que foi desenvolvida em conjunto pelas economias participantes e dirigida a alunos com a idade de 15 anos. O programa PISA é uma iniciativa da OCDE.

<sup>42</sup> Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica.

FUNDEF<sup>43</sup> ou, como no caso da recente reforma, atrelada à insegurança e ao alto custo dos empréstimos internacionais (Zibas, 2005b). De acordo com a autora, para a viabilização desse fundo, foi encaminhado ao Congresso Nacional, pelo executivo federal, uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) seguidamente aprovada pelo parlamento. Em que pese as críticas quanto a sua abrangência que, conforme projeto oficial, excluiria o financiamento da educação infantil, o FUNDEB pode significar, para o ensino médio, a ampliação das matrículas e o resgate da qualidade do ensino no Brasil.

No que diz respeito ao currículo escolar, é importante mencionar a “Resolução CEB/CNE n. 03/98, cujo teor, propondo a centralidade do desenvolvimento de competências, foi bastante criticado pela comunidade acadêmica”. Foi com base nessa Resolução que se deu o grande debate<sup>44</sup> em torno dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio brasileiro (Zibas, 2005a: 1079).

Ainda de acordo com as análises da autora, dentro do conjunto das reformas na gestão Lula encontra-se uma nova proposta de Avaliação Nacional de Rendimento Escolar, em substituição ao SAEB<sup>45</sup>. Esse novo modelo de avaliação não mais usará o sistema de amostragem, mas submeterá à prova todos os alunos das 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries do ensino fundamental e das 3<sup>as</sup> séries do ensino médio. Esse instrumento avaliativo tinha como previsão atingir cerca de 5 milhões de alunos de 4<sup>as</sup> e 8<sup>as</sup> séries, matriculados nas 43 mil escolas da zona urbana. Serão cerca de R\$ 55 milhões contra os R\$ 6 milhões gastos pela avaliação por amostragem do SAEB (Zibas, 2005a).

Ainda em 2007, procurando fazer valer as determinações do Decreto 5154/2004 (que substituiu o polêmico decreto 2208/97 que normatizava a educação profissional), o governo Lula editou alguns textos legais ou de orientação no processo de implementação de ações no âmbito da formação profissional. Surgem, então, em Dezembro/2007 os Decretos 6301/07 e 6302/07. O primeiro cria, no Ministério da Educação, o Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil, objetivando o desenvolvimento da educação profissional técnica na modalidade de educação a distância, com a finalidade de ampliar a oferta e democratizar o acesso a cursos técnicos de nível médio, públicos e gratuitos no País (Brasil, 2007). O segundo institui, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, que busca estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre

---

<sup>43</sup> Fundo de Manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

<sup>44</sup> O documento para debate está no portal do MEC- ver (Zibas, 2005).

<sup>45</sup> Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica.



formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais (Brasil, 2007).

Após analisar o conjunto das políticas direcionadas pelo governo Lula à formação do trabalhador brasileiro, Kuenzer (2009) ressalta que o ensino médio ofertado aos jovens da classe-que-vive-do-trabalho, seja na modalidade geral na integrada ou no PROEJA, traz a marca da ‘inclusão excludente’. Ou seja não se pode esquecer que, quando a acumulação flexível exige a aproximação das relações entre trabalho intelectual e operacional, aproximando ciência, cultura e trabalho a partir da crescente intelectualização das atividades laborais, ao mesmo tempo em que aprofunda e sofisticada as estratégias de exploração, produz o seu contrário. Desse modo, ao se ampliar o acesso a níveis mais elevados de escolarização a uma demanda crescente de trabalhadores, “embora nos limites da lógica da acumulação flexível, possibilita-se, por contradição, uma luta pela recuperação da concepção de omnilateralidade como um dos fundamentos dos processos de formação humana” (Kuenzer, 2009: 23).

De maneira geral, se quisermos fazer um paralelo entre os projetos para o ensino médio da gestão FHC e do governo Lula neste campo, pode-se sublinhar que,

A primeira diferença a registrar é a característica monolítica e autoritária das políticas dos anos de 1990 ante a multiplicidade de enfoques em debate a partir de 2003 (...) início do governo Lula. (...) desse modo, é possível perceber que, o Governo [...] FHC, muito antes de sua posse, já tinha quadros do partido (ou seus próximos) alinhado com as propostas dos organismos internacionais [...]. Assim, a partir da posse de (...) Cardoso em 1995, passou-se, imediatamente, à implementação dos princípios já assumidos. A estratégia foi apenas a construção de uma ‘fachada’ democrática, quando os principais eixos das políticas já estavam definidos e não admitiam desvios. Neste sentido, o Governo FHC foi competente, (...) concentrando todos os esforços para moldar, de forma irreversível, todo o sistema educacional brasileiro aos modelos divulgados pelas instituições multilaterais. Embalada em seu início por empréstimos internacionais, a reforma do ensino médio decolou com algum fôlego, mas logo mostrou, [...] a impossibilidade de melhoria da qualidade, em vista, principalmente, da descontinuidade da alocação de recursos e da desconsideração das reais condições de trabalho dos professores (Frigotto & Ciavatta, 2004b: 19).

Portanto, é importante destacar, que após a instalação do Governo Lula, houve a preocupação de se estabelecer um debate amplo sobre o ensino médio e técnico, concretizado por meio de vários eventos como: seminários, oficinas, dentre outros, entendidos como um processo autêntico de reflexão e de sociabilidade, abrindo dessa forma um canal de diálogo com a comunidade educacional em busca das melhores alternativas para os diferentes problemas existentes, especialmente no campo da educação. Ressalta-se nesse contexto a publicação da coletânea *Ensino médio: ciência, cultura e*

trabalho, publicada por MEC/SEMTEC, que divulgou parte dos debates que traz à luz diferenças teóricas e político-ideológicas inconciliáveis entre os potenciais colaboradores do novo governo. Essas discrepâncias não estavam bem explicitadas no período anterior, quando as críticas às políticas do Governo Fernando Henrique tendiam a aproximar grande parte da comunidade acadêmica (Frigotto & Ciavatta, 2004b).

Segundo os autores, há uma defesa muito firme de uma escola média que, mesmo respeitando as diferenças, tenha um perfil universal calcado nas proposições de Gramsci quanto à politecnicidade, combinando “trabalho, ciência e cultura na sua prática e nos seus fundamentos científico-tecnológicos e histórico-social” (Frigotto & Ciavatta, 2004b: 18). Ou seja, uma escola média que possa garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia. Preconiza-se a apropriação universal de um “conhecimento que não se confunde com enciclopedismo porque, construído historicamente, evidencia a luta social que motivou seu avanço em um determinado tempo histórico”, constituindo dessa forma o patrimônio sociocultural da humanidade (Ramos, 2004: 41).

No entanto, segundo outras perspectivas, nas argumentações de Lopes (2004: 203), a validade universal de qualquer conhecimento transmitido no espaço da escola é uma falácia, visto que é preciso ressaltar que a própria ideia de universal é uma invenção humana, situada em um dado momento da história da humanidade. Neste sentido, o fato de “um conhecimento ser considerado universal só se estabelece porque existem pessoas e relações sociais aos quais essa universalidade interessa. Se a perspectiva atual é construir um outro projeto de educação e de sociedade penso ser preciso começar questionando os padrões universais de conhecimento escolar” [...] instituídos historicamente.

Desse ponto de vista, não há possibilidade de um currículo nacional e, portanto, descarta-se o princípio da escola unitária. Além disso entendido como política cultural, o currículo deve abordar o trabalho apenas como uma questão entre muitas outras (tais como: gênero, sexualidade, juventude, violência, lazer etc.), deixando de ser o princípio educativo por excelência proposto por Gramsci.

Diante desse cenário de disputa teórica, que protagonizou tanto a gestão FHC quanto o governo Lula, que trata da possibilidade de reintegração entre ensino médio e técnico-profissional. A não obrigatoriedade de reversão da dualidade estabelecida no Governo Fernando Henrique “contrariou diversos críticos, mas foi explicada pelo custo

financeiro e político de tal reversão, uma vez que a estrutura imposta pelas políticas dos anos de 1990 já estaria consolidada” (Zibas, 2005a: 1082).

Entretanto, Kuenzer (2004: 108-114) vê com “desconfiança este expediente do Executivo Federal que possibilitou a reintegração (ensino médio e técnico-profissional)”. Ciente a autora de que o perfil universal da escola média, tal como estipulado pelo Decreto n. 2.208/97 pode significar o acirramento das desigualdades, sugere que, no plano político, reafirme-se a defesa da escola unitária, que não diferencie os alunos a partir de sua origem de classe, mas que, no âmbito da prática, “tendo a clareza da impossibilidade histórica de objetivação desta escola no capitalismo [caminhe-se para] políticas afirmativas e, portanto, específicas para trabalhadores enquanto conquistas parciais no processo de transição” (Kuenzer, 2004: 108-114).

De todo modo, os históricos defensores<sup>46</sup> de uma escola média unitária inspirada em Gramsci, tendo o trabalho como princípio educativo, embora continuem críticos quanto à timidez e às contradições das políticas, parecem agora apostar na possibilidade de uma aproximação a esse projeto de formação integrada do conhecimento.

Nessa perspectiva, podemos dizer que as contradições do atual processo, além de explicitarem melhor a distância entre os diferentes grupos que foram críticos das políticas da década de 90, apontam para: (i) a possibilidade de um financiamento estável do ensino médio por meio do FUNDEB; (ii) uma aproximação a antigas bandeiras progressistas, em paralelo com concessões à dualidade estrutural conservadora e à pedagogia das competências; (iii) a possibilidade de uma discriminação positiva dirigida ao ensino noturno; (iv) a acentuação da cultura da avaliação, com maiores gastos na área (Zibas, 2005a).

Do ponto de vista da autora, o desenvolvimento desse quadro contribuirá para a definição dos limites da construção de políticas democráticas para o ensino médio integrado ao ensino técnico, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura. Buscando superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo. Pondo fim ao dilema de um currículo escolar voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia. No entanto, será necessário continuar apontando aos órgãos responsáveis pelas políticas educativas e à sociedade de maneira geral propostas viáveis, possibilitando um embate constante contras as forças contrárias do capital, no sentido do estabelecimento de relações sociais que possa incluir

---

<sup>46</sup> Ramos (como integrante, naquele momento, da SEMTEC) e Frigotto & Ciavatta (como consultores privilegiados). Ver (Zibas, 2005).

grande número de jovens no sistema educativo de modo que estes possam atuar na sociedade enquanto agentes de transformações.

## **Conclusão**

Diante das mudanças pelas quais está passando o modo de produção capitalista, onde novos e velhos rearranjos são evidenciados na busca de maior lucratividade, onde se questiona o papel da categoria trabalho e onde é visível o recuo das forças organizadas do conjunto dos trabalhadores, importa sublinhar que o capitalismo parece não ter-se tornado mais ameno, nem tão pouco humanizado. Como podemos observar ao longo do texto, o capital continua a ter no trabalho seu elemento de valorização e cada vez mais tem encontrado maneiras de intensificar ainda mais a extração de mais-valia. Diante desse contexto de complexas mudanças, a exigência pela formação dos sujeitos vem ganhando maior complexidade.

Nesse sentido, com sua base material na revolução informacional o processo de globalização trouxe profundas alterações em inúmeros aspectos da vida social, requerendo desse modo, a emergência de um novo sistema no campo da educação escolar. Portanto, no bojo das mudanças nas relações produtivas com o esgotamento do fordismo, passa-se a exigir a formação de um outro sujeito histórico mais flexível, eficiente, polivalente.

Em que pese o discurso de maior exigência e participação do trabalhador no processo produtivo, de maior qualificação daquele, a produção flexível, parece ser responsável, pelo atual quadro de desemprego estrutural pelos que vivem do trabalho, além de criar sérios riscos de desequilíbrios na questão ambiental. Requer-se, desse modo, uma educação que busque uma formação humana e um princípio educativo capaz de formar cidadãos que possam atuar firmemente na construção de relações mais humanas e ambientalmente sustentáveis.

Em um momento histórico de grandes transformações, o Brasil enfrenta o desafio de começar sua reestruturação produtiva convocando a reestruturação social com um olhar voltado para o campo da educação básica, especialmente o ensino médio, visando sua reformulação e adequação as novas diretrizes econômicas e políticas. Define-se assim também, em linhas gerais, o ordenamento do sistema educativo do país.

Portanto, é dentro desse contexto de mudanças que o capitalismo busca organizar as bases de uma nova experiência societária, onde a insistência pelo controle hegemônico em todos os campos das relações sociais torna-se um objetivo transparente nos discursos que

acompanham o processo de transformação em todos os setores da sociedade, e consequentemente no currículo escolar; abordaremos essa questão no capítulo seguinte, buscando clarificar as relações que constituem o mundo do trabalho enquanto um território de inspiração do campo do currículo.





Capítulo II

**O mundo do trabalho como categoria de  
inspiração do currículo: Um debate brasileiro**







## Introdução

Toda sociedade vive porque consome; e para consumir depende da produção. Isto é, do trabalho. Toda sociedade vive porque cada geração nela cuida da formação da geração seguinte e lhe transmite algo da sua experiência, e educa-a. Não há sociedade sem trabalho e sem educação (Konder, L., 2000: 112).

A epígrafe nos remete a duas práticas ou atividades sociais de natureza diversa, mas que mantêm entre si conexões por diferentes mediações. A primeira está relacionada à concepção de homens e mulheres como seres histórico-sociais que agem sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação, produzem conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprios. A segunda reporta-se à educação enquanto ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores, constituindo com isso um campo capaz de gerar um currículo integrado ao nosso tempo e ao nosso espaço, no sentido de levar homens e mulheres a refletirem sobre a “sua ontológica vocação de ser mais” (Freire, 1999: 56).

É sobretudo através dessa conexão entre o mundo do trabalho enquanto categoria de inspiração do currículo que passará a esteira da discussão deste capítulo onde busca-se compreender a construção histórica do trabalho enquanto elemento fundamental e mediador das relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza e sua conexão com o processo de formação dos sujeitos, através do campo do currículo. É que aquele seja pautado na constituição de um conhecimento que leve em consideração todos os fenômenos: físicos, políticos, culturais, cognitivos e científico-tecnológicos. Focaremos também o aspecto ambivalente do processo de trabalho, demonstrando que por um lado é uma fonte de humanização enquanto por outro, sob a lógica do capital, torna-se alienado.

Na sequência serão focadas as implicações que as mudanças estão causando no campo do currículo escolar, a visão de redes que o currículo pode imprimir, onde conceitos e teorias estejam em sintonias, bem como a perspectiva de construção curricular ancorada em aspecto de integração. Aborda-se também, a questão da contextualização enquanto princípio norteador da relação e do tratamento metodológico dos conteúdos disciplinares; novos critérios de organização curricular que permitam a elaboração de proposta que oportunize articulação entre os sujeitos e o conhecimento; procedimento de avaliação mais participativo onde crianças e jovens possam avaliar seu próprio trabalho permanentemente

dentro de uma vertente político-pedagógica e por fim, algumas considerações sobre o desenvolvimento do pensamento curricular brasileiro.

## **2.1. Breve nota sobre a questão do trabalho**

Os estudos sobre as concepções históricas acerca do trabalho evidenciam-no enquanto elemento fundamental e mediador das relações estabelecidas entre o ser humano e a natureza (Konder, 2000). Nesse sentido, tratar da relação do mundo do trabalho enquanto espaço de inspiração dos elementos curriculares significa que diferentes concepções e diversos olhares se fazem necessários no momento em que a lógica do mercado parece buscar transformar o trabalho em mercadoria. Essa é uma questão que se coloca como nuclear num processo que tenha como parâmetro o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas para a democratização do conhecimento, no sentido de aperfeiçoar a qualidade social e de uma formação alargada ao conjunto dos sujeitos.

Assim, as concepções de que é pelo trabalho que mulheres e homens constroem e reconstróem a sua existência e de que mulheres e homens se definem como humano por seu trabalho surge recentemente na história da filosofia (Feldmann, 2003: 128) e a “natureza social do trabalho, a práxis<sup>47</sup> entendida como guia de transformação do ser humano e de sua relação com o mundo surgem com o marxismo”.

Nas análises da autora, a grande transformação que se inicia com Hegel, e depois com Marx, é a elevação do trabalho como fonte de todo valor e riqueza, associando a transformação da natureza à transformação de homens e mulheres, que se concretiza por meio do trabalho humano. Para Hegel, a essência de homens e mulheres é o trabalho. Assim, a categoria trabalho, para ele, era um processo ideal do esforço da razão para adquirir conhecimento. Já o marxismo toma como categoria central o trabalho humano ou a práxis, em torno da qual devem ser analisados os problemas do conhecimento, da sociedade e dos sujeitos construtores de sua própria história. Nesse sentido, o eixo do currículo deverá ser o trabalho compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, não havendo dessa forma, dissociação entre educação geral e formação para o trabalho (Kuenzer, 2007b).

Para Marx, a práxis é eminentemente histórica, e o modo pelo qual homens e mulheres mantêm suas relações e buscam preservar a espécie é conseguido por meio do trabalho, visto que,

---

<sup>47</sup> Cf. Kuenzer (2008: 64) a práxis mostra que o conhecimento novo será produzido através do permanente e sempre crescente movimento do pensamento que vai do abstrato ao concreto pela mediação do empírico; ou seja, através do efetivo movimento da teoria para a prática e desta para a teoria, na busca da superação da dimensão fenomênica e aparente do objeto, buscando sua concretude.

[...] na produção social de sua existência o homem contrai relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a um grau determinado de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual eleva uma superestrutura jurídica e política, e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. Não é a consciência do homem que determina o seu ser; é o ser social que inversamente determina a sua consciência (Marx & Engel, 1967: 93).

Kuenzer (2007b), inspirando-se nas análises de Max, argumenta que todo processo de educação está relacionado para o trabalho, o que não se confunde com formação profissional em seu sentido restrito. Dessa forma, o estatuto epistemológico e histórico de cada ciência deverá tomar como eixo organizador do currículo as diferentes práticas sociais e produtivas, tendo em vista as finalidades de democratização do conhecimento para a constituição da cidadania.

Dessa perspectiva, o trabalho é considerado como elemento fundamental e mediador das relações estabelecidas entre os sujeitos e seu entorno. A formulação das análises procura desvelar que o ser humano é, de fato, um ser em permanente construção, que vai se construindo no tempo pela mediação de sua prática, de sua ação e assim (Severino, 1992: 150) ele é um ser histórico, que vai se criando no espaço social e no tempo histórico. Portanto, “o homem não é apenas uma realidade dada, pronta e acabada, mas fundamentalmente um sujeito que vai construindo aos poucos sua própria realidade”.

Na argumentação do autor, é através do trabalho que a construção humana se torna possível. Isto é, o ser humano deve ser pensado como ser de trabalho, cuja constituição se efetiva no interior de um processo coletivo marcado por relações de subjetividades. Nesse sentido, o termo trabalho não se limita a um simples fazer manual, ele implica igualmente processos de simbolização através do qual se materializa a cultura de um povo ou grupo social, constituindo desse modo a sociedade como um todo.

De acordo com Feldmann, Karel Kosik, pensador marxista, ao tratar da questão filosófica do trabalho em seu livro *A dialética do concreto*, situa o trabalho como

[...] um agir humano que se move na esfera das necessidades, transformando a natureza e nela inscrevendo outros sentidos. Define-o como um processo único, cumprido por necessidade e sob a pressão de uma finalidade exterior, mas que, ao mesmo tempo, realiza pressupostos de liberdade e livre criação onde o processo de trabalho tomado no sentido geral é o pressuposto do trabalho no sentido econômico, mas o trabalho que forma a riqueza da sociedade capitalista não é o trabalho em geral, e sim um tipo determinado de trabalho, alienado (2003: 136).

Do ponto de vista da autora, para Marx o trabalho humano, a práxis produtiva, tanto aliena (nega) homens e mulheres como afirma, pois mesmo alienados, homens e mulheres continuam seres conscientes e ativos. Só aqueles(as) se alienam, porque seus trabalhos, diferentemente do trabalho animal, é consciente, com propósito. Por serem históricos se encontram num processo permanente de produção de si mesmos (processo de humanização), ou seja, são produtos de seus trabalhos em um processo de transformação permanente.

Quanto à perspectiva do trabalho enquanto transformação da natureza e como criação de homens e mulheres históricos Marx afirma que,

O trabalho é um processo de que participa o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos a fim de apropriar-se de recurso da natureza, imprimindo-lhes forma útil á vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza (1994: 202).

Como pode-se observar, a práxis é uma atividade prática real, objetiva e ao mesmo tempo subjetiva e consciente em que é interpretada como uma atitude humana transformadora da natureza e da sociedade. Nesse contexto, o trabalho humano é encarado como uma dimensão essencial de homens e mulheres, embora Marx reconheça que na sociedade capitalista ele só exista de forma alienada (Feldmann, 2003). Na análise da autora, para Marx, a práxis é uma prática eminentemente revolucionária, com suporte numa concepção dialética da história e da sociedade, que une teoria e ação concreta com vistas à transformação do mundo e com isso, as relações estabelecidas entre os sujeitos.

Em suas obras Marx colocou a práxis como fundamento do conhecimento humano ao afirmar que “não é possível se conhecer fora da atividade prática humana, o trabalho (Feldmann, 2003: 138) visto que, a relação dialética entre homens e mulheres e trabalho é o ponto de partida do conhecimento básico do processo de conscientização”. Desse ponto de vista o conhecimento caracteriza-se na forma com que aqueles(as) têm de aproximar-se do mundo que o cerca em razão da unidade (teoria e prática) constitui-se no movimento transformador da realidade material e da realidade humana.

Para Gramsci (1996: 63), o processo de conhecimento é amarrado ao processo de vida e de trabalho, visto que a criação de valores, de símbolos é todo um processo de construção do projeto humano. Dessa forma, o trabalho é considerado o princípio do conhecimento, enquanto possuidor de um sentido amplo de educar na transformação do

mundo material em mundo humanizado. Onde as relações no mundo do trabalho, passam a ser um campo inesgotável de inspiração do campo do currículo.

Ao discutir o trabalho como elemento mediador dos atores sociais com a natureza, Macário mostra que

Através do trabalho, o homem organiza sua própria ação a partir das finalidades surgidas no momento em que aquele se volta para si. Portanto, o trabalho possibilita que o homem domine não somente a natureza, mas a si próprio. Nesse sentido, ao transformar a natureza para garantir sua sobrevivência, o homem compreende, cada vez mais a si, a sociedade humana e o mundo ao seu entorno (2001: 07).

Para o autor, o trabalho traz em si um princípio educativo, que se manifesta no momento em que o homem desenvolve sua capacidade de objetivação das coisas da natureza, dos outros que estão ao seu redor e dele próprio, quando tornado objeto do seu olhar. Nesse sentido, o ato educativo vai se imbricando no tecido social, tornando-se ele mesmo um tipo específico de objetivação humana.

No processo de desenvolvimento da história, homens e mulheres foram se educando de maneira genérica, buscando na atividade produtiva a base sobre a qual os conhecimentos das gerações mais velhas eram transmitidos às novas gerações através de uma educação de sentido amplo. É pois, dentro dessas relações desenvolvidas no interior da sociedade que o processo de trabalho demonstra sua dimensão de ambivalência.

### **2.1.1. A ambivalência do processo de trabalho**

Antunes R. (2005a: 157) esclarece que, desde o mundo antigo e sua filosofia, o “trabalho tem sido compreendido como expressão de vida e degradação, criação e infelicidade, atividade vital e escravidão, felicidade social e servidão. Momento de catarse e vivência de martírio. Ora cultuava-se seu lado positivo, ora acentuava-se o traço de negatividade”.

Para o autor, com o envolver humano, o trabalho converteu-se em ‘*tripaliare*’, originário de *tripalium*, instrumento de tortura, momento de punição e sofrimento. No contraponto, o ócio tornou-se parte do caminho para a realização humana. De um lado, o mito prometeico do trabalho; na outra ponta, o ócio como liberação (Antunes R., 2005a: 157).

O autor comenta ainda que:

[...] foi através da escrita de outro alemão, chamado Marx, também conhecido como Mouro, que o trabalho conheceu sua síntese sublime: trabalhar era, ao mesmo tempo, necessidade eterna para manter o metabolismo social entre humanidade e natureza. Mas, sob o império (e o fetiche) da mercadoria, a atividade vital metamorfoseava-se em atividade imposta, extrínseca e exterior, forçada e compulsória. É conhecida sua referência ao trabalho fabril: se pudessem, os trabalhadores fugiriam do trabalho como se fuge de uma peste! (2005a: 157).

É, portanto, essa dimensão dúplice e até mesmo contraditória, presente no processo de trabalho, que cria, mas também subordina, humaniza e degrada, libera e escraviza, emancipa e aliena, que manteve o trabalho humano como questão nodal em nossas vidas e portanto, nas relações sociais e econômicas que nos circundam.

Em um estudo intitulado *Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho?* Antunes R. (2008: 1) desenvolve uma discussão consistente onde se afirma que sendo uma realização essencialmente humana, foi no trabalho que homens e mulheres, distinguiram-se das formas de vida dos animais. É célebre a distinção, feita por “Marx, entre o ‘pior arquiteto e a melhor abelha’: o primeiro concebe previamente o trabalho que vai realizar, enquanto a abelha labora instintivamente”.

Visto o trabalho dentro desta perspectiva, compreende-se então que se a vida humana se resumisse exclusivamente ao trabalho, seria a efetivação de um esforço penoso, aprisionando o ser social em uma única de suas múltiplas dimensões (Antunes, R., 2008). Nesse sentido, se a vida humana necessita do trabalho humano e de seu potencial emancipador, ela deve recusar o trabalho que aliena e infelicita o ser social. Desse modo,

[...] o que se pode perceber é que o trabalho, em sua realização cotidiana, possibilitou que o ser social se diferenciasse de todas as formas pré-humanas presentes, por exemplo, dos animais. Os homens e mulheres que trabalham são dotados de consciência, uma vez que concebem previamente o desenho e a forma que querem dar ao objeto do seu trabalho (Antunes, R., 2008: 2).

O autor esclarece que foi por isso que Lukács sublinhou que o trabalho é um ato que, por ser consciente, pressupõe um conhecimento concreto, ainda que jamais perfeito de determinadas finalidades e de determinados meios. E outro grande teórico, Gramsci, acrescentou que em qualquer forma de trabalho, mesmo no trabalho mais *manual*, há sempre uma clara dimensão *intelectual*. Então, visto o trabalho dentro dessa visão alargada de formação educativa do ser humano, podemos considerá-lo sobretudo como momento fundante da vida humana, ponto de partida no processo de humanização, por outro lado, a sociedade capitalista o transformou em trabalho assalariado, alienado, fetichizado. O que era uma finalidade de centralidade do ser social converte-se em meio de subsistência. “A *força de trabalho* torna-se uma mercadoria, ainda que especial, cuja finalidade é criar



novas mercadorias e valorizar o capital. Converte-se assim, em *meio* e não *primeira necessidade* de realização humana” (Antunes R., 2008: 3).

Dentro dessa mesma linha de compreensão Navarro & Padilha (2007: 15) demonstram que a centralidade do trabalho dá-se não só na esfera econômica (o trabalho é a fonte de renda da maioria da população mundial) como também na esfera psíquica – o que, certamente, representa um paradoxo, visto que a atividade laboral ainda parece ser uma importante fonte de saúde psíquica (tanto que sua ausência, pelo desemprego ou pela aposentadoria, é causa de abalos psíquicos) “ao mesmo tempo em que se registram cada vez mais estudos que evidenciam o trabalho como causa de doenças físicas, mentais e de mortes”.

Para os autores, o trabalho é compreendido como momento decisivo na relação do sujeito com a natureza, pois ele modifica sua própria natureza ao atuar sobre a natureza externa quando executa o ato de produção e de reprodução. Pode-se então dizer que não há trabalho humano sem consciência, na medida em que todo trabalho busca a satisfação de uma necessidade.

Vale lembrar também, que quando se fala da dimensão do trabalho como categoria primeira está se pensando em atividade que cria valor-de-uso e que estabelece relações entre o homem e a natureza, ou seja, referimo-nos ao trabalho concreto – que é divergente do trabalho abstrato, uma “atividade estranhada e fetichizada, que cria valor-de-troca. Com o desenvolvimento do capitalismo, a dimensão do trabalho concreto – que produz objetos úteis – perde espaço para a dimensão do trabalho abstrato” (Navarro & Padilha, 2007: 15).

Segundo análise dos autores, nas sociedades contemporâneas, o uso perde valor para a troca; os produtos não são mais produzidos prioritariamente para serem usados até o seu fim. Esta é uma tendência que se acentua nas sociedades capitalistas nas quais a descartabilidade das mercadorias é cada vez mais precoce. O descarte, independentemente da qualidade da mercadoria, é induzido para que novos produtos sejam comprados, o que leva os produtos para o lixo muito antes de esgotada a sua vida útil, transformando o meio ambiente em um verdadeiro lixão, afora os impactos que esses descartáveis provocam pela sua demasiada produção, tanto nos igarapés, rios, mares e oceanos.

Portanto, o modo de produção capitalista traz consigo uma série de contradições, muitas delas relacionadas ao mundo do trabalho. Ao mesmo tempo em que o trabalho é a fonte de humanização e o fundador do ser social, sob a lógica do capital se torna degradado, alienado, estranhado. O trabalho perde a dimensão original e indispensável ao

ser humano de produzir coisas úteis (que visariam satisfazer as necessidades humanas) para atender as necessidades de um modelo de sociedade para o consumo demasiado e ambientalmente insustentável (Navarro & Padilha, 2007).

Vemos assim que a história da organização do trabalho é a história do desenvolvimento tecnológico em favor da acumulação capitalista ao mesmo tempo em que é a história do sofrimento de milhões de homens e mulheres trabalhadores espalhados pelos mais diversos recantos do planeta. Ou seja, os avanços científicos ocorridos em nome do progresso não conseguiram eliminar as formas de exploração física e psíquica dos sujeitos, nas fábricas ou fora delas. As técnicas de organização da produção e do trabalho, baseadas nos princípios taylorista, fordista e toyotista, só fizeram aumentar estas formas de exploração e exclusão daqueles(as) que historicamente produziram/produzem a riqueza de fato, os trabalhadores (Navarro & Padilha, 2007).

Para os autores, ao longo de todo o desenvolvimento do processo de trabalho no capitalismo, o que podemos visualizar é a perda progressiva do controle do trabalhador sobre o processo produtivo e, em consequência, a perda de controle sobre seu próprio trabalho. O que varia, em diferentes momentos, são as formas (Taylorismo, Fordismo e Toyotismo) do processo se objetivar e organizar as forças de trabalho nas esferas da produção econômica, o que intensifica as formas de alienação subjacentes nas relações de produção.

### **2.1.2. Relações de trabalho e alienação**

Conforme Mângia (2003: 35), Marx, ao considerar o processo de trabalho independente de qualquer forma social determinada, considera que antes de tudo o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula [...] seu metabolismo com a natureza. Ou seja, ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural “[...] e põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua própria vida, (...)” e nessa relação o homem modifica ao mesmo tempo, a natureza e a si próprio (Mângia, 2003: 35).

Para a autora, Marx considera que inicialmente o trabalho aparece para o homem apenas como meio de satisfação da necessidade de manter a sua existência física, nesse sentido a vida produtiva seria a vida genérica, a vida que cria vida. A atividade livre e consciente seria o caráter genérico do homem. Assim, aquele é capaz de reproduzir a

natureza e é na elaboração do mundo objetivo que se afirma como ser genérico. O objeto do trabalho é a objetivação da vida genérica do homem, pois este se desdobra não só intelectualmente na consciência, mas ativa e realmente (Mângia, 2003).

Entretanto, de acordo com Antunes, R., & Alves, G. (2004: 342), para se compreender a nova forma de ser do trabalho, é preciso partir de uma concepção mais ampliada de trabalho. Ela compreende a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não se “restringindo aos trabalhadores manuais diretos, incorporando também a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário”.

Para os autores, a nova forma de como o trabalho se apresenta

[...] incorpora tanto o núcleo central do proletariado industrial, os trabalhadores produtivos que participam diretamente do processo de criação de mais-valia e da valorização do capital (que hoje, transcende em muito as atividades industriais dada a ampliação dos setores produtivos nos serviços) e abrange também os trabalhadores improdutivos, cujo trabalho não cria diretamente mais-valia, uma vez que são utilizados como serviço, seja para uso público, como os serviços públicos, seja para uso capitalista. Podemos também acrescentar que os trabalhadores improdutivos, criadores de anti valor no processo de trabalho, vivenciam situações muito aproximadas com aquelas experimentadas pelo conjunto dos trabalhadores produtivos. A classe trabalhadora, hoje, também incorpora o proletariado rural, que vende a sua força de trabalho para o capital, de que são exemplos os assalariados das regiões agroindustriais, e incorpora também o proletariado precarizado, o proletariado moderno, fabril e de serviços, *part-time*, que se caracteriza pelo vínculo de trabalho temporário, pelo trabalho precarizado, em expansão na totalidade do mundo produtivo (Antunes, R., & Alves, G., 2004: 342).

Compreender portanto, a ‘classe-que-vive-do-trabalho’, a classe trabalhadora hoje de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. A classe trabalhadora, portanto, é mais ampla que o proletariado industrial produtivo do século passado, muito embora este ainda se constitua em seu núcleo fundamental. Ela tem sobretudo, uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada, que somente pode ser apreendida se partirmos de uma noção alargada de trabalho (Antunes R., & Alves, G., 2004: 243).

Para os autores, desde a sua origem, o modo capitalista de produção pressupõe um envolvimento operário, ou seja, formas de captura da subjetividade operária pelo capital, ou mais precisamente da sua subsunção<sup>48</sup> à lógica do capital aprofundando sempre mais o

---

<sup>48</sup> O termo “subsunção” não é meramente “submissão” ou “subordinação”, uma vez que possui um conteúdo dialético – mas é algo que precisa ser reiteradamente afirmado. O que muda é a forma de implicação do *elemento subjetivo* na produção do capital, que, sob o taylorismo/fordismo, ainda era meramente formal e com o toyotismo tende a ser real, com o capital buscando capturar a subjetividade operária de modo integral. O aparecimento de uma nova base técnica do sistema sociometabólico do capitalismo, que propicia um novo salto da subsunção real do trabalho ao capital, exige da classe trabalhadora, como pressuposto formal ineliminável, os princípios do

processo alienador. Dessa maneira, as novas tecnologias microeletrônicas na produção, capazes de promover um novo salto na produtividade do trabalho, exigiriam, como pressuposto formal, o novo envolvimento do trabalho vivo na produção capitalista (Antunes R., & Alves, G., 2004).

Como nos mostra Mângia, a sociedade capitalista é caracterizada pela apropriação privada do trabalho coletivo e pela distribuição desigual dos produtos desse trabalho. Visto desta maneira, o trabalho é coletivo enquanto produção e é privado enquanto apropriação. E assim, a apropriação do trabalho humano e seus excedentes é a base da alienação. Nesse sentido, “a alienação se manifesta no tipo de relação que o trabalhador estabelece com o produto de seu trabalho, que se mostra como algo estranho a ele e que o domina” (2003: 40).

De acordo com a autora, o trabalho alienado rompendo com a própria ontogênese humana, ao tirar de homens e mulheres seus produtos tira também, sua vida genérica, sua atividade própria de produzir e reproduzir o mundo humano e de objetivar-se nesse mundo enquanto sujeito em construção.

Para Ubessi & Stumm (2011: 16), a educação está na relação de troca, muitas vezes como mercadoria e o mesmo acontece no mundo do trabalho; mesmo com os consideráveis avanços no que se refere aos direitos humanos, em certo sentido as pessoas são consideradas como mercadorias, peças substituíveis como os descartáveis que se multiplicam pelo mundo a fora. Para as autoras, é necessário colocar em debate essas formas de cooptação do homem, tanto na escola quanto na sociedade, de um sistema que tende a alienar os sujeitos sociais na automação da vida, criando-lhes inclusive, necessidades de consumo deliberadamente sem nenhum critério.

Antunes R., & Alves, G. (2004: 346) em suas análises sublinham que sob a égide do toyotismo, a alienação do trabalho encontra-se em sua essência preservada. Para os autores, mesmo que fenomenicamente minimizada pela redução da separação entre a elaboração e a execução, pela redução dos níveis hierárquicos no interior das empresas. Ou seja, em que pese o operário da fábrica toyotista contar com maior ‘participação’ nos projetos que nascem das discussões dos círculos de controle de qualidade, com maior ‘envolvimento’ dos trabalhadores, a subjetividade que então se manifesta encontra-se estranhada com relação ao que se produz e para quem se produz.

---

toyotismo, no qual a captura da subjetividade operária é uma das precondições do próprio desenvolvimento da nova materialidade do capital (Antunes R., & Alves, G., 2004: 243).

## Esclarecem os autores

[...] se o fordismo expropriou e transferiu o *savoir-faire* do operário para a esfera da gerência científica, para os níveis de elaboração, o toyotismo tende a re-transferi-lo para a força de trabalho, mas o faz visando a apropriar-se crescentemente da sua dimensão *intelectual*, das suas capacidades cognitivas, procurando envolver mais forte e intensamente a subjetividade operária. É possível perceber que, os trabalhos em equipes, os círculos de controle, as sugestões oriundas do “*chão*” da fábrica, são recolhidos e apropriados pelo capital nessa fase de reestruturação produtiva. Assim, as ideias dos trabalhadores (...) são absorvidas pelas empresas, após uma análise e comprovação de sua exequibilidade e vantagem (lucrativa) para o capital. Nesse sentido, o processo não se restringe a essa dimensão, uma vez que parte do *saber intelectual do trabalho* é transferida para as máquinas informatizadas, que se tornam mais *inteligentes*. Dessa forma, como a máquina não pode eliminar (...) o trabalho humano, ela necessita de uma maior *interação* entre a subjetividade que trabalha e o novo maquinário inteligente (Antunes, R., & Alves, G., 2004: 347).

Na percepção dos autores, o capitalismo parece surgir, como mecanismo de apropriação das subjetividades,<sup>49</sup> distanciando ainda mais a subjetividade do exercício de um cotidiano consciente das relações existentes nas cadeias de produção e em outros contextos. Nesse cenário de reestruturação do grande capital, parte importante do tempo livre dos trabalhadores está crescentemente voltada para adquirir empregabilidade<sup>50</sup>.

Na análise de Antunes, R., & Alves, G. (2004), a alienação parece ser ainda mais intensa nos estratos precarizados da força humana de trabalho, que vivenciam as condições mais desprovidas de direitos e em condições de instabilidade cotidiana, dada pelo trabalho *part-time*, temporário, e precarizado. Sob a condição da precarização, o estranhamento assume a forma ainda mais intensificada e mesmo barbarizada, pautada pela perda (quase) completa da dimensão de humanidade. Nos estratos mais penalizados pela precarização/exclusão do trabalho, “o estranhamento e o fetichismo capitalista são diretamente mais desumanizadores e bárbaros em suas formas de vigência” (Antunes, R., & Alves, G., 2004: 348). E é o que estamos presenciando atualmente, intensamente, em tantas partes do mundo e em particular no Brasil.

Seguindo a discussão do processo de alienação da classe trabalhadora no espaço de educação e produção, Antunes, R., & Alves, G. destacam que:

[...] sob a condição da separação absoluta do trabalho, a alienação assume a forma de *perda de sua própria unidade: trabalho e lazer, meios e fins, vida pública e vida privada*, entre outras formas de disjunção dos elementos de unidade presentes na *sociedade do trabalho*. Expandem-se, desse modo,

---

<sup>49</sup> O envolvimento interativo que aumenta substancialmente ainda mais o estranhamento do trabalho, ampliando as suas formas de escamoteamento (Antunes, R., & Alves, G., 2004).

<sup>50</sup> Empregabilidade nos discursos políticos representa a uma mudança de paradigma [...] sobre a educação e sua relação com a sociedade em geral e a economia em particular. Até as crises dos anos setenta, a educação era concebida como um instrumento fundamental para diminuir as desigualdades sociais e como uma condição indispensável para assegurar o crescimento econômico. O aumento do desemprego, em particular do desemprego juvenil, traz para a agenda política a discussão sobre o seu papel no combate a esse fenômeno que está na origem da profissionalização dos sistemas educativos (Alves, 2007: 60).

as formas de alienação dos que se encontram à margem do processo de trabalho. Contrariamente à interpretação que vê a transformação tecnológica movendo-se em direção à idade de ouro de um capitalismo saneado, próspero e harmonioso, estamos presenciando um processo histórico de desintegração, que se dirige para um aumento do antagonismo, o aprofundamento das contradições do capital. Quanto mais o sistema tecnológico da automação e das novas formas de organização do trabalho avança, mais a alienação tende em direção a limites absolutos. Quando se pensa na enorme massa de trabalhadores *desempregados*, as formas de absolutização da alienação são diferenciadas. Variam da *rejeição da vida social, do isolamento, da apatia e do silêncio (da maioria) até a violência e agressão diretas*. Aumentam os focos de contradição entre os desempregados e a sociedade como um todo, entre a ‘racionalidade’ no âmbito produtivo e a ‘irracionalidade’ no universo societal. Os conflitos tornam-se um problema social, mais do que uma questão empresarial, transcendendo o âmbito fabril e atingindo o espaço público e societal (Antunes, R., & Alves, G., 2004: 348-349).

Nas argumentações dos autores, nessa fase de mundialização do capital, caracterizada pelo desemprego estrutural, pela redução e precarização das condições de trabalho, é a evidência da existência de uma materialidade adversa aos trabalhadores, um solo social que constrange ainda mais o afloramento de uma cidadania autêntica e uma participação efetiva dos sujeitos no processo de organização da própria sociedade.

Nesse contexto, variadas formas de fetichizações e reificações poluem e permeiam o mundo do trabalho, com repercussões enormes na vida fora do trabalho, na esfera da reprodução societal, na qual o consumo de mercadorias, materiais ou imateriais, também está em enorme medida estruturado pelo capital impactando em grande medida a questão ambiental e a qualidade de vida. O processo de alienação e/ou estranhamento e os novos fetichismos que permeiam o mundo do trabalho tendem a impedir a autodeterminação da personalidade e a multiplicidade das qualidades e atividades dos sujeitos que atuam no campo da produção econômica (Antunes, R., & Alves, G., 2004).

Nesse sentido, é importante salientar que a vida cotidiana não se mostra meramente como o espaço por excelência da vida alienada, mas, ao contrário, como um campo de disputa entre a alienação e a desalienação. Ou seja, apesar de o trabalho subordinar-se ao capital, ele é um elemento vivo, em permanente medição de forças, gerando conflitos e oposições, tensões e contradições. Características que provavelmente marcarão as relações estabelecidas no campo do currículo escolar.

## **2.2. Implicações do mundo do trabalho no campo do currículo**

No processo de produção capitalista, o capital sempre procurou aumentar os índices de produtividade, com intenções a aumentar a mais-valia. Nesse sentido, o objetivo do modo de produção esteve ligado a expansão possível do próprio capital, o que leva à maior

exploração da força de trabalho e dentre as mais variadas formas para a obtenção da mais-valia, tem-se como instrumento eficiente a divisão social do trabalho (Ramos, 2005).

É bom ressaltar que desde os primórdios o capitalismo introduziu uma modificação importante na organização do trabalho. Surge como inovação uma subdivisão sistemática de cada tipo de produção em operações muito específicas e que levadas para a organização do trabalho escolar fundamentaram o campo do currículo (Ramos, 2005: 110).

É importante sublinhar que a relação entre o currículo escolar e o mundo do trabalho não é nova na história das ideias educacionais. Segundo análise de Macedo, E., (2009: 41) a partir da década de 1970, a presença cada vez mais da informática na vida social tem dado alento à teoria do capital humano: por um lado, a escola precisa preparar seus alunos para um mundo cada vez mais informatizado; por outro, o conceito de formação profissional tem sofrido profundas alterações. A tônica do discurso é a prescrição curricular vinda de fora, funcionando a escola como instrumento de formação para o mundo produtivo. Terá esta mesma realidade inspirado Alves, N., (2008: 211) a ressaltar que “nunca como na atualidade a concepção economicista e instrumental da educação esteve tão presente”. Portanto, ao tratar da necessidade de instrumentalizar os estudantes para o campo da informatização, o discurso tecnológico desafia a escola a se modernizar, sob pena de se tornar um apêndice anacrônico da sociedade (Macedo, E., 2009).

Para Ramos (2005) o desenvolvimento tecnológico na sociedade capitalista foi acompanhado pelo aumento de divisão social do trabalho, permitindo que o capital se apropriasse das habilidades e do conhecimento do trabalhador manual, de tal forma que a ciência passasse a servir quase que exclusivamente aos interesses do capitalista. Tornando a gestão do processo produtivo um elemento importante no mundo do trabalho. De acordo com Licínio Lima (2011), cada vez mais o conhecimento científico-racional e os saberes especializados têm assumido uma crescente centralidade nas decisões e na produção de políticas públicas. Em sua análise deixa evidente que atualmente a decisão curricular pode assumir um caráter mais burocrático, na medida em que depende mais da racionalidade técnica e da procura de melhor solução. Para o autor “certos saberes e certos poderes são privilegiados em termos de racionalidade política e gerencial, conferindo importância não apenas à compreensão dos fenômenos, à interpretação da realidade e ao diagnóstico, mas ao inventário das possíveis ‘soluções’” (Lima, L., 2011: 137). Demonstra-se, desse modo, que as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho, modelam de certa maneira a forma de organização do currículo escolar.

De acordo Feldmann (2003), o taylorismo constitui-se em uma das formas de gestão capitalista, que se inicia no final do século XIX e abrange todo o século XX. Trata-se da chamada “organização científica do trabalho, com a aplicação dos métodos da ciência aos problemas referentes ao controle do trabalho” (Feldmann, 2003: 140). O que levou à aproximação da formação técnica com as ciências da formação geral, seguindo a hierarquia das ciências e a racionalidade do modelo de produção taylorista.

Nesse sentido, partindo da premissa que cada etapa de desenvolvimento das forças de produção requer forma de educação dos sujeitos que irão exercer as principais funções nas cadeias da produção, há que considerar que as transformações ocorridas atualmente no mundo do trabalho configuram também novas bases materiais a evocar sujeitos de novo tipo, e portanto uma outra organização curricular que possa responder as demandas oriundas das novas configurações capitalistas.

Para Kuenzer (2007b), tanto o fordismo quanto o taylorismo foram as formas de produção que marcaram o século XX e que fundamentaram em grande medida o campo do currículo de caráter fragmentário ao considerar as disciplinas de forma abstratas e fixas. Tendo como fundamento desse processo pedagógico a divisão entre pensamento e ação, a partir da qual se distribuía diferentemente o conhecimento. O que vai predominar por muito tempo na sociedade moderna em relação à organização do trabalho e ao controle do mesmo é a adoção do modelo taylorista/fordista modelando a constituição de um currículo ancorado na transposição dos conceitos didaticamente do campo científico para as disciplinas escolares (Ramos, 2005).

Para a autora, a adoção dos paradigmas clássicos de organização do trabalho baseado no taylorismo/fordismo (especialização, trabalho em série...) permitiu a incorporação dos avanços tecnológicos surgidos no final do século XIX, absorvendo um contingente de jovens pouco escolarizados. Inclusive no Brasil, a escolaridade dos sujeitos não se configurou como determinante na forma como o país desenhou sua industrialização, uma vez que a formação de mão-de-obra não se constituiu em fator de expansão de um parque industrial competitivo.

Segundo Kuenzer (2007b: 55), o que era estratégico para a classe dominante que mantinha o monopólio do saber científico, não podia ser democratizado, “de modo que o acesso aos níveis superiores de ensino sempre foi controlado através de um sistema de ensino que tratava da seletividade”, constituindo uma pedagogia centrada “ora nos conteúdos, ora nas atividades, sem que houvesse relações” entre as crianças e jovens e o



conhecimento que pudesse integrar as diversas dimensões do processo de aprendizagem. Originando dessa forma, uma “propostas curricular em que as disciplinas são rigidamente organizadas e sequenciadas segundo sua própria lógica” (*ibidem*). Na perspectiva da autora,

[...] os conteúdos, assim organizados, são repetidos ano após ano de forma linear e fragmentada, predominantemente por meio do método expositivo combinado com a realização de atividades que vão da cópia de parcelas de texto à resposta de questões, em que mais importa cumprir a tarefa, tanto para o aluno quanto para o professor, do que estabelecer profícua relação com o conhecimento (Kuenzer, 2007b: 55).

Na compreensão da autora, o modo de produção baseado na organização fordista/taylorista mostrou-se, por um longo tempo, como um dos instrumentos mais eficientes para as empresas no aspecto competitivo, mas esse cenário começa a sofrer alterações no final da década de 1970 pelo uso da informática, da microeletrônica e das telecomunicações, predominando nesse contexto uma escola que proporcionasse aos sujeitos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis às instabilidades em curso pela nova configuração do modo de produção capitalista.

Assim, na denominada sociedade da informação, a formação humana valorizada é aquela em que as pessoas sejam letradas não somente em leituras, mas na seleção e na realização de procedimentos matemáticos, principalmente àqueles ligados à cultura informática (Feldmann, 2003). Dessa forma, as mudanças tecnológicas pautadas em base microeletrônica e seus efeitos sobre o mundo do trabalho produziram um forte impacto nas diferentes áreas sociais atrelando os países ao grau de desenvolvimento de seu parque educacional e em decorrência no campo do currículo escolar.

Para a autora, atualmente, a qualidade da mão-de-obra é considerada não somente no Brasil, mas também em nível mundial um dos maiores desafios na busca da produtividade e da competitividade, onde o mais importante é o desenvolvimento de “competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco conhecimento especializado do trabalhador e mais capacidade de agir mediante aos imprevistos” (Ramos, 2005: 112). A Extrema divisão e parcialização do trabalho passa a ser substituída por atividades mais integradas que demandam um perfil de sujeito que demonstre um conhecimento mais amplo do processo de trabalho requerendo da educação

a noção de competências<sup>51</sup> em contraposição a formulação disciplinar. Ou seja, seria uma pedagogia centrada mais na aprendizagem do que no ensino, dando espaço para a construção significativa do conhecimento. No entanto, não considera que os problemas que se propõe a resolver não são exclusivamente pedagógicos (Ramos, 2005).

De acordo com Guimarães (2008) os discursos oficiais privilegiam as orientações do currículo por competência, em detrimento da discussão sobre os fundamentos de uma política com base no currículo integrado.

Nesse sentido, o momento atual requer uma nova forma de pensar na qual a substituição em grande escala do trabalho humano por máquinas possa também servir de estímulo para uma retomada de pressupostos básicos. Os valores humanos e espirituais devem transcender os lucros materiais. A ênfase deverá está no processo e não nos produtos, na autorealização e na autoafirmação, numa nova conceituação de trabalho, na qual crescimento e desenvolvimento signifiquem progresso e bem-estar de homens e mulheres (Moraes, 2001: 49).

Contudo, Zibas tratando das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e as influências dos organismos internacionais na construção de políticas no campo da educação ressalta que

[...] a *débâcle* do socialismo real e o conseqüente fortalecimento da hegemonia norte-americana trouxeram a consolidação da influência de organismos internacionais na construção das políticas nas mais diversas regiões do mundo”. Com respeito à América Latina, multiplicaram-se os documentos das agências multilaterais, principalmente aqueles elaborados pela CEPAL e pelo Banco Mundial, os quais, com algumas diferenças de abordagem ou de ênfase, com análises mais focais ou mais amplas, faziam críticas contundentes ao papel tradicional do Estado na educação latino-americana e propunham mudanças importantes nessa área. O suposto sucesso do modelo chileno de financiamento público de escolas privadas tornou-se, nos meados da década de 1990, o *leitmotiv* dos defensores da reforma (2005a: 1.070).

Configurando dessa forma que as medidas tomadas pelas entidades supranacionais no campo das políticas educativas parecem estar sendo aplicadas em vários países, independente de seu contexto geopolítico. Seja na Europa ou América Latina, há um receituário que circunda o debate em torno da educação de viés mercantilista.

Para Alves, N. (2008: 222), a fórmula que legitimou o investimento na educação no período pós II guerra mundial, e que consistia em postular que trabalhadores mais escolarizados, serão trabalhadores mais produtivos e que auferem salários mais elevados,

---

<sup>51</sup> A noção de competência tem seus fundamentos filosóficos e ético-políticos radicalmente opostos à perspectiva da formação humana, visto que seu caráter ideológico visa a conferir legitimidade aos novos padrões de acumulação do capital e de relações sociais, desviando os processos educativos dos horizontes de construção de uma concepção crítica de mundo (Ramos, 2001).

vai agora ser substituída por outra que conta com o aval dos principais organismos internacionais (FMI, OCDE e UE).

É dentro desse contexto, que surge o vocacionalismo, ou seja, a subordinação da educação às necessidades da economia. Para a autora, essa concepção educativa tem seu início na década de oitenta quando a maior parte dos países industrializados se veem confrontados com a desaceleração do crescimento econômico e tem de lidar com elevadas taxas de desemprego.

Diante dessa conjuntura a educação foi chamada a desempenhar um papel fundamental para aumentar a competitividade das economias e para combater o desemprego, buscando integrar de modo generalizado o discurso de diferentes atores, aparentemente unificando os empresários e os trabalhadores, que passam a reivindicar e mesmo já a desenvolver uma nova pedagogia no interior das relações do setor produtivo (Kuenzer, 2007).

Na análise de Stoer; Stoleroff & Correia (1990: 12) [...] na noção de novo “vocacionalismo está implícita a ideia de um ‘novo’ instrumentalismo ou um ‘novo’ economicismo na tutela do Estado face à regulação entre o sistema educativo e o mercado de trabalho”. De acordo com os autores, a concorrência no campo econômico e as mudanças de viés tecnológico parecem, de fato, ressuscitar entre os políticos as perspectivas funcionalistas sobre a relação entre educação e o mundo do trabalho (*ibidem*).

Assim, o resultado desse processo tem sido a “substituição da preocupação com a correspondência entre o sistema educacional e o processo democrático, enquanto centro dominante da política educativa, por outra ligação, mais restrita, entre a escolaridade e a sua relevância para o mercado de trabalho” (Stoer; Stoleroff & Correia, 1990: 13).

Portanto, o triunfo do vocacionalismo, que se faz sentir na maior parte dos países da União Europeia, e que, em Portugal, está presente nos objetivos educativos traçados até 2010, corresponde à consolidação de uma concepção que mais do que nunca coloca a educação a serviço da economia e que deslegitima toda e qualquer discussão sobre o seu papel na produção de novas formas de desigualdade escolar e social (Alves, N., 2008: 225).

Nos argumentos de (Feldmann, 2003), verifica-se um resgate da educação e de sua importância, colocando-a como elemento emblemático nas políticas de desenvolvimento dos países em razão de novos padrões de comportamento ancorados na criatividade, cooperação, responsabilidade e preocupação com uma educação que deve ser ao longo da

vida. Ou seja, do ponto de vista da pedagogia, as novas demandas exigem ampliação e universalização da educação básica. No entanto, a dura realidade dos países localizados na periferia capitalista, marcados mais intensamente pela exclusão, tem sinalizado que a nova pedagogia não tem sido para todos (Kuenzer, 2007b: 58). Em razão das pesquisas demonstrarem que a centralização do conhecimento científico-tecnológico nos países desenvolvidos, a par do desemprego crescente, tem reforçado a tese da polarização segundo a qual um contingente cada vez menor de jovens precisa ter uma sólida formação que se renove constantemente. O que para a autora exige a construção o quanto antes de um campo curricular que tenha como um dos seus objetivos principais ajudar a instituir um novo sistema de referência baseado em princípios humanitários. O que implica uma necessária e coerente mudança de valores, que vai da competição para a cooperação, da quantidade para a qualidade, da dominação para a parceria, do consumismo para os cuidados que devem ser tomados com a questão do meio ambiente (Capra, 1993).

Para Moraes (2001: 13) em que pese os grandes avanços científicos e tecnológicos, das grandes conquistas da humanidade, estamos no mais incrível processo de desumanização da história. Na América Latina e em grande parte do mundo, vivemos numa sociedade sem cidadania, com uma população cada vez mais pobre, analfabeta, sofrida e com poucas perspectivas de vida. requerendo a constituição de relações mais humanas e includentes.

Em análises sobre as mutações que vem ocorrendo no mundo do trabalho no contexto da mundialização do capital Antunes, R., & Alves G., são enfáticos ao afirmar que

[...] enquanto se amplia significativamente, em escala mundial o conjunto de homens e mulheres que vivem da venda de sua força de trabalho, tantos autores têm dado adeus ao proletariado, têm defendido a ideia do descentramento da categoria 'trabalho', da perda de relevância do trabalho como elemento estruturante da sociedade. Com a retração do binômio taylorismo/fordismo, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais. [...] A desestruturação crescente do *Welfare State* nos países do Norte e com a ampliação do desemprego estrutural, os capitais transnacionais programam alternativas de trabalho crescentemente desregulamentadas, 'informais', de que são exemplo as distintas formas de terceirização. Esta processualidade atinge, também, ainda que de modo diferenciado, os países subordinados de industrialização intermediária, como Brasil, México, Argentina, entre tantos outros da América Latina que, depois de uma enorme expansão de seu proletariado industrial nas décadas passadas, passaram a presenciar significativos processos de desindustrialização, tendo como resultante a expansão do trabalho precarizado, parcial, temporário, terceirizado, informalizado etc., além de enormes níveis de desemprego, de trabalhadores(as) (Antunes, R., & Alves, G., 2004: 336-337).

De acordo com os autores, particularmente nas últimas décadas do século XX houve uma significativa expansão dos assalariados médios no setor de serviços, que inicialmente incorporou parcelas significativas de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização. “Nos EUA, esse contingente ultrapassa a casa dos 70%, tendência que se assemelha à do Reino Unido, da França, Alemanha, bem como das principais economias capitalistas” (Antunes, R., & Alves, G., 2004: 338).

Segundo Antunes, R. (2008) outra tendência presente no mundo do trabalho é a crescente exclusão dos jovens, que atingiram a idade de ingresso no mercado de trabalho e que, sem perspectiva de emprego, acabam muitas vezes engrossando as fileiras dos trabalhos precários, dos desempregados, sem perspectivas de trabalho, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural. Para o autor, é sobretudo um contexto em que há o crescimento de um grande contingente de excluídos e dos precariamente qualificados para desempenharem tarefas de caráter eventual nos setores ligados a informalidade, descobrindo esses trabalhadores dos serviços de previdência social.

De acordo com Ramos (2005) dentro do novo quadro de mudanças do mundo do trabalho, a organização do campo do currículo não passaria mais pela definição de um conjunto de conhecimentos sistematizados a que o jovem deveria ter acesso. Primeiramente seriam definidas as competências, para em seguida, selecionar os conhecimentos necessários para o seu desenvolvimento.

Ainda nos argumentos da autora, mesmo diante desse momento de dificuldade pelo qual passa a sociedade contemporânea, faz-se necessário práticas pedagógica que propiciem a mobilização contínua e contextualizada dos saberes, sendo os conteúdos das disciplinas insumos para o desenvolvimento de competências. Ou seja, o currículo passa a ser orientado por aquelas competências que se pretende desenvolver e não pelos conteúdos a serem ensinados. O princípio de que o “trabalho é mediação entre o homem e o objeto a ser investigado e que a apropriação social do conhecimento produzido é o que lhe confere”. O que implica referir-se a uma formação ancorada no “processo histórico e ontológico de produção da existência humana”. Desse ponto de vista, a produção do conhecimento científico é uma dimensão, faltando-lhes outras componentes que

impulsionem a produção da existência humana em patamares materiais e sociais concretos (Ramos, 2005: 119-120).

Segundo a autora, os processos de trabalho e as tecnologias advindas desse novo modelo de reestruturação do capitalismo correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e que podem servir como inspiração para a formulação de uma proposta pedagógica fecunda. Portanto, se, por um lado, a reestruturação produtiva é um referente para as políticas de homogeneização do currículo prescrito, por outro, é um elemento de referência para a diversidade das práticas de formação (Pacheco, 2010). É um contexto que para Ramos (2005) permitirá construir um campo de currículo assentado em várias dimensões do conhecimento e desta forma integrar o trabalho a ciência e a cultura como referência. Requerendo todavia um novo projeto pedagógico, que prepare os jovens (futuro) trabalhadores(as) para ao mesmo tempo atender e superar as mudanças na base produtiva com suas implicações perversas sobre a vida individual e coletiva. Portanto, uma formação que esteja comprometida com uma visão de mundo onde teorias e conceitos estejam em permanente diálogo.

### **2.3. O currículo em tempos de mudanças, visão de redes**

É a consciência da unidade e da inter-relação de todas as coisas e eventos, a experiência de todos os fenômenos do mundo como manifestações de uma unidade básica. Todas as coisas são encaradas como partes interdependentes e inseparáveis de todo cósmico (Capra, 1993: 103).

É sobretudo dentro desse campo tecido por fios de interdependência que passará a discussão sobre o processo de construção do currículo em redes, onde todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados.

Na percepção de Morin (2003: 135), “o pensamento é uma aventura contraditória porque é necessário, ao mesmo tempo analisar e sintetizar, reanalisar e re-sintetizar”, o que explica o movimento recursivo do pensamento.

Assim, da concepção do mundo “como um fluxo universal de eventos e processos decorre a mudança da metáfora do conhecimento como blocos fixos e imutáveis para o conhecimento em redes” (Moraes, 2001: 75). Nas palavras da autora, está evidente que de uma “base sólida do conhecimento estruturada em blocos rígidos (conteúdos e disciplinas sem comunicação) constituída de leis fundamentais, passamos para a perspectiva do conhecimento em redes”. O que significa uma teia onde tudo está interligado; dentro dessa concepção, “não há nada que seja primordial, fundamental, primário ou secundário, pois já

não existe mais nenhum alicerce, fixo e imutável” havendo espaço para um diálogo permanente na ação educativa.

Dentro dessa mesma perspectiva Petraglia (2008: 79) argumenta que “a necessidade das relações entre as partes que integralizam o todo se dá a partir da complexidade que se explica pelos múltiplos aspectos influentes no processo do pensar”. Como pode-se perceber o conhecimento está sobretudo, ligado à vida, fazendo parte da existência humana. Isso significa que não existe uma ciência, ou uma disciplina, que esteja acima e outra abaixo, que não há conceito em hierarquias ou algo que seja mais fundamental. No dizer de Capra (1993), a natureza não pode ser reduzida a entidades fundamentais como blocos em construção básicos, mas tem de ser entendida inteiramente pela consistência, pois dentro da concepção de redes nada é definitivo, onde crianças e jovens dialogam com os professores na constituição de um conhecimento melhor estruturado e mais global.

Portanto, face aos impactos das inovações tecnológicas que parecem estar afetando o emprego, a organização e a gestão do mundo do trabalho, começa a se perceber a urgência reforma em todas as esferas da vida social, e é justamente nesse ponto que se faz presente a necessidade de reconstrução de um sistema educacional que vislumbre um conhecimento curricular em redes, onde todos os conceitos e teorias estejam interconectados. É na verdade um pensamento onde não existirão conceitos em hierarquias verticalizadas.

No Brasil, diferentes autores defendem o quanto o currículo vem assumindo centralidade nas políticas educacionais no mundo globalizado em razão das reformas educacionais estarem sendo constituídas pelas mais diversas ações, compreendendo mudanças nas legislações, nas formas de financiamento, na relação entre as diferentes instâncias do poder oficial. É no entanto, dentro das mudanças nas políticas curriculares que o debate em torno do currículo em rede de conhecimento ganhou destaque nos estudos a partir da metade da década de 1990, apesar de sua origem está relacionada a década de 1980 (Lopes & Macedo, 2002).

De acordo com as autoras, trata-se sobretudo de uma vertente de estudos que são desenvolvidos principalmente por pesquisadores do Estado do Rio de Janeiro, sob a coordenação de Nilda<sup>52</sup> Alves e Regina Leite Garcia<sup>53</sup> ligadas a Universidade Federal

---

<sup>52</sup> A pesquisadora Nilda publicou na década de 90 os livros *Formação de professores: pensar e fazer*, 1992; *Trajetórias e redes na formação de professores*, 1998; *O espaço escolar e suas marcas*, 1998; e organizou as seguintes coletâneas: *O sentido da escola*, em co-autoria com Regina Leite Garcia, 1998 (Lopes & Macedo, 2002: 30).

<sup>53</sup> Os estudos de Regina Leite Garcia foi publicado na década de 90. Os livros: *Uma orientação nova para uma nova escola*, 1997; *Dilemas de um final de século*, em co-autoria respectivamente com Célia Linhares, 1996; e Carlos Londrina, 1995 e organizou as

Fluminense e que trata de abordagens diretamente relacionadas às áreas de alfabetização e estudos culturais. Nos últimos anos, a produção teórica dessa vertente vem se intensificando em eventos nacionais e internacionais, principalmente a partir do lançamento de uma coletânea denominada “O sentido da escola”<sup>54</sup>, que embora não trate na sua especificidade da questão curricular, “cria condições de circulação da discussão sobre conhecimento em rede e cotidiano escolar” (Lopes & Macedo, 2002: 31).

Nos argumentos das autoras o currículo em redes apoia-se na discussão oriunda de bibliografia francesa, especialmente em pesquisadores como Certeau, Lefévre, Morin, Guattari e Deleuze. Inclui-se nessa linhagem também o autor Português Boaventura de Sousa Santos como importante referência para esse campo de estudo. Outro aspecto importante relacionado às principais bases teóricas desses trabalhos é o reduzido diálogo com “autores do campo da educação e mais especificamente com a área de currículo, da mesma forma que se apresenta na literatura internacional ou nacional” (Lopes & Macedo, 2002: 31).

No entendimento das autoras, tanto a centralidade na prática dos sujeitos que vivem o cotidiano curricular quanto a ideia de que a formação se processa por intermédio da articulação, em forma de tecido, de várias esferas será conceitos centrais da teorização acerca da noção de currículo em redes.

Comungando com essa compreensão Alves ressalta que

Os eixos curriculares, atravessando todas as disciplinas existentes (ou que vierem a existir), permitem criar um ‘campo de ação’ no qual, mantidas as características específicas, os conteúdos e os métodos próprios, bem como o ritmo e a característica de cada professor, propostas coletivas possam ser desenvolvidas pelo conjunto de professores(as), de turmas, de séries, de alunos e outros [...] (Alves, N., 1998a: 53).

Essa abordagem de Alves quer sobretudo, demonstrar a possibilidade de superação do enfoque disciplinar no espaço escolar, utilizando-se dos eixos curriculares como espaços coletivos de discussão e ação que atravessariam cada disciplina do currículo. Dentro dessa compreensão, os eixos são concebidos como criadores do campo de ação, permitindo com isso a recuperação do conhecimento em sua totalidade.

---

seguintes coletâneas: *Revisitando a pré-escola*, 2000; *Alfabetização dos alunos das classes populares*, 1999; *Orientação educacional: o trabalho da escola*, 1999; *O sentido da escola*, em co-autoria com Nilda Alves, 1999; *A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática*, 1996 (Lopes & Macedo, 2002: 30).

<sup>54</sup> Essa coleção consiste, [...] em 23 livros publicados. Esses livros são produzidos por pessoas que estudam o conhecimento em rede e currículo e a coleção é coordenada por Nilda Alves e Regina Leite Garcia. Os temas abordados são: o cotidiano da escola, multiculturalismo, meio ambiente, avaliação, gestão democrática, linguagem, democratização da escola, cidadania etc (Lopes & Macedo, 2002: 31).



Nessa perspectiva, a imagem de rede “pressupõe plasticidade, interatividade, cooperação, auto-organização” (Moraes, 2001: 96). Representa que todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução em uma intrincada teia de relações complexas, onde todos os atores envolvidos do processo educativo estão diretamente envolvidos na constituição de um conhecimento que é “tecido em conjunto”( Morin, 1990: 20).

Portanto, a nova proposta do conhecimento em rede, representada por “uma raiz rizomática (interconectada) em nosso modo de ensinar e a nossa atitude conceitual revelam-se desarticulados e insuficientes, por seu enfoque concentrado no racional e por ignorarem o contexto relacional entre o todo e as partes” (Santos, 2008: 74). Ou seja, uma vez percebidas as relações entre o todo e as partes, revela-se o sentido do conhecimento para a vida. Nesse sentido, trabalhar a educação com tal visão supera a mesmice do padrão educativo, encanta o aprender e resgata o prazer de aventurar-se no mundo das ideias (Santos, 2008).

De acordo com o autor, apesar de a interação professor/aluno envolver a totalidade da natureza humana, os professores(as), em razão dos princípios da pedagogia tradicional implícitos nas estruturas do sistema e na mentalidade dominante, tendem a ignorar o processo de construção do conhecimento, suas características paradoxais, incertas, diversas e complexas.

Da mesma forma Moraes (2001: 96) comenta que no pensamento do novo paradigma do conhecimento em rede, todos os conceitos e todas as teorias estão interconectados. Ou seja, a visão do conhecimento em rede constitui um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Implica um sistema aberto à participação, uma estrutura dissipadora e que está em constante fluxo de energia, capaz de crescimento e transformação permanente.

Desse ponto de vista, a imagem de rede pressupõe flexibilidade, interatividade, cooperação e apoio mútuo. Representa que todo conhecimento está em processo de construção e reconstrução, é um conjunto de elementos conectados entre si, e pode também chegar a representar uma nova aliança da humanidade na utilização do conhecimento para sua própria reconstrução.

Com essa nova visão de totalidade do conhecimento em redes, todos os atores envolvidos na produção e desenvolvimento do currículo e do conhecimento estão interconectados. Dentro dessa compreensão de mundo, não existirá hierarquia

verticalizada, um historiador ou um químico não é mais importante do que a copeira ou até mesmo o vigilante da escola. Essa visão do conhecimento em redes deverá constituir-se em um instrumento para a transformação potencial do próprio conhecimento. Representa que todo o currículo escolar está em processo de construção e reconstrução, é um conjunto de elementos conectados um ao outro.

Para Moraes precisamos de uma nova pauta educacional que

[...] capacite o aprendiz a viver numa sociedade pluralista em permanente processo de mudança. Uma educação que nos ensine a aprender a viver/conviver com a desordem e o caos, que nos faça compreender a importância da sabedoria implícita na espera-vigiada e na escuta-poética, que valorize caminhos alternativos e interesses diversificados, que reconheça o papel construtivo do 'erro', a existência de outros possíveis e que desenvolva a capacidade de criar, de imaginar e de construir o que não existe. Precisamos de um paradigma que respeite a natureza, que não destrua os sonhos, a utopia, a fé e a esperança, reconhecendo-os como mola propulsora, construtora e modificadora do presente. Um paradigma capaz de iluminar novos caminhos e que nos ajude a descobrir os novos talentos tanto para a construção da ciência quanto para o cultivo da paz (2004: 4).

É na senda desse debate, acerca da construção de um pensamento mais integrado, que afloram no Brasil as ideias de um currículo com uma base comum nacional e com eixos “curriculares articuladores das experiências de formação dando origem a uma proposta curricular na Universidade Federal Fluminense, objeto de vários textos discutidos em reuniões de curriculistas” (Lopes & Macedo, 2002: 32). Assim, com essa gama de produção de textos, começam a incorporar o conceito de conhecimento em rede para a grande discussão em torno da arena curricular no País.

Visto o conhecimento nesta perspectiva, Ramos (2005: 114) ressalta que a compreensão do real como totalidade exige que se reconheçam as partes e as relações entre elas, “levando a constituir-se sessões tematizadas da realidade, o que significa dizer que o conhecimento de uma sessão da realidade concreta ou a realidade concreta *tematizada* constitui os campos da ciência”. De acordo com a autora, é dentro dessa concepção, que o currículo em redes organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade.

É importante também ressaltar que, no Brasil, mesmo com os ventos fortes do Neoliberalismo, a partir da década de 1990, um volume grande de produções teóricas de concepção de rede de conhecimentos, foi amplamente discutido. Entendidos sobretudo, como ferramenta de contribuição na elaboração de alternativas curriculares capazes de ancorar as mais diversas dimensões e perspectivas da ação educacional, onde todo o

conhecimento está em processo constante de criação e recriação. É pois, “um currículo que integra formação geral, técnica e política” (Ramos, 2005: 120) no sentido de favorecer as crianças e jovens um olhar de totalidade sobre as relações sociais.

Nessa perspectiva onde todo o processo de conhecimento se dá permanentemente em um devir constante, Ciavatta ressalta que o conhecimento e o ato de conhecer se fazem

[...] mediante a compreensão dos conceitos científicos que são organizados na escola na forma de conteúdos de ensino. A compreensão dos fundamentos que explicam os processos naturais e sociais, o desenvolvimento tecnológico e a produção moderna, possibilitando a aprendizagem significativa e a construção de novos conhecimentos, exige que os conceitos científicos sejam apreendidos nas suas raízes epistemológicas (Ciavatta, 2005b: 93-94).

Desse modo, a aprendizagem forjada num currículo tecido em redes, o conhecimento é compreendido como estando associado a noção de que tudo está em movimento. Esse novo paradigma educacional emergente traz subjacentes implicações importantes e significativas para o debate sobre educação. Ou seja, a educação passa a ser compreendida como um sistema aberto o que implica dessa maneira a existência de processos de transformação que decorrem da experiência, algo inerente a cada sujeito e que depende da ação, da interação entre sujeito e objeto, indivíduo e meio em relações contínuas e descontínuas (Moraes, 2001: 99).

Na medida em que as relações contemporâneas tendem a “maior fluidez, horizontalidade, criatividade e coletivização, a centralidade do conhecimento tradicional, que estaria na base do currículo moderno, começa a ceder espaço para outros saberes relacionados à ação quotidiana” (Lopes & Macedo, 2002: 35). Para as autoras a centralidade da razão, com seu “espaço privilegiado de expressão – as ciências, passa a ser questionada, dando lugar para a discussão de um conhecimento tecido nas esferas quotidianas da sociedade”, marcando com isso, os estudos ligados à noção de conhecimento em rede e currículo (2002: 35).

Dentro dessa abordagem acerca da construção do conhecimento a tessitura de uma compreensão teórica do currículo envolve considerar os espaços quotidianos em que esses currículos acontecem, valorizando o fazer curricular como uma produção de sentido, contrariamente ao modelo da “ciência moderna que, para se construir, teve a necessidade de considerar os conhecimentos quotidianos como senso comum a ser superado, de modo dispensável pelo conhecimento científico” (Alves & Oliveira, 2002: 84).

Segundo análise das autoras, se acrescentamos a compreensão de que estamos sempre em processos de mudanças, imersos em redes de saberes e de fazeres que não podem ser explicadas por relações lineares de causalidade, pode-se sublinhar que tanto o conteúdo quanto as formas pelas quais nossas ações quotidianas são desenvolvidas têm como características a complexidade.

Está evidente que o conhecimento pautado na perspectiva de totalidade, a sua construção se dará dentro de um campo de multiplicidades de relações nas quais estamos permanentemente envolvidos, criando com isso, um conhecimento tecido por contatos múltiplos. É dessa forma, um pensamento que propõe a inversão da polarização moderna entre “teoria e prática, passando a compreender o espaço prático como aquele em que a teoria é tecida, eliminando desta maneira as fronteiras entre ciência e senso comum, entre conhecimento válido e conhecimento quotidiano” (Lopes & Macedo, 2002: 37). É sobretudo um conhecimento que trata de uma formação integrada, o que significa que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida. Ou seja, um currículo comprometido com o desenvolvimento de todos os aspectos da formação dos sujeitos. Um campo curricular que abarque a ciência a cultura e a tecnologia, comprometido com uma formação integral de crianças e jovens (Ciavatta, 2005b).

Moraes em suas análises argumenta que é esse olhar de integralidade que:

[...] nos possibilitará encontrar uma certa abertura epistemológica capaz de estender a noção de sistema um pouco mais além da física e da biologia, na tentativa de compreender não apenas a natureza ordenada/desordenada da matéria e o funcionamento dos sistemas vivos, mas também as organizações sociais como unidades complexas em constantes mutações. Reconhecendo dessa forma a existência de múltiplas realidades e a legitimidade de todas elas como algo muito importante para esta construção teórica, ressaltando que a realidade surge a partir do que cada um faz, pensa, sente e age. Conscientes ou não, somos construtores, criadores e recriadores das propostas curriculares no momento de sua materialização em sala de aula (2010: 06).

Portanto, o carácter epistemológico dessa nova forma de pensar e agir está ancorado em um processo de formação de homens e mulheres de maneira em que o sujeito tenha o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. É sobretudo, uma formação onde o conhecimento possibilitará a compreensão das relações sociais latentes a todos os fenômenos.

Para Ciavatta (2005b: 85), a temática a cerca da formação integrada coloca em pauta uma concepção de educação que está em disputa permanente na história da educação brasileira. Do ponto de vista da autora, na visão integrada de formação “sugere superar o

ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. Continua a autora, trata-se de superar a “redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social” (2005b: 85).

#### **2.4. Perspectiva integrada do currículo**

nenhum expoente da Revolução Científica jamais afirmou que a libertação do homem pudesse ser confiada à ciência e à técnica enquanto tais: a restauração do poder humano sobre a natureza, o avanço do saber só tem valor se realizados num contexto mais amplo que concerne – em conjunto e simultaneamente – à religião, à moral, à política (Rossi, 2000: 15).

Na verdade, o que está evidenciado na percepção de Rossi é a discussão em torno de uma emancipação humana que se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida. Daí a necessidade de se constituir um currículo que possa organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino aprendizagem de maneira integrada, de forma que os “conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende compreender [...]” (Ramos, 2005: 116).

Portanto, um currículo que abarque o processo de formação dos trabalhadores do ponto de vista da sua integralidade, apresenta-se através de uma “variedade de termos que pretendem expressar a integração, e, sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral. No sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica” (Ciavatta, 2005b: 86). Para a autora, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram a bandeira de uma formação completa para os trabalhadores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (Ciavatta, 2003).

Assim, um currículo ancorado em uma visão integrada dos sujeitos é aquele que tem como base a compreensão do real como totalidade histórica e dialética, “capaz de promover a construção negociada de uma cultura comum, em termos de capacidade, atitudes e práticas” (Antunes, F., 1995: 192), requerendo dessa maneira uma formação para a cidadania, que conceba o sujeito como um ser histórico-social concreto, capaz de transformar-se em um agente de transformação da realidade em que vive.

Nesse sentido, a questão da formação integrada (Ciavatta, 2005b: 85) está relacionada a um processo pautado na “formação politécnica e educação tecnológica, buscando com isso responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado

pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riquezas”.

Dentro dessa perspectiva o trabalho tem um papel fundamental, enquanto princípio educativo no sentido de permitir concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes.

Desse ponto de vista, compreende-se que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica, e que a “interdisciplinaridade, como método, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade” (Ramos, 2005: 116). Ou seja, os diversos campos da ciência representados em disciplinas, irão possibilitar a compreender o significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real na sua inteireza e apropriá-lo em seu potencial para o ser humano.

Dessa forma, o que se pretende buscar com a formação integrada, dentre outras coisas, é garantir que os adolescentes, os jovens e o adulto estudantes tenham direito a uma formação completa, e que possibilite a compreensão do mundo, podendo assim, atuar como cidadão, integrado dignamente à sociedade política. Uma formação que, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos,” visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas” (Ciavatta, 2005b: 85).

Dentro dessa compreensão de formação ampla, aprender o sentido dos conteúdos de ensino implica reconhecê-lo como conhecimentos construídos historicamente e que se constituem, para o sujeito, em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. Nesse sentido, o “real é tanto material – a natureza e as coisas produzidas pelos homens – quanto social, configurado pelas relações que os homens constroem entre si”. Assim, a compreensão do real como totalidade “exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade” (Ramos, 2005: 115).

Para Feldmann (2003: 149), o papel principal a ser desenvolvido pela escola contemporânea é “formar cidadãos livres, conscientes e autônomos, que sejam fiéis aos seus sonhos, que respeitem pluralidade e a diversidade e que intervenham, de forma científica, crítica e ética, na sociedade”.

Segundo Saviani (1989), a origem recente da ideia de formação integrada, está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas

lutas pela democracia em defesa da escola pública nos anos 1980, particularmente, no primeiro projeto de LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) elaborado logo após a ditadura militar e em consonância com os princípios de educação na Constituição Federal de 1988. O que se pretendia com a volta da democracia representativa e de luta política pela democratização da educação, sob a liderança do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, era a “superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual [...]” (Saviani, 1989: 13).

Para o autor, nesse período da História do Brasil, havia sobretudo um grande anseio dos movimentos ligados a educação pela formação integrada no sentido de estender o ensino médio enquanto processo de trabalho real, possibilitando a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Portanto, um ensino médio que busque, sobretudo, a construção de um currículo que tenha na sua base de sustentação a constituição de um conhecimento de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica. E que permita ao jovem uma formação humana que possa se contrapor e tornar possível a superação das contradições postas pela educação voltada para os valores do mercado.

Para Corrêa (2005: 145), a compreensão dessas contradições, pode nos orientar, enquanto professores(as), nas formas de vivenciarmos as nossas relações sociais e materiais na escola, de modo a contribuir para a efetivação de uma formação do sujeito como ser humano e social, englobando maneiras de “viver, sentir e pensar, e não apenas no sentido restrito da transmissão de conhecimentos e construção de competências exigidas pela lógica do mercado”. Para atingir o objetivo da formação para as humanidades a educação escolar deve buscar formas de promover o “desenvolvimento articulado de conhecimentos, emoções, atitudes, e utopias, unificando razão, mãos e sentimentos na perspectiva da omnilateralidade” (Kuenzer, 2002: 58), ou seja, do desenvolvimento do sujeito em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo modelo de organização assentado no taylorismo-fordismo.

Dentro desta perspectiva, o currículo escolar deixa de ser entendido como corredor definido por padrões conceituais e comportamentais a serem assimilados homogeneamente e passa a ser compreendido, dentro de uma visão de integralidade, intertranscultural enunciada por Padilha (2004) como tramas culturais que atravessam e sustentam as relações entre as pessoas na escola, podendo torná-la curiosa, criativa, prazerosa, inclusiva e ancorada na contextualidade.

## **2.5. A importância do contexto no currículo da escola**

Na verdade, o processo de contextualização é tratado como princípio pedagógico que define a forma de tratamento dos conteúdos das disciplinas de maneira que haja um diálogo permanente entre os mais diversos saberes (Kuenzer, 2002). Ou seja, contextualizar significa admitir que o processo de conhecer envolve uma relação entre os sujeitos e seu entorno. Dentro dessa perspectiva, a educação para ser válida precisa ser contextualizada, já que a cultura, o contexto, os fatores histórico-culturais, além dos fatores biológicos e pessoais influenciam o desenvolvimento das capacidades humanas (Moraes, 2001). Onde a aprendizagem tende a ocorrer num contexto cultural heterogêneo, que varia do banco da praça, na frente da igreja ou até mesmo na beira de um igarapé.

Para a autora, é notável que a cultura e o contexto pareçam oferecer os símbolos que se conectam no momento da aprendizagem, por isso, cada palavra, frase ou história visualizada como entidades simbólicas, serão interpretadas e conhecidas de acordo com os significados existentes na cultura, ou seja, o significado emerge do contexto, da cultura e das interações decorrentes.

Desse ponto de vista, examinar o contexto significa perceber a ecologia de tudo, compreender que as coisas só fazem sentido se estão relacionadas umas com as outras, em processo constante de interação. Nesse sentido, através do processo de contextualização, a transposição didática pode estimular crianças e jovens a desenvolverem uma relação efetiva com o conhecimento, de maneiras a suscitar aprendizagens mais significativas, a partir das conexões entre o que deve ser conhecido e as experiências do seu cotidiano (Kuenzer, 2007b). Isto é, a possibilidade de contextualização seria um importante princípio no sentido de orientar a relação e o tratamento metodológicos dos conteúdos disciplinares no intuito de enriquecer a construção do conhecimento.

Nas análises de Moraes (2001), os sujeitos são criaturas da cultura e do contexto e ambos influenciam nossa maneira de ser. A cultura influencia cada indivíduo na maneira como as inteligências evoluem; destaca como o desenvolvimento e a implementação de certas competências intelectuais são influenciadas pelos papéis que a sociedade valoriza. Dessa forma, a cultura seria vista como um pano de fundo com seus produtos e seus sistemas, influenciando o desenvolvimento social. Todavia, a questão da contextualidade “significa relações de poder que, se não levadas em consideração, revestem o ensino de



dimensões ideológicas articulada à construção de concepções que tomam o conteúdo particular de uma dada classe como universal”, perdendo desse modo, sua dimensão de cientificidade (Kuenzer, 2007b: 74).

Freire (2000) reconhece que o homem está no mundo e com o mundo. Está na realidade e com a realidade, agindo e refletindo sobre esta mesma realidade. Como seres no mundo e com o mundo, o homem e a mulher estão inseridos no contexto social e produtivo. Na perspectiva do autor, é das relações com o seu contexto e com a realidade, que o sujeito dinamizará o seu mundo, ou seja, o ponto de partida dessa educação contextualizada está nos homens e nas mulheres, e como não existe ninguém sem mundo e sem contexto o movimento iniciará na relação homem e mundo. Deverá ser, sobretudo, um diálogo do sujeito com o mundo, com o seu contexto, que permitirá desvelar a sua realidade e que o faz um ser histórico.

Segundo Moraes (2001), os meios culturais fornecem os materiais em maior abundância e facilitarão o aprendizado. Desse modo, a visão de um currículo contextualizado deverá estar centrado na integração da matemática, da biologia e da cultura, mas uma matemática contextualizada, não separada da realidade.

Assim, o que e como ensinar de maneira contextualizada será definido pelas finalidades a atingir, visto que essas finalidades dizem respeito aos sujeitos concretos que vivem em situações reais que precisam ser compreendidas em si e em suas conexões com a totalidade da vida. Dessa forma, serão as finalidades que devem definir os conteúdos curriculares a ensinar a partir do contexto (Kuenzer, 2002). Onde a educação pressupõe desenvolver a capacidade de pensar teoricamente a realidade no sentido de apreender as relações que unifiquem as partes em sua totalidade e, assim, usar essa capacidade para atuar política e produtivamente de maneira a transformar o contexto social. E para isto é importante uma auto-organização curricular que contemple esse amplo diálogo entre todos os saberes.

## **2.6. Auto-organização na relação curricular**

Com base em uma visão ancorada em princípios e métodos decorrentes dessa nova forma de pensar e compreender o mundo, é importante que as propostas curriculares que estão sendo gestadas, estejam comprometidas com uma formação que possa inserir uma grande demanda de sujeitos nas esferas econômicas, mas também que sejam capazes de atuar politicamente dentro de suas relações.

Para Moraes (2001), a teoria tradicional partiu do pressuposto que as pessoas desenvolvem melhor suas habilidades de maneira passiva, somente como espectadores, onde o currículo é estabelecido antecipadamente, de forma linear, sequencial, cuja intencionalidade é baseada em objetivos e planos rígidos, sem levar em conta a ação do sujeito e suas interações. Não leva em consideração, a capacidade de criar, planejar e executar suas atividades.

Por outro lado, temos a auto-organização do currículo que compreende o pensamento e o conhecimento em um processo contínuo de transformações (Moraes, 2001) onde o caos provoca o surgimento de organizações mais complexas. Para a autora, já não é mais possível pensar em um comportamento humano regido por leis de causa e efeito, baseada na psicologia skinneriana. Por isso, uma nova organização curricular requer uma nova visão de mundo, de educação, bem como, de novos critérios de organização sobre novas bases que permitam a elaboração de uma proposta que contemple os interesses dos sujeitos através de novas formas de organização e tratamento metodológico dos conteúdos. De maneira a oportunizar articulações significativas entre os sujeitos e o conhecimento, como condição para sua efetiva participação no mundo do trabalho e na sociedade.

No entendimento da autora, não se pode mais partir da existência de certezas, verdades científicas, controle externo e ordem como coisas possíveis. Acredita-se que um dos conceitos a ser trabalhados pela educação é o de auto-organização através do qual (Prigogine, 1986) procura discutir uma nova ordem, a partir do diálogo constante com a natureza, levando-nos a conceber o processo de ensino-aprendizagem não mais em razão do princípio da causalidade, mas num fazer histórico cotidiano. É, portanto, essa dimensão política da organização do currículo que, longe de ser uma grade que articula disciplinas e horas, é o resultado de um projeto intencional de formação humana orientado para uma emancipação, em cujo entorno se articulam todos os esforços do contexto escolar (Kuenzer, 2007b).

Nesse enfoque, a aprendizagem resulta da construção realizada pelo sujeito em razão de sua capacidade de auto-organização (Moraes, 2001) onde o currículo é desenvolvido com base no princípio da interação sujeito/objeto. É totalmente diferente de um currículo planejado sob o enfoque tradicional, que concebe o ensino como determinante da aprendizagem, o educando(a) como espectador passivo, sujeito inclusive, às forças externas modificadoras de seu comportamento.

Para a autora, essa nova forma de organização curricular parte do pressuposto de que a motivação é interna, endógena ao sujeito. Reconhece, sobretudo, o papel do desequilíbrio num processo de auto-organização individual e coletivo e a necessidade do reequilíbrio. Ou seja, o currículo deixa de ser um pacote fechado e passa a ser algo construído coletivamente, que emerge da ação de todos os atores envolvidos no lócus escolar.

Nesse contexto, embora o currículo possa se basear em referenciais preestabelecidos, com planos e objetivos muito mais amplos, ele não deixa de levar em consideração a ação do sujeito conforme as ações educativas se estabelecem. Para Moraes (2001), um currículo calcado na auto-organização é flexível, respeita a capacidade do indivíduo de planejar, executar, criar e recriar conhecimentos. Está, todavia, sempre em processo em um diálogo transformador, baseado nas peculiaridades das situações locais, em que incorpora o inesperado como parte do conhecimento construído.

De acordo com (Kuenzer, 2007b), é nesse contexto de dinamicidade que as decisões sobre conteúdos e formas metodológicas, com todos os seus desdobramentos, irão acontecer. Dessa forma, haverá que consensualizar suas formas de organização e estratégias pedagógicas que expressem a concepção predominante, enquanto resultado provisório e em constantes mudanças. Em sentido mais extremo, as “abordagens curriculares pós-modernas chegam a propor uma nova epistemologia com base na singularidade das experiências e fundadas no princípio da auto-organização” (Ramos, 2006: 262). Onde o currículo deverá ser gerado nos processos de reflexão e transformação que ocorre no ato de compreender. É, pois, um currículo indeterminado, cujos limites levam em conta o concreto da relação que estabelece entre os atores que participam do processo e o seu entorno. Na realidade, é uma organização curricular que leva em consideração a interdisciplinaridade ao reconhecer a relação existente entre os conteúdos disciplinares e as relações culturais para que se constituam em mediação eficientes entre os sujeitos e o conhecimento, contemplando o trabalho individual e o coletivo na perspectiva de uma formação humana em contínua negociação (Ramos, 2006).

Nessa perspectiva de organização a observância das relações culturais é que permite a construção de currículo contextualizado, enraizado no local, na história de cada um e de cada comunidade. É uma proposta vista como processo, preocupada em explorar o conhecimento, em que homens e mulheres constroem juntos e vivenciam juntos a aprendizagem e o entendimento, usando o diálogo e os processos de reflexão, incluindo

nessa organização uma forma de avaliação que seja capaz de ser mais um momento de aprendizagem e não somente como forma de quantificação.

## **2.7. O processo de avaliação e currículo**

Refletindo o sistema educacional enquanto parte integrante de uma determinada organização social e política, as concepções de avaliação presentes na escola, sinalizam o contexto histórico e as opções políticas da sociedade onde as mesmas estão inseridas. Nesse sentido, a finalidade de qualquer ação educativa deverá ser a produção de conhecimentos que aumenta a consciência e a capacidade de iniciativa transformadora dos sujeitos sociais (Freire, 2000).

Em análise feita no campo da avaliação e currículo e seus entrelaces no sistema educacional Kuenzer (2007: 56) esclarece que para um processo produtivo estável no qual a maioria dos alunos(as) desempenhará tarefas parciais e repetitivas decididas por especialistas, tem lógica ser a memorização de procedimentos, nem sempre compreendidos, através de exercícios de fixação. Desse modo, a avaliação só pode ser a verificação do que foi memorizado, por um avaliador externo ao processo tal como fazem os inspetores de qualidade nos processos produtivos tayloristas. Para a autora, nos processos pedagógicos tradicionais, os diretores de escola faziam exames orais de leitura e as provas eram preparadas por especialistas ou inspetores, sem a participação do professor, que também era avaliado.

Em que pese nos processos pedagógicos mais recentes o(a) professor(a) desenvolver a avaliação utilizando um número maior de procedimentos, a lógica parece permanecer a mesma, utilizando-se do controle externo e pontual daquilo que foi sistematicamente memorizado ou automatizado.

Para a autora, a essas categorias ancoradas na pedagogia taylorista-fordista somam-se outras, que serão usadas para contribuir na definição de conteúdos e métodos. Isto é,

[...] uma concepção de homem unilateral cuja inteligência é exclusivamente lógico-formal, uma concepção de comportamento enquanto obediência às ordens, responsabilidade, submissão e disciplina, do que decorre ser o comportamento divergente sempre patológico, devendo ser 'tratado', e como concepção de espaço escolar como ambiente rigidamente normatizado, no qual as decisões são centralizadas em uma autoridade superior (Kuenzer, 2007b: 56).

Essa proposta pedagógica exprime uma perspectiva de educação como pré-disciplinamento visto levar em consideração as características de um processo social e produtivo marcado fortemente pela estabilidade e rigidez a requerer respostas socialmente

estabelecidas. Onde o espaço de criação é restrito a tarefas de natureza intelectual decorrentes do exercício das funções de direção técnica e política, certamente que para poucos, inclusive (Kuenzer, 2007b). Nesse sentido, compreender os movimentos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los ao longo do tempo não exige outra formação escolar e profissional a não ser o desenvolvimento da capacidade de memorizar conhecimentos e repetir procedimentos em determinada sequência.

É sobretudo um contexto onde a pedagogia propõe conteúdos que sendo fragmentados, se organizam em sequências rígidas. Tendo por objetivos a linearidade de respostas para procedimentos padronizados. Separa o tempo de aprender e exerce de maneira rigorosa o controle externo sobre crianças e jovens (Kuenzer, 2007b) respondendo adequadamente às demandas do mundo do trabalho e da vida social, que se inspiram pelos parâmetros de certezas e dos comportamentos que ao longo do tempo foram definidos como aceitáveis.

No entanto, para a autora, os processos de trabalho de base rígida, fundamentados na eletromecânica e adequados a situações pouco dinâmicas, vão cedendo lugar a outros processos com base microeletrônica requerendo, dessa forma, outros procedimentos de avaliação mais participativos e que o sujeito possa avaliar seu próprio trabalho permanentemente.

Nessa perspectiva, a avaliação caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la. Ou seja, ela está situada numa vertente político-pedagógica cujo interesse fundamental é emancipador, libertador, visando provocar a crítica, de modo a liberar o sujeito de condicionamentos deterministas. Portanto, o compromisso principal desta proposta de avaliação é o de fazer com que os atores envolvidos em uma ação educacional escrevam a sua própria história e produzam as suas próprias alternativas de ação. Entretanto, é importante ressaltar que

Tradicionalmente, nossa formação e vivência escolar basearam-se, no conceito de avaliação como aferição da aprendizagem, obtida pela emissão de notas ou conceito. As práticas avaliativas, dentro de um contexto fragmentado, tratam o conhecimento como o produto de um valor determinado, devendo ser meramente medido e quantificado (Cadernos de Educação, 1999: 16).

Todavia, tem-se por outro lado, uma avaliação que passa a ser uma ação educativa voltada para iluminar o caminho da transformação. Acredita-se que esse processo de avaliação contribuirá para que homens e mulheres, através da consciência crítica, imprimam uma direção voltada para a construção coletiva do conhecimento ancorado num

currículo que seja susceptível de romper com os valores que permeiam a lógica seletiva e excludente da avaliação classificatória (Cadernos de Educação, 1999). Construindo dessa forma, uma nova prática pedagógica, a qual conceba a ação educativa numa práxis de inclusão social e aprendizagem. Portanto, um currículo que vise sobretudo um contexto educacional onde todas as dimensões de formação humana têm que ser mobilizadas.

Nesse sentido, a emancipação contida nesta proposta de avaliação deverá constituir-se em elementos de lutas transformadoras para todos os autores da avaliação. A decisão democrática implica que haja um envolvimento responsável e compartilhado dos autores educativos que participam da tomada de decisão, tanto nos delineamentos a cerca da proposta avaliativa, quanto nos rumos do programa curricular (Cadernos de Educação, 1999).

Dentro dessa perspectiva, a questão ambiental deverá também estar contida na avaliação enquanto mecanismo de mudança de atitude, do fragmentário e parcelado para uma nova visão de mundo, voltada para a construção de um pensamento que faz o ir e vir das partes ao todo e do todo as partes, integrando a prática educacional num contexto mais amplo, incluindo as dimensões psicológicas, sociais, culturais, políticas, econômicas, tecnológicas, artísticas e científicas (Cadernos de Educação, 1999).

Desse ponto de vista, a avaliação não pode mais ser pensada como atividade meramente formal, burocrática que deve ser cumprida por exigência da legislação, mas deverá está possibilitando experiências educacionais na escola, que favoreçam aos alunos(as) do ensino médio buscarem melhores condições de vida, mediante a tomada de uma consciência crítica e transformadora. Nessa proposta de avaliação, o avaliador assume o papel de coordenador dos trabalhos avaliativos onde o seu papel fundamental consiste em promover situações ou propor atividades que favoreçam o diálogo, a discussão, e a análise crítica sobre o funcionamento do processo de avaliar como mais um momento de aprendizagem (Saul, 2000).

Nesse sentido a avaliação deverá transcender ao caráter meramente classificatório, constituindo-se em elemento que contribuirá de forma significativa para a dimensão de qualidade social da educação, que visará incluir a todos(as), onde cada ator social envolvido nesse processo dialógico será instigado a produzir um conhecimento numa ação integrada e que esteja voltada para uma formação mais abrangente do conhecimento.

## **2.8. O pensamento curricular brasileiro: Considerações breves**

O debate em torno do currículo no Brasil vêm assumindo grande importância nos últimos anos, em razão das variadas alterações que as políticas curriculares do governo buscam trazer para os espaços escolares. As referências que eram feitas à psicologia nos anos 70 ou à abordagem marxista, que tomou grande impulso na década de 1980, são diluídas por uma variedade maior de perspectivas de análise na arena curricular focando especialmente discussões que abordam as transformações pela qual vêm passando as sociedades atuais, nas quais as mutações decorrentes do fenômeno de globalização econômica convivem com a substituição de identidades, baseadas na ideia de nação, por identidade locais, muito mais plurais (Lopes & Macedo, 2002).

Para as autoras, os estudos sobre o pensamento curricular brasileiro se constituíram no final da década de 1980 em um dos principais artefatos em torno do qual a discussão teórica se desenvolvia em razão da sua importância enquanto território onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. Numa perspectiva de que é no currículo escolar que se organiza o conhecimento e se desenvolve o processo de ensino aprendizagem.

Na análise das autoras, durante um longo período, o campo do currículo foi marcado pelas teorias americanas onde essa transferência pautava-se na concepção de modelos para a elaboração curricular na sua grande maioria de viés funcionalista, viabilizado sobretudo por acordos bilaterais entre Brasil e Estados Unidos.

Vale no entanto sublinhar, que somente a partir dos anos de 1980, com o início do processo de democratização do país, e o enfraquecimento da guerra fria a hegemonia norte americana no espaço do currículo foi abalada (Lopes & Macedo, 2002: 14). Nesse momento as vertentes marxistas ganham forças nos debates sobre o campo, enquanto duas tendências nacionais, pedagogia histórico-crítica e pedagogia do oprimido, se polarizavam nos discursos educacionais e na capacidade de intervenção na esfera política. “A influência de teorias de língua inglesa se diversifica, incluindo autores importantes ligados à ‘nova sociologia da educação’ Henry Giroux e Michael Apple” (Lopes & Macedo, 2002: 14).

Ainda de acordo com as autoras, essa influência não mais se dava por processos oficiais, mas através de trabalhos de pesquisadores brasileiros que buscavam apoiar-se no pensamento crítico. Esse processo de integração da organização curricular no Brasil e a produção internacional contribuiu para o aparecimento de outras vertentes ligadas a literatura francesa, bem como, de teóricos de cunho marxista.

É portanto, dentro dessa arena de múltiplas influências teóricas, que os estudos no campo do currículo, assumiram um enfoque sociológico incisivo, contrapondo-se à hegemonia do pensamento psicológico até aquela altura dominante. São estudos que buscam sobretudo discutir a compreensão do currículo enquanto espaço de relações de poder.

A concepção de que o currículo só pode ter o seu entendimento em bases contextualizada política, econômica e socialmente, era nitidamente hegemônica (Lopes & Macedo, 2002: 15). Nos argumentos das autoras, à exceção da teoria freiriana, a grande maioria das referências estava ligada a autores estrangeiros, tanto do campo curricular como Giroux, Apple e Young, quanto da sociologia e filosofia, como Marx, Gramsci, Bourdieu, Lefébvre, Harbemas e Bachelard.

As autoras mostram também que é dentro desse contexto de múltiplos olhares que podemos situar como centro de debates as discussões pertinentes ao currículo e conhecimento, dando destaque ao grupo de trabalho (GT) de currículo da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), onde nesses estudos são abordadas questões como: relações entre conhecimento científico, conhecimento escolar, processos de críticas aos conhecimentos e os processos emancipatórios, dentre outros.

É um contexto de pluralidades, de preocupações que surgem na tentativa de compreender a sociedade pós-industrial como sendo produtora de bens simbólicos, mais do que de bens materiais. Nesse sentido, a concepção curricular dá início a incorporação de enfoques “pós-modernos e pós-estruturais, utilizando-se do pensamento de Foucault, Derrida, Deleuze, Gualtari e Morin, indicando o campo do currículo como complexo e capaz de exigir uma rede múltipla de referenciais para sua interpretação” (Lopes & Macedo, 2002: 16).

No entendimento das autoras, esse conjunto de teóricos irá influenciar de maneira incisiva a discussão em torno do currículo na década de 1990, tornando o campo um terreno fértil para as teorizações de cunho globalizante, seja das vertentes funcionalistas seja de teorização de viés marxista. Segundo as autoras, tal multiplicidade não vem se configurando apenas como “diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas, que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais” (2002: 16). O que parece ser a grande marca do campo do currículo no Brasil na segunda metade dos anos 90.

O que nos parece evidente, é que o discurso e a construção curricular no Brasil não se deram sob uma única ideologia, mas com influência de tendências, objetivos e interesses



diferentes. É sobretudo visualizando as relações imbricadas na trama curricular, que se pode perceber a importância de não se desvincular o currículo da constituição histórica e social, tornando as relações do mundo do trabalho um território onde o currículo escolar parece buscar grande parte de inspiração para a sua constituição, mas ancorado sobretudo numa concepção de currículo como campo de múltiplas relações, contradições e múltiplas culturas (Moreira & Silva, T., 2005).

## **Conclusão**

Como vimos no capítulo I, é somente com o advento da sociedade moderna que a educação escolar e o mundo do trabalho passam a se relacionar com mais intensidade, vez que as relações produtivas e a vida urbanizada cobravam um processo de formação maior dos sujeitos, mais sistemática e direcionada ao setores produtivos da economia capitalista (Feldmann; 2003). Nesse sentido, quanto mais avança o processo industrial, mais se desloca a necessidade de expansão da educação escolar e por conseguinte de uma organização curricular que possa responder às demandas oriundas do mundo do trabalho e as práticas sociais (Saviani, 1994).

Na perspectiva de Konder (2000) não há sociedade sem trabalho e sem educação e nesse sentido o trabalho se apresenta como elemento fundamental e mediador das relações sociais. E dentro desse contexto o trabalho demonstra sua dimensão de ambivalência e seu aspecto alienador, mas em permanente mediação de forças, gerando tensões e contradições inclusive no campo do currículo. Que irá em razão das implicações do mundo do trabalho sofrer importantes modificações na organização do seu campo fundamentado em grande medida em seu caráter fragmentário. No entanto, os tempos de mudanças decorrentes da organização flexível podem servir na perspectiva de vários autores para formulação de propostas pedagógicas mais fecundas capazes de construir um campo curricular que se constrói na totalidade das relações onde a vida é produzida e alimentada. Procurando sobretudo, valorizar o contexto como ponte de diálogo permanente entre os diversos saberes, em redes de conhecimento. Onde as propostas do campo sejam geridas através da auto-organização, compreendendo o pensamento e o conhecimento em um processo contínuo de transformações. Onde a avaliação de base rígida adequada a situações pouco dinâmica possam ceder lugar a outros processos mais participativos e democráticos. E é dentro desse debate que o currículo no Brasil vem assumindo grande importância nas últimas décadas, tornando o campo fértil para teorizações de cunho globalizante se

configurando como “diferentes tendências e orientações teórico-metodológicas que se inter-relacionam produzindo híbridos culturais” (Lopes & Macedo, 2002: 16).

Como podemos perceber ao longo do capítulo, a história da organização do trabalho está ligada ao processo de desenvolvimento tecnológico favorecendo a acumulação capitalista (Navarro & Padilha, 2007). Ou seja, o objetivo do sistema está voltado para sua expansão possível e para isso buscou introduzir importantes modificações na organização do mundo do trabalho, fazendo surgir uma subdivisão sistemática de cada tipo de produção em operações bastante específicas, que, ao serem levadas para a organização do sistema escolar, fundamentaram o campo do currículo, com a finalidade de “corrigir as falhas” dos trabalhadores(as) que poderiam colocar em risco o desenvolvimento eficiente da produção capitalista (Ramos, 2005: 110). Permitindo desse modo, que o capital se apropriasse das habilidades e do conhecimento dos trabalhadores(as) de tal maneira que a ciência passasse a servir quase que exclusivamente aos interesses dos donos do capital.

Nesse sentido, as complexas relações estabelecidas entre trabalho e educação, apontam para um mundo do trabalho que em grande medida parece contribuir para a constituição de um currículo ancorado na transposição dos conceitos didaticamente do campo científico para as disciplinas escolares (Ramos, 2005). O que propiciará o aparecimento do campo de currículo enquanto objeto específico de estudo e pesquisa por um conjunto de teorias que “aproximam-se, assim, da sociologia do conhecimento” (Moreira & Silva, T., 2005: 19) e a que faremos referência no seguinte capítulo.

Capítulo III  
**Trabalho e currículo, na perspectiva sociológica**



## Introdução

A perspectiva sociológica acerca do trabalho no campo do currículo tem uma incidência maior somente a partir dos anos 1970, quando há um questionamento mais intensivo sobre os modelos de currículos existentes, pelo chamado movimento de reconceptualização do campo, ligado à primeira fase do movimento que ficou conhecido como *nova sociologia da educação*. Às teorias de currículo passam a colocar em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento vem a ser considerado digno de ser transmitido pelas instituições escolares (Silva, T., 1999).

Nessa perspectiva, a implicação prática e política desse novo olhar sociológico era de que a mudança educacional e social ficava bastante dependente da possibilidade de educandos e educadores compreenderem este processo de construção social e a maneira pela qual ele contribuía para produzir identidades sociais no interior do contexto escolar que levavam à desigualdade e à estratificação social.

Desse modo, a questão sociológica ligada ao campo do trabalho e currículo volta-se para o desnudamento do papel da educação escolar na produção e reprodução de uma sociedade de classes. Ou seja, são estudos que discutem a problemática do trabalho, da natureza do estado capitalista e de sua participação na institucionalização e continuação de um sistema educacional que procura manter estreitas relações com as demandas requeridas da produção capitalista, assim como as questões da relação entre os processos de reprodução cultural e de reprodução social e da contribuição da escola para a reprodução da divisão social do trabalho (Silva, T., 1999).

Portanto, teorizar o trabalho no currículo numa perspectiva sociológica, significa refletir a cerca das ações educativas desenvolvidas no ambiente escolar de maneira a avançar em relação aos múltiplos contextos nos quais os sujeitos são produzidos. Neste capítulo será apresentado o contexto histórico de emergência do campo de currículo buscando focar seu aparecimento como objeto específico de estudos e pesquisas, assim como as teorias de currículo enquanto *locus* de debate a acerca de aspectos ligados a natureza humana, a aprendizagem, o conhecimento, a cultura e a sociedade. Na sequência aborda-se breves debates sobre o papel que o *currículo oculto* desempenha na configuração de significados e valores no campo das aprendizagens escolares, como também o papel que cumpre a escola enquanto um lugar de trabalho e de formação de crianças, jovens e adultos estudantes (futuros) trabalhadores(as).

### 3.1. Contexto histórico de emergência do campo de currículo

Provavelmente o currículo aparece pela primeira vez como objeto específico de estudo e pesquisa nos Estados Unidos no início do século XX, em razão do processo de industrialização e também da intensificação do movimento migratório, que massificavam a escolarização, pelo que possivelmente “terá havido impulso, por parte de pessoas ligadas sobretudo, à administração da educação, no sentido de racionalizar o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo” (Silva, T., 1999: 12).

De acordo com as análises de Silva em seus estudos denominados *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, o advento de um conjunto de teorias que tratam de questões sobre o currículo está identificada com a “emergência do campo do currículo como um terreno profissional, especializado, de estudos e pesquisas sobre currículo” (Silva, T., 1999: 21). Para tanto, a emergência desse campo de estudo está diretamente ligada a professores relacionados com a formação de um corpo de especialista, de disciplinas e departamentos universitários, a institucionalização de saberes especializados sobre currículo na burocracia educacional do Estado, assim como o aparecimento de várias revistas acadêmicas especializadas sobre a questão curricular (Silva, T., 1999).

Para o autor, as diferentes filosofias educacionais e as diferentes pedagogias, em diferentes épocas, bem antes da institucionalização do estudo do currículo como campo especializado, não deixaram de fazer especulações sobre o currículo, mesmo que não utilizassem o termo.

O autor argumenta ainda que há antecedentes, na história da educação ocidental moderna institucionalizada, de preocupações com a organização da atividade educacional e até mesmo de uma atenção consciente à questão do que ensinar, como a *Didática Magna*, de *Comenius*, como um clássico exemplo. Isto é, a emergência da palavra *curriculum*, no sentido que modernamente atribuímos ao termo, está ligada a preocupações de organização e método, como ressaltam as pesquisas de David Hamilton. O termo *curriculum*, como hoje conhecemos, só passou a ser utilizado em países europeus como França, Alemanha, Espanha e Portugal, sob influência da literatura educacional americana. É sobretudo nessa literatura que o termo surge como designação de um campo especializado de estudo.

Foram talvez as condições associadas com a institucionalização da educação de massas que permitiram que o campo de estudos do currículo surgisse nos Estados Unidos

como um campo profissional especializado. E entre essas condições estão: a formação de uma burocracia estatal encarregada das questões ligadas à educação; o estabelecimento da educação como um objeto próprio de estudo científico; a extensão da educação escolarizada em níveis cada vez mais altos a segmentos cada vez maiores da população; as preocupações com a manutenção de uma identidade nacional, em razão dos sucessivos fluxos de imigração e o processo crescente de industrialização e urbanização (Silva, T., 1999).

É, pois, dentro desses contextos de importantes mudanças, que Bobbit escreve, em 1918, seu mais importante estudo, o livro que iria ser considerado o marco no estabelecimento do currículo como campo especializado de estudos denominado *The curriculum*. É sobretudo nesse momento de profundas transformações e de grandes debates em torno da educação que se busca responder a importantes questões sobre as finalidades e os contornos do processo de escolarização de massas.

Como é possível perceber, a proposta de Bobbitt estava ligada a uma perspectiva de escola que tivesse seu funcionamento análogo ao de uma empresa comercial e industrial. Um modelo que estaria claramente voltado para a economia e o sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica, numa tentativa de transferir para as instituições escolares o modelo de organização proposto por *Frederick Taylor*, onde a educação deveria funcionar de acordo, com os princípios da administração científica proposta por aquele (Silva, T., 1999). No entanto, as orientações propostas por Bobbitt iriam concorrer com outras vertentes de proposições mais progressistas, como as postuladas por John Dewey.

Em seus estudos, Dewey estava mais preocupado com a construção da democracia do que com o funcionamento da economia. Ele colocava como foco de sua investigação a importância de levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Ou seja, a educação não era tanto uma preparação para a vida ocupacional adulta como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos. Na perspectiva de Bobbitt, a questão curricular transforma-se numa questão de organização e a atividade supostamente científica do especialista em currículo não passa de um atividade burocrática onde a “educação, tal como uma usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem” (Silva, T., 1999: 24).

Para o autor, toda a discussão travada por Bobbitt em torno do currículo só irá encontrar sua consolidação em definitivo três décadas depois em um livro de Ralph Tyler,

publicado em 1949. Com esse livro os estudos no campo do currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. No entanto, vale ressaltar que tanto os modelos mais tecnocráticos, como os de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas de currículo, como o de Dewey, que surgiram no início do século XX nos Estados Unidos, constituíam de certa maneira, uma reação ao currículo clássico humanista, que havia dominado a educação, principalmente a secundária desde seu processo de institucionalização.

De acordo com as análises de Silva, tanto o currículo tecnocrático (Bobbitt) quanto progressista (Dewey) atacam frontalmente o modelo humanista. O primeiro colocava em destaque o processo de abstração e a suposta inutilidade, para a vida moderna e para as atividades laborais, das habilidades e conhecimentos cultivados pelo currículo clássico. Tanto o latim quanto o grego e suas respectivas literaturas pouco serviam como preparação para o mundo do trabalho. Já as concepções do modelo progressista, centrado principalmente na criança, combatiam o currículo clássico por seu distanciamento dos interesses e das experiências dos estudantes. Nesse sentido, ambas as contestações só surgiram com bastante evidência no contexto da ampliação da escolarização de massas, contribuindo dessa forma, para o declínio do currículo humanista clássico.

É, pois, somente a partir dos anos 70, que os modelos tradicionais de currículo, seja o técnico quanto o progressista de caráter psicológico, serão questionados pelo chamado movimento de reconceptualização do currículo, que remonta à primeira fase da chamada ‘nova sociologia da educação’, iniciada na Inglaterra por Michael Young (Pacheco, 2001; Goodson, 2001; Moreira, 2002). Daí em diante, a definição de currículo vem evoluindo, sendo considerado como uma construção social (Goodson, 2001; Giroux, 1986; Young, 2010) e quiçá emancipatória, podendo ser assumida pelo coletivo dos professores no nível de escola, o que acarreta um trabalho crítico e colaborativo entre professores e os demais membros da comunidade escolar. “Um terreno de produção e de política cultural, no qual os materiais existentes funcionam como matéria-prima de criação e recriação, contestação e transgressão” (Moreira & Silva, T., 2005). Ou ainda “um projeto aberto e flexível, que sofre alterações significativas no seu processo de desenvolvimento” (Pacheco, 2005: 48).

### **3.2. Teorias de currículo**

É importante ressaltar que, quando refletimos sobre currículo, estamos dentro de um campo de decisão concernentes a quais conhecimentos devem ser ensinados, o que



deve ser ensinado e porque ensinar este ou aquele conhecimento. Mais explicitamente dizendo: o que deve ser aprendido (Silva, T., 1999).

Buscando responder esses questionamentos, as diferentes teorias podem recorrer a discussões sobre aspectos variados ligados a natureza humana, sobre a natureza da aprendizagem, do conhecimento, da cultura e da sociedade. As diferentes teorias do currículo se diferenciam pelos diversos enfoques que dão a esses elementos. Nesse sentido, “o objeto que a teoria supostamente descreve é um produto de sua criação: a relação é circular, pois a teoria descreve algo que ela própria criou” (Silva, T., 2007).

Tomaz Tadeu da Silva em uma de suas falas argumenta que,

O currículo é sempre resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes; seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo. As teorias do currículo tendo decidido quais conhecimentos devem ser selecionados, buscam justificar por que ‘esses conhecimentos’ e não ‘aqueles’ devem ser selecionados (Silva, T., 1999: 15).

Podemos desse modo perceber, que o currículo busca modificar as pessoas que vão seguir determinado currículo. Mais precisamente, o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade. Temos nesse sentido um currículo totalmente envolvido naquilo que somos e em que nos tornamos. É sobre essas e outras questões que se concentram também as teorias curriculares.

Na perspectiva de Silva, as teorias do currículo estão ancoradas em um território de tensões e contestações e será precisamente a questão do poder que irá demarcar as fronteiras entre as teorias tradicionais, as teorias críticas e pós-críticas.

As teorias tradicionais do currículo seriam, então, caracterizadas pelas ênfases em elementos que abordam questões relacionadas com o ensino, aprendizagem, avaliação, planejamento, eficiência e objetivos. Se observarmos essas características, podemos afirmar que esses elementos ainda continuam em pleno vigor no currículo praticado em nossas escolas. Não é nenhum exagero sublinhar, “que esse tipo de currículo, com essas preocupações, vem desde a *Didática Magna de Comenius*” (Padilha, 2004: 122).

Na perspectiva das teorias críticas do currículo, o debate centra-se dentre tantos, sobre temas importantes como: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação, currículo oculto, resistência, etc. As teorias críticas de currículo, ao deslocar o foco dos conceitos simplesmente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder, nos possibilitaram visualizar o campo da educação de uma nova perspectiva. Resgatando os

movimentos curriculares “transgressores”, que antecederam o monopólio norte-americano, no sentido de contribuir para a superação de um modelo curricular monocultural, em que nos argumentos de Santomé (2010: 37) “pede-se que, em determinado momento, se fale dos outros, no entanto, apenas para silenciar, não os deixando falar e representando-os sempre de acordo com o imaginário do grupo hegemônico”.

Quanto as teorias pós-críticas, é importante ressaltar suas contribuições assentadas em características como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo, trazendo para o debate a discussão sobre quais interesses fazem com que esse conhecimento e não outros estejam incluídos no currículo da escola. Essas teorias estão, sobretudo, preocupadas com as “conexões entre saber, identidade e poder” (Silva, T.,1999: 16).

Para o autor, as teorias de currículo estão, de uma perspectiva pós-estruturalista, ativamente envolvidas em garantir o consenso e a obtenção da hegemonia. Onde o currículo tem a ver muito diretamente com as questões relacionadas com o poder, o que irá diferenciar as teorias tradicionais das teorias críticas e pós-críticas do currículo.

Podemos salientar, então, que as teorias tradicionais pretendem ser apenas ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas, visto que os saberes dominantes concentram-se em questões técnicas. Basta apenas transmitir o conhecimento inquestionável, de maneira bastante organizada, utilizando-se das técnicas desenvolvidas pela ciência. Aquelas estavam mais focadas no processo de ajuste e adaptação de crianças e jovens que pudessem ser incorporados nas cadeias produtivas da sociedade capitalista.

Por outro lado, as teorias críticas e pós-críticas apresentam vários argumentos e questionamentos sobre o porquê de se trabalhar determinados conhecimentos e não outros, na tentativa de desvelar o carácter ideológico que se oculta sob o rótulo da neutralidade científica.

Dentro do campo de análise sobre as teorias do currículo sublinhamos as contribuições de Silva ao argumentar que,

[...] uma teoria define-se pelos conceitos que utiliza para conceber a realidade. Os conceitos de uma teoria dirigem nossa atenção para certas coisas que sem eles não as veríamos. Os conceitos de uma teoria organizam e estruturam nossa forma de ver a ‘realidade’. Assim, uma forma útil de distinguirmos as diferentes teorias do currículo é através do exame dos diferentes conceitos que elas empregam (Silva, T., 1999: 17).

Após analisar as diversas teorias do currículo, o autor considera que não se pode mais olhar o campo do currículo com inocência, uma vez que o currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território e documento de identidade. Poderíamos afirmar então que o currículo é praticamente quase tudo o que se passa na escola.

Portanto, ao contrário das outras orientações, nas quais o que é central é o processo de estratificação social, a *nova sociologia da educação* coloca em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser considerado como digno de ser transmitido pelas instituições escolares. Ou seja, o processo fundamental a ser examinado está ligado a estratificação do conhecimento escolar, colocando questões tais como: qual é a hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares, como essa hierarquia veio a ser estabelecida?

Eis portanto, a grande importância que adquire o estudo dos processos de interação em sala de aula entre professores e alunos, e como vivem uma realidade social que é construída e negociada na interação social.

Nesse sentido, a implicação prática e política desta conceptualização teórica era a de que a mudança educacional e social ficava bastante dependente da possibilidade de estudantes e professores, compreenderem este processo de construção social e a forma pela qual ele contribuía para produzir identidades sociais dentro do espaço escolar que levavam à desigualdade e à estratificação social (Silva, T., 1999).

Diante deste contexto, podemos ressaltar, que as teorias do currículo giram em torno de estudos voltados para o desnudamento do papel da educação na produção e reprodução de uma sociedade de classes. São estudos que em seus desdobramentos discutem o papel da ideologia, da natureza do estado capitalista e de sua participação central na institucionalização e continuação de um sistema educacional que procura manter relações estreitas com as demandas da produção capitalista, bem como, questionam a relação entre os processos de reprodução cultural e de reprodução social e a contribuição da escola para a reprodução da divisão social do trabalho.

Segundo análises de Paulo Freire (1997b), a cultura do homem e da mulher consiste em recriar e não em repetir, pois o ser humano não é um ser de adaptação, o que pode explicar a mudança como algo sempre presente em nossa vida, mesmo acrescentando que pós-modernamente a cultura consiste nas duas coisas, recriar e repetir.

Todavia, esclarece o autor que, por trás das resistências às mudanças, estão razões históricas, sociais, culturais e educacionais, que justificam as diferentes teorias do currículo, que vão sendo construídas no processo educacional, que vão coexistindo e mostrando que as mudanças acontecem sempre porque as forças contrárias se relacionam, ou para conservar ou para contestar o *status quo*.

As resistências às mudanças acontecem, na maioria das vezes, devido

[...] à nossa pouca experiência democrática, a mentalidade que atribui aos técnicos e apenas a eles a capacidade de planejar e governar e que considera o trabalhador incapaz de exercer o governo ou de participar de um planejamento coletivo em todas as suas fases. [...] Devido inclusive, a própria estrutura do sistema educacional que é vertical, o autoritarismo que impregnou nossa prática educacional e o tipo de liderança, que tradicionalmente domina nossa atividade política” (Gadotti, 1997a: 36).

Entretanto, partimos da perspectiva de que um outro mundo para nossas crianças e jovens, é possível. É sobretudo nas palavras de Paulo Freire que podemos sentir um novo amanhã, através de seu discurso mobilizador, agregador, integrador e doutrinário, que “tem carácter utópico, contestatório, humanista e inovador” (Teixeira, 2000: 91). Mas não se pode perder de vista a dimensão sócio histórica, cultural e política da utopia freiriana, vez que é necessária uma ação responsável e ética no mundo em que vivemos e que reconhece que a “história é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro é problemático e não inexorável” (Freire, 1997b: 21).

Na perspectiva do autor, a diversidade cultural presente na escola, deve ser respeitada, sem que isso represente ou signifique isolamento na sua própria cultura, e considerando que essa diversidade tem características próprias, que os atores no interior da escola têm ritmos e peculiaridades individuais, que vivem em contextos históricos determinados, os quais são, ao mesmo tempo, por elas determinados e que esses sujeitos, ao mesmo tempo que são cidadãos locais, em suas relações, tornam-se também globais. É possível, então, compreendermos a dimensão utópica enquanto necessidade da continuação existencial do percurso da humanidade. Essa é uma dimensão que nos faz crer na possibilidade de operar mudança e inovações com nossas ações pedagógicas nas salas de aula, mais também no interior da escola.

No entanto, argumenta Silva, T. (1992: 30), que será muito difícil compreender a funcionamento da educação, sem uma teorização adequada do papel do Estado nesse processo. Para a autor, a sociologia da educação “vem buscando superar uma aparente

negligência dos [...] principais estudos em relação aquilo que acontece nas instituições escolares, mais principalmente em sala de aula”.

Todavia nos alertam as teorias críticas do currículo de que há uma idealização do aluno a partir da ideologia vigente e predominante na escola, que tende a desconsiderar, no sistema educativo, as demais aprendizagens de crianças e jovens no interior da sala de aula (Padilha, 2004).

Vale ressaltar que, bem antes de iniciar o seu percurso na escola, crianças e jovens possuem um acúmulo de experiências e de aprendizagens, e que trazem em suas bagagens inúmeros saberes e acúmulos de conhecimentos práticos que serão mobilizados quando em contato com as aprendizagens ditas formais (Vieira, R.,1999). O que tem concordância com Silva, T. (1992) ao ressaltar que o currículo é um documento de identidade, pois essa identidade é forjada durante toda vida da criança e jovem e, portanto, deve ser atenciosamente considerada e resgatada pela escola. Muito embora essa conexão entre cultura e ideologia tenha-se realizado em outros campos das ciências sociais, ela foi pouco aproveitada no campo da educação.

Portanto, uma relação horizontal e de participação dialógica entre educadores e educandos potencializam o conhecimento contextualizado e volta-se para o desenvolvimento de uma pedagogia dialética, em que, além da necessária ação educadora, o educador deve aliar-se ao educando em sua atividade prática educativa no cotidiano da escola (Padilha, 2004). Desenvolvendo continuamente o trabalho escolar de formas que os vários elementos do processo de ensino aprendizagem se relacionem de maneira que todos possam ensinar e aprender simultaneamente. Neste contexto, não haverá hierarquias de importâncias.

Para tanto, precisamos estar atentos para a sinalização de Bourdieu e Passeron ao argumentarem que é através da reprodução da cultura dominante que a reprodução mais ampla da sociedade fica garantida (Bourdieu & Passeron, 1975). A escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças das classes dominadas, mas por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. Nesta perspectiva, o currículo da escola parece estar baseado na cultura dominante e ser transmitido através do código cultural dominante.

Analisando com mais profundidade o papel da cultura no processo de formação escolar, Silva descreve que,

A vivência familiar das crianças e jovens das classes dominadas não os acostumou a esse código, que lhes aparece como algo estranho e alheio. O resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhe permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional. As crianças e jovens das classes dominadas, em troca, só podem encarar o fracasso, ficando pelo caminho. As crianças e jovens das classes dominantes veem seu capital cultural reconhecido e fortalecido. Completa-se o círculo da reprodução cultural (Silva, T., 1999: 35).

O que historicamente tem-se deduzido das abordagens feitas por Bourdieu e Passeron é uma pedagogia e um currículo que, contrariamente ao currículo baseado na cultura dominante, pudesse se concentrar nas culturas dos dominados. Na verdade o que está evidente nas falas dos autores é uma proposta através do conceito de ‘pedagogia racional’ em que,

[...] as crianças das classes dominadas tenham uma educação que lhes possibilite ter, na escola, as condições necessárias para imersão na cultura dominante que faz parte - na família - da experiência das crianças das classes dominantes. [...] Essa proposta consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na família” (Silva, T., 1999: 36).

Diante desse quadro de análise a cerca do papel da cultura no processo de formação de crianças e jovens, acreditamos que, ao estudarmos a problemática escolar, deve-se acima de tudo conhecer a trajetória dos sujeitos sociais envolvidos na definição do currículo escolar. Neste sentido, teorizar o currículo significa refletir sobre as ações educativas desenvolvidas na escola, de forma a avançar em relação as diferentes e múltiplos contextos nos quais eles são produzidos.

É importante também sublinhar que, dentro das tradições pós-críticas, não podemos mais reduzir os problemas relevantes do ensino à problemática da técnica de instrumentalizar o currículo, pois isso significaria abandonar o desafio de superação e de enfrentamento dos problemas, dos conflitos, dos interesses, das resistências das mudanças às contradições presentes na escola (Sacristán, 1998) visto que,

Os currículos são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no ensino escolarizado. [...] O currículo, em seu conteúdo e nas formas através das quais se nos apresenta e se apresenta aos professores e aos alunos, é uma opção historicamente configurada, que se sedimentou dentro de uma determinada trama cultural, política, social e escolar; está carregado [...] de valores e pressupostos que é preciso decifrar. Tarefa a cumprir tanto a partir de um nível de análise político-social quanto a partir do ponto de vista de sua instrumentalização mais técnica, descobrindo os mecanismos que operam em seu desenvolvimento dentro dos campos escolares (Sacristán, 1998: 17).

Importa então mencionar que o conjunto de reflexões realizadas até esta altura sobre experiências curriculares ganha grande importância, na medida em que vamos desvelando o nosso objeto de investigação, tendo em vista a permanente preocupação em discutir o campo do currículo enquanto espaço de tensões e contradições. Daí, advém, o necessário cuidado em nos reconhecermos sujeitos históricos, potencialmente construtores do currículo.

Nesse contexto, a discussão do campo do currículo não pode deixar de buscar o descortinamento de quais conhecimentos, valores e habilidades são considerados, como verdadeiros e legítimos numa determinada época, assim como não pode deixar de tentar determinar de que forma essa validade e legitimidade foram estabelecidas. E para ajudar nesse descortinamento veremos a seguir a perspectiva da *teoria da correspondência* no sentido de entender as relações existentes entre educação e produção.

### **3.2.1. A teoria da correspondência**

Na tentativa de desvendar as relações existentes no interior das instituições escolares, na perspectiva da teoria da reprodução Bowles & Gintis introduzem no debate sobre currículo, reflexões importantes ao tratarem da teoria da correspondência (1981).

A partir da obra *Schooling in Capitalist América* (1976), os autores desenvolveram uma análise onde a escola, através da correspondência, estabelece um elo entre as relações sociais nela existentes e as relações sociais de produção. E nessa relação, a “escola ensina as crianças e jovens das classes subordinadas como se conformar às exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção” (Silva, T., 1999: 78).

Nessa perspectiva, Bowles & Gintis representam aqueles que sinalizam para uma relação estreita entre o papel da escola na integração dos sujeitos nas cadeias de produção capitalista. Vale dizer que a investigação dos autores, constitui um ponto de partida importante em “posteriores estudos no domínio das teorias da reprodução educativa” (Morrow & Torres, 1997: 157). Assim, as relações entre “economia e educação são asseguradas não através do conteúdo desta, mas da sua forma, isto é, das relações sociais que estruturam a experiência educativa do estudante” (Antunes, F., 2004: 377).

Como podemos notar, o objeto da reprodução são desigualdades que estão relacionadas à esfera da produção econômica, mas surpreendentemente não desigualdades na propriedade de bens econômicos, mas na posição dentro das cadeias produtivas (Silva, T., 1992).

Está evidente nas análises de Bowles & Gentis (1976) que o processo de reprodução refere-se sobretudo às desigualdades hierárquicas dentro do processo de trabalho. Na proposta dos autores, as características atitudinais e ideológicas necessárias para o funcionamento adequado da produção, distribuídas de forma diferencial de acordo com os diversos níveis da hierarquia dentro da produção, são produzidas em diversos locais da sociedade, mas principalmente com intensidade, dentro da família e no espaço escolar.

Como assinala Silva, T. (1992: 34), “o tipo de relações sociais vividas nesses locais, por ter propriedades semelhantes às das experimentadas na produção, propicia a formação de personalidades dotadas” de aprendizagens apropriadas às demandas das relações sociais de produção. Nesse contexto, “as escolas funcionam de modo a legitimar as divisões de classe e a produzir uma força de trabalho modelada pela necessidade de emprego lucrativo no sistema capitalista” (Bowles & Gentis, 1988: 169).

Dessa forma, a vivência de relações sociais diferenciadas seria propiciada pelo contato diferencial com os diferentes graus de ensino, combinado com as diferentes experiências proporcionadas pelos diferentes tipos de escola.

Assim, a análise sobre a *correspondência* entre o mundo do trabalho e as estruturas educativas rejeita a tentativa liberal de relacionar as diferenças de competência com o fracasso no alcançar da justiça social. Ou seja, defende que as relações sociais da educação “produz excessos de competência, o que não só aumenta o controle dos patrões sobre os trabalhadores, mas contribui também, para a legitimação simbólica da desigualdade” (Morrow & Torres, 1997: 159).

Todavia, esclarecem Bowles & Gentis (1976: 114), a “educação reproduz a desigualdade pela justificação dos privilégios e pela explicação da pobreza pelo fracasso individual” de crianças e jovens das classes menos favorecidas.

Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas no interior das escolas, constituem desse modo as aprendizagens requeridas nas relações imperantes no local de trabalho. Essa *correspondência* serve sobretudo ao propósito de melhor formar um sujeito de maneira que possa ser integrado nas relações requeridas pelo mundo do trabalho. Isto é, o vínculo da instituição escolar com as relações sociais de produção serve para explicar aquelas características que são funcionais para o bom funcionamento da organização capitalista.

Dentro desse contexto, ao analisar os estudos de Bowles & Gentis, Antunes argumenta que,



A articulação entre trabalho e educação verifica essa busca incessante de simetria identificável a três níveis: as relações de autoridade, a ligação dos sujeitos com a sua atividade quotidiana e a conexão dos indivíduos com o sentido que esta assume através do sistema de recompensa (Antunes, F., 2004: 379).

De acordo com Silva, T. (1999) o debate em torno da tese da *correspondência* está relacionado com um pressuposto macrossociológico, (e portanto, de carácter funcionalista), uma relação estreitada entre as demandas do mundo produtivo e o sistema educativo. Ou seja, uma perspectiva que vê essa relação através da produção direta pelo sistema educacional de sujeitos, cognitiva e atitudinalmente adequados ao processo de relações produtivas. Assim, as instituições educativas, através de sua organização e relações, mas principalmente através do currículo, socializam crianças e jovens naquelas características necessárias para o seu enquadramento futuro ao processo de trabalho capitalista.

Na perspectiva da *teoria da correspondência*, a desigualdade econômica e os níveis educativos alcançados por cada criança e jovem são desde muito cedo condicionados em primeira instância pelo setor produtivo e pelas relações de poder que definem o modo de produção capitalista. Na verdade o que fazem os sistemas educativos é sobretudo, “estruturar-se de acordo com determinadas modalidades curriculares e estratégias organizativas, destinadas a hierarquizar meritocraticamente” cada trabalhador no interior do terreno escolar (Santomé, 1995: 71). É um contexto, onde o “esforço e o sacrifício, constituem os argumentos mais recorrentes no discurso escolar e estão na base da legitimidade meritocrática da escola” (Vieira, M., 2005: 538).

Do ponto de vista da *teoria da correspondência*, o que acontece nos espaços escolares está dominado e subordinado aos ditames do capital, onde a economia determina que competência, hábitos, valores e normas são necessários que os sujeitos adquiram. Nesse sentido, o sistema educativo ajuda a integrar esses sujeitos no sistema econômico, através da correspondência estrutural entre as suas relações sociais e as do setor produtivo capitalista (Bowles & Gintis, 1981).

Assim, a organização pela qual está estruturado o sistema educativo com suas normas, valores, competências que caracterizam a divisão do trabalho na sociedade capitalista, parece ser um mundo de inspiração da instituição escolar. O que contribui para que os jovens, no futuro, possam aceitar os imperativos econômicos, sociais e culturais do mercado de trabalho; e “desse modo, aprendem a funcionar apenas por recompensas

externas, as notas, num primeiro momento, e, mais tarde, os salários. É assim que se habitua a ser avaliados, a obedecerem, a serem competitivos” (Santomé, 1995: 71).

É importante sublinhar, que na *teoria da correspondência*, para tornar consolidada a reprodução do mundo do trabalho, o que está em jogo não são os conteúdos difundidos pelos manuais escolares, mas o que existe para além destes, nomeadamente, as experiências quotidianas que se vivem no terreno da escola, mas especialmente na sala de aula. Diante desse contexto, Antunes ressalta que,

[...] a par da notória e intencional ênfase de Bowles & Gintis na articulação funcional entre as relações sócias da educação e as relações sócias da produção, a análise que desenvolvem identifica processos e sinaliza dimensões que apontam para, ou permitem, uma abordagem bem mais rica e multifacetada da dinâmica e funcionamento dos sistemas de ensino do que aquela que retêm como fundamento e resultados principais dos seus estudos; subsistem, no entanto, sérios enviesamentos e limitações de perspectivas já sobejamente identificados [...] (Antunes, F., 2004: 380).

Nesse sentido, importa ressaltar que, e em razão das incoerências metodológicas, as análises de Bowles & Gintis tem atraído um conjunto de críticas como as feitas por Morrow & Torres ao afirmarem que,

Os autores evitaram as questões da epistemologia, colocando-os na situação de oscilarem acriticamente entre um empirismo firme, uma inovação de modelos de equilíbrio do tipo funcionalista e uma dialética revolucionária da contradição entre o (...) processo de acumulação capitalista e a reprodução. [...] Apesar da inovadora e competente utilização do material empírico para dar força à sua posição relativamente à correspondência, os resultados obtidos colocam diversos problemas, em razão das provas empíricas dos três tipos de correspondência (relações de autoridade, esquema de recompensa e organização de tarefas) serem confusas (1997: 162).

Também dirigindo críticas à *teoria da correspondência* Carnoy & Levin (1985) argumentam sobre a inexistência de uma teoria do Estado adequada para lidar na mediação entre as relações escolares e as relações produtivas.

Ao conjunto de críticas à *teoria da correspondência* de Bowles & Gintis, soma-se Giroux (1986) ao sublinhar que, em razão das limitações e de seu caráter funcionalista e mecanicista, o princípio da correspondência não deixa nenhum espaço para mediação e a ação das crianças e jovens estudantes. Assim, o que ocorria nas relações dentro da escola e no currículo estava determinado pelo que acontecia na economia capitalista.

Na compreensão de Santomé (1995), esta análise impõe sobretudo, uma condição *sine qua non* a existência prévia de um modelo econômico mais justo e democrático o que provocaria o desaparecimento do modo de produção capitalista e suas *nuances*.

Vale contudo realçar, que muitos críticos irão se direcionar à teoria da correspondência, em razão do seu reducionismo economicista, além da falta de clareza sobre as possibilidades de contestar e, portanto, de criar contradições suficientes ao sistema de produção e distribuição capitalista que conduzam ao seu desaparecimento.

A *teoria da correspondência* também se esquece de examinar o papel que desempenha uma importante categoria de análise como é a raça na dinâmica de reprodução e transformação de uma sociedade e, neste caso, da reprodução do modo de produção capitalista (Santomé, 1995).

Ainda dentro do grupo de críticos à *teoria da correspondência* encontra-se Madan Sarup (1986) ao abordar o carácter monolítico da escola como força conservadora, uma visão remanescente da tradição funcionalista que pretendiam superar.

No entanto, é importante ressaltar, que mesmo depois de rever a *teoria da correspondência* com mais cuidado, Bowles & Gintis mantiveram os seus aspectos essenciais. Para os autores, o princípio da correspondência está relacionado a quatro contributos positivos à estratégia educativa progressista, em razão daqueles terem:

[...] (i) um grande poder explicativo; (ii) o princípio da correspondência mostra uma alternativa positiva (...) a reforma educativa exige, ao mesmo tempo, uma transformação da economia no sentido do socialismo democrático; (iii) a nossa formulação retifica uma anterior preocupação das análises liberal marxista com o conteúdo explicativo da escolarização; (vi) a nossa formulação do princípio da correspondência contribui para um entendimento mais positivo dos objetivos da transição socialista. O que é crucial para as desigualdades sociais não é a propriedade, mas sim o controlo (Bowles & Gintis, 1988: 18).

Nesse contexto, os autores atribuem a fragilidade da sua perspectiva, a um entendimento insuficiente desenvolvido das relações contraditórias subjacentes ao sistema educativo. Ou seja, ao permanecer como único elo estrutural entre a educação e a economia, e por se caracterizar por ser uma ligação intrinsecamente harmoniosa entre ambos, o “princípio da correspondência obrigou-se a adotar uma apreciação restrita e inadequada das contradições envolvidas na articulação do sistema educativo com a totalidade do social” (Bowles & Gintis, 1988: 19).

Como podemos perceber, o princípio da correspondência centra sua formulação quase que unilateralmente numa “única contradição; inerte e passiva: o modo como a educação não se harmonizava com o desenvolvimento das relações de produção capitalista” (Morrow & Torres, 1997: 164).

Para os autores da *teoria da correspondência*, o processo de reprodução pode ser observado dentro da instituição escolar, principalmente naquelas instâncias em que a estrutura desta é semelhante à estrutura do local de trabalho nas cadeias de produção capitalista. Enfatizam a aprendizagem através da vivência das relações sociais da escola, das atitudes necessárias para se qualificar com o perfil de um trabalhador capitalista. Mostram também, que as demandas do mundo do trabalho exigem certas atitudes (obediência, pontualidade, assiduidade, dentre outras) por parte dos jovens (futuros) trabalhadores(as) que são requeridas nas relações de produção no mundo do trabalho.

Nesse sentido, para tornar efetivas as relações produtivas do sistema econômico interessam os conteúdos da aprendizagem formal, isto é, os conteúdos difundidos pelos manuais obrigatórios, mas para além deles o mais interessante são as experiências quotidianas adquiridas através das estratégias de ensino aprendizagem nas salas de aula.

Em seus estudos, Bowles & Gintis comprovaram que as instituições escolares a que têm acesso em maior número os integrantes da classe trabalhadora e dos grupos étnicos mais desfavorecidos são regidos internamente por uma hierarquia organizacional que insiste no controle do comportamento e na aceitação das regras. As estruturas coercitivas de autoridade e mesmo as expectativas de insucesso escolar do professorado e das próprias famílias contribuem para preparar os jovens a lugares inferiores nos postos de trabalho. Enquanto, as instituições escolares que são frequentadas pelos grupos sociais com melhor nível de vida “fazem uso de sistemas relativamente abertos que tornam possível maior participação do estudante, [...] em geral, um sistema de valores que põe em destaque a interiorização dos modelos de controle” (Bowles & Gintis, 1981: 177).

Fazendo menção ao processo de organização do sistema escolar enquanto propulsora de formação e transmissão de *habitus*, Bourdieu afirma que,

[...] se se admitir que a cultura e, neste caso particular, a cultura erudita é, enquanto código comum, o que permite a todos os detentores desse código associar o mesmo sentido às mesmas palavras, aos mesmos comportamentos e às mesmas obras e, reciprocamente, exprimir a mesma intenção significativa pelas mesmas palavras, os mesmos comportamentos e as mesmas obras, compreende-se que a escola, encarregada de transmitir essa cultura, constitui o fator fundamental do consenso cultural como participação num senso comum, que é a condição da comunidade (Bourdieu, 1966: 371-373).

Na análise de Santomé (1995), no princípio da correspondência uma das maiores garantias do processo de reprodução está em criar essa mesma necessidade da reprodução na mente e no coração da comunidade estudantil. As orientações de poder econômico e as

recompensas que dele resultam, ganham forma na consciência das pessoas, a família por primeiro, e em seguida a instituição escolar através das relações interpessoais, das tarefas desenvolvidas, das opções curriculares, etc.. Ou seja, as modificações que o sistema econômico realiza para melhorar a produção, converter-se-ão em motores das políticas educativas. Assim, as instituições escolares iriam sofrendo modificações a medida que se produzem mudanças nos processos de produção e distribuição. “As contradições do modo de produção capitalista surgem à superfície como se fossem contradições do sistema educativo”, afirma (Santomé, 1995: 74).

Segundo as argumentações de Bowles & Gintis, as únicas formas de solução e, conseqüentemente de atuação, residem num programa de eliminação das relações sociais de dominação e subordinação na esfera econômica. Isto é: “um sistema educativo só pode ser igualitário e libertador quando prepara a juventude para uma participação totalmente democrática na vida social e para reclamar o seu direito aos frutos da atividade econômica” (Bowles & Gintis, 1981: 26).

Portanto, não podemos esquecer que os estudos a cerca do princípio da correspondência constituíram e (constituem) passos importantes no processo de compreensão de como funciona a engrenagem educativa. É sobretudo, a partir desse campo de análises sobre as instituições escolares, as suas modalidades organizativas e os seus currículos que se pode perceber que são algo que não se deve analisar separadamente. É necessário levar em conta sua relação para além dos seus muros, relacionando-as com outros lugares e atividades sociais.

Como podemos notar, os princípios da correspondência evidenciam uma forte conexão entre as relações sociais estabelecidas na escola e as relações nas cadeias de produção, onde o sistema educativo no mesmo instante que reflete o mundo do trabalho, num processo de retorno, favorece que a economia capitalista receba exatamente o tipo de sujeito de que tanto necessita. Vale portanto ressaltar, que outras teorias de currículo buscam desvelar as relações contidas entre o trabalho e o currículo e dentre aquelas, a perspectiva de Bernstein que referenciamos na sequência.

### **3.2.2. A perspectiva de Bernstein: Classificação e enquadramento no currículo escolar**

O modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino, reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual ai se encontra assegurado o controlo social dos comportamentos individuais (Bernstein, 1971: 47).

É na esteira dessa epígrafe escrita em “*On the Classification and Framing of Educational Knowledge*” em *Knowledge and Control*, que o autor fundamenta de maneira clara a hipótese que subjaz ao projeto de análise crítica do conhecimento escolar e que trata de fazer aflorar o sistema complexo de relações que pode existir nas sociedades contemporâneas. Onde temos, “entre a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares numa extremidade e noutra, as formas dominantes de poder e o controle social” que é exercido tanto nas relações sociais escolares, quanto ao nível da sociedade em geral (Forquin, 1993: 85).

Com as contribuições de Bernstein no contexto da sociologia crítica da educação nos anos setenta na Inglaterra, pode-se analisar de maneira pormenorizada a discussão sobre os dois tipos fundamentais de organização estrutural do currículo denominados de currículo tipo *coleção* e o currículo *integrado*.

Desse ponto de vista, o conhecimento educacional formal está estruturado em um tripé de mensagens que compreende o currículo, a pedagogia e a avaliação. No currículo, é definido o que conta como conhecimento válido, na pedagogia define-se o que se conta enquanto transmissão válida e no processo de avaliação é definido o que se pode contar como realização válida do conhecimento de parte de quem é ensinado (Silva, 1999). Desse modo, os sistemas de mensagens obedecem a princípios de produção e de regulação que podem, inclusive, variar de acordo com os contextos institucionais e sociais e que o autor sublinha como “códigos dos saberes escolares” (Forquin, 1993: 83).

É importante destacar a definição geral de códigos, utilizado em Bernstein (1977, 1981), onde se enfatiza a relação existente entre significados, realizações e contextos, perspectivando o código como “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (Bernstein, 1996: 143). Demonstrando que a unidade de análise dos códigos não é um enunciado abstrato ou até mesmo um contexto isolado, mas sobretudo, as relações entre os contextos.

Nessa perspectiva, o código funciona como um vetor de regulação das relações entre os contextos, assim como das relações dentro dos próprios contextos. Desse modo, se o código é o regulador das relações entre contextos e, através disso, o regulador das relações dentro dos contextos, “então o código deve gerar princípios que possibilitem distinguir entre contextos (classificação) e princípios, para a criação e produção das relações especializadas dentro de um contexto (enquadramento)” (Bernstein, 1996: 143).

Para o autor, um contexto é definido pelos valores de classificação e do enquadramento onde estes regulam o princípio interativo com respeito à organização e critérios de comunicação, oral, escrita e até mesmo visual.

Bernstein defini também as modalidades de *códigos elaborados* e *códigos restritos*, levando em conta, as regras de classificação e enquadramento das diversas instâncias de transmissão. Seja a “regra de classificação quanto a de enquadramento traduzem as relações de poder e controle subjacentes às práticas interativas e seus princípios comunicativos” (1996: 142).

Como nos mostra Silva, T. (1999: 75), no código elaborado os significados realizados pelos sujeitos, no caso, “o ‘texto’ que é produzido, são independentes do contexto local, enquanto no código restrito, o ‘texto’ que se produz no processo de interação social é fortemente dependente do contexto”.

No entanto, argumenta Bernstein que podem ser gerados códigos restritos e códigos elaborados de oposição “tanto na escola quanto no trabalho, visto que os códigos elaborados de oposição podem surgir de agências de proteção, contestação e confrontação como os sindicatos, partidos políticos”, dentre outros (1996: 156).

Como é possível perceber, não existe na análise do autor nenhuma hierarquia entre os dois códigos, pois trata-se nomeadamente de códigos culturais diferentes. Ou seja, Bernstein parece preocupado, sobretudo, com as relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimento que constituem o currículo escolar. Isto é, como este, está estruturalmente organizado e que tipos de organização do currículo estão ligados a princípios diferentes de poder e controle.

Na percepção do autor, o processo de classificação e enquadramento curricular de maneira fraca corresponde a uma pedagogia não autoritária, não diretiva, fruto portanto, de uma relação pessoal e afetiva forte, havendo assim uma rede de solidariedade entre educadores e educandos, onde estes vão descobrindo nas relações as regras e os controles existentes.

No entanto, estas duas dimensões podem variar independentemente uma da outra. É assim que os sistemas escolares da Europa continental, fortemente centralizados e que deixam pouca iniciativa para educadores e educandos, parecem repousar sobre enquadramentos mais rígidos do que o sistema inglês, onde as compartimentações seriam mais rigorosas, em especial com uma separação muito forte entre ciência pura e

conhecimentos aplicados, enquanto nos Estados Unidos, tanto as compartimentações quanto os enquadramentos seriam flexíveis (Forquin, 1993).

Para Silva, T. (1999: 72), no currículo tipo coleção, as áreas e campos de conhecimentos são mantidos fortemente separados, não havendo correspondência entre os diferentes saberes. Enquanto no currículo integrado a organização do conhecimento se dá de maneira a integrar todas as áreas do conhecimento.

Assim, ao cunhar o termo *classificação* Bernstein, quer referir-se ao maior ou menor grau de isolamento e separação entre as diversas áreas de conhecimento que constituem o currículo. No entanto, insiste que não se pode separar questões de currículo, de pedagogia e de avaliação. Isto é, independentemente da forma como o conhecimento é organizado (se de uma forma mais classificada ou menos classificada), há variações na forma como ele é transmitido (Silva, T., 1999).

Nesse sentido, no código de integração postulado por Bernstein, a organização do espaço escolar é muito mais livre, os discentes têm um grau maior de controle sobre o tempo e o ritmo da aprendizagem. Assim, quanto maior o controle do processo de transmissão por parte dos educadores, maior é o enquadramento. Como exemplo, podemos mencionar o ensino tradicional enquanto base de um forte enquadramento e o ensino centrado no estudante, fracamente enquadrado.

Podemos então notar que, pela participação no processo de decisão e de redefinição das regras no espaço da escola, as desigualdades de poder são diminuídas. Assim, o uso do tempo e do espaço torna-se mais flexível, a organização do trabalho mais maleável; passa-se da forma de sala de aula (numero fixo de alunos(as)) para grupos de trabalho (variação do número de alunos(as) segundo as tarefas), dando com isso, mais ênfase à resolução dos problemas, à descoberta da autonomia, modificando sobremaneira, as relações de autoridade entre educadores e educandos (Forquin, 1993).

Entretanto, Bernstein faz uma importante distinção entre poder e controle, onde o poder está diretamente ligado à classificação, em razão desta dizer o que é legítimo ou ilegítimo no currículo escolar.

No plano do currículo, podemos constatar nas análises do autor, uma “tendência à descompartimentação das disciplinas, à concentração do ensino ao redor de algumas ideias, de certas questões que não estão relacionadas às divisões tradicionais entre disciplinas”, enfraquecendo com isso, a posição do professor enquanto especialista (Forquin, 1993: 87).



Assim, os papéis do professorado tornam-se mais variados e de preferência construídos e realizados dia-a-dia no curso das múltiplas interações escolares.

Esta abordagem oferece uma base para a análise da transformação da organização social do conhecimento no processo de travessia da *solidariedade mecânica* para uma *solidariedade orgânica* (Morrow & Torres, 1997: 185). Assim, a distinção entre currículo de “coleção” e de “integração” é comparado à distinção entre códigos restritos e elaborados.

Portanto, um código curricular de coleção ancorado nas abordagens de Bernstein é caracterizado por uma classificação forte do conhecimento em fronteiras bem definidas, podendo verificar a nível de relações pedagógicas, “um enquadramento forte (ação pedagógica ‘transparente’) daquilo que pode ou não ser comunicado” caracterizando assim, uma comunicação em código restrito (Morrow & Torres, 1997: 185). Contrariamente, o currículo de integração é definido por uma classificação frouxa e por fronteiras flexíveis nas quais a seleção e a combinação podem acontecer mais livremente. Logo, um “enquadramento fraco, fruto de uma ação pedagógica ‘invisível’ tem como resultado uma relação pedagógica mais fluida, criativa” e criadora, mais democrática.

Para os autores, nos sistemas educativos com *enquadramento* endurecidos, educadores e educandos têm pouca margem de iniciativa, os conteúdos e os métodos estão fortemente prescritos nos programas, e há também forte especificidade dos saberes escolares com relação aos acontecimentos da vida quotidiana. Nesse contexto, as relações sociais da escola parece impor uma visão hierarquizada do conhecimento e da cultura. No sentido contrário, tem-se o abrandamento dos *enquadramentos* que é acompanhado de um processo pedagógico que abre espaços para as iniciativas individuais, para a criação e a autonomia de meninos e meninas.

Com o enfraquecimento das compartimentações entre os saberes pode-se forjar o aspecto da invenção, da “criatividade intelectual, interpelando crianças e jovens a descobrirem e a fazerem funcionar certas estruturas lógicas profundas dos saberes, contrariamente às divisões e especificações superficiais inscritas na configuração tradicional das matérias escolares” (Forquin, 1993: 88).

No entanto, afirma Caria (1992: 180) que este código educacional permite-nos sair do ciclo da reprodução das desigualdades gerarem mais desigualdades, em razão da abertura de possibilidades do campo conjuntural de transmissão pedagógica não ser só uma atualização da estrutura de poder, mas um campo de redefinição da própria estrutura de

poder. Vale então dizer que toda espécie de delimitação, quer seja material ou simbólica, supõe ao mesmo tempo certas relações de poder.

Para Morrow & Torres (1997: 185), as preocupações que Bernstein tem com o “poder e o controle social, situando a sua sociologia da educação no quadro de uma teoria estruturalista do conflito”, tornam-se evidentes. Uma sociologia da educação tem o dever de analisar as relações de poder que estão implicadas nas diversas formas de *classificação* e de *enquadramento* dos saberes que a escola transmite (Forquin, 1993).

Vale também ressaltar que, dentro do campo de análise de Bernstein, há uma preocupação a respeito da forma pela qual podem variar os poderes tanto dos educadores quanto dos educandos, de acordo com o tipo de código subjacente à organização do currículo escolar. Quanto maior o controle do processo de transmissão por parte dos educadores, maior será o enquadramento, visto que os códigos integrados deixam ao educando mais autonomia em relação aos educadores.

Ainda seguindo esse campo de argumentação, considerando o poder dos educadores, não mais em relação aos educandos, mas em relação ao saber a transmitir, podemos considerar que,

[...] o código integrado permite ao professor mais iniciativa, tanto na escolha do conteúdo a transmitir quanto nas modalidades de ação pedagógica, enquanto sua margem de escolha pedagógica é inteiramente limitada se as classificações e os ‘enquadramentos’ são rígidos e impostos previamente. Neste último caso, o aluno tem, então, pouca autonomia em relação ao professor, mais a autoridade do professor sobre o aluno não significa tampouco autonomia, já que esta lhe é de qualquer forma delegada pela instituição para ensinar o que a instituição quer e como o quer. Em termos de poder, tanto os docentes como os discentes pareceriam então, ter tudo a ganhar se os códigos integrados substituíssem [...] os códigos seriais nas escolas (Forquin, 1993: 89).

É importante salientar que as noções de poder e de controle tributárias das análises de Bernstein são bastantes diferentes de outras perspectivas críticas que tratam da questão curricular, sobretudo as marxistas (Silva, T., 1999). Para aquelas, o poder não distorce o currículo ou sua transmissão, trata-se, sobretudo, de diferentes princípios de poder e controle. A título de exemplificação, se lançarmos mão de um currículo com frouxa classificação, em que suas fronteiras são pouco nítidas, não significa que o poder esteja ausente, mas que o poder está organizado de acordo com princípios diferentes. Do mesmo modo, não se pode dizer que numa forma de transmissão em que os jovens estudantes têm um poder maior de decisão sobre as diversas componentes da ação pedagógica, o controle esteja ausente. Na verdade, este, “encontra-se em outros princípios de controle, mais sutis,

mas nem por isso menos eficazes” (Silva, T., 1999: 73). Ou seja “classificação e enquadramentos são recursos do controle” (Bernstein, 2003: 84).

Para Silva (1999), tanto nas análises de Bernstein quanto de Bourdieu, há uma série de elos que ligam determinante ao determinado, realizando intermediação entre a estrutura e o estruturado. Nos argumentos de Bourdieu, esta intermediação se dá através do que ele denominou de *habitus*, no entanto para Bernstein, a intermediação dar-se-á através do conceito de *código*.

Nesse sentido, tanto o conceito de *habitus* quanto o de *código* exercem nestas teorias, apesar de suas diferenças, esse papel de intermediação nas relações sociais dentro e fora do espaço escolar. Assim, os códigos sociolinguísticos, os hábitos de linguagem próprios deste ou daquele grupo social exercem um importante papel no processo de socialização de crianças e jovens estudantes e na construção de sua identidade. Processo esse, que se fortalece em interação com outros aspectos das práticas educativas, assim como, do controle social no contexto familiar. Da mesma forma, dá-se em relação aos códigos do saber nas instituições escolares.

Nas argumentações de Silva, T. (1999), o *código* se configura na “gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes”, ou seja, uma gramática que lhes permite distinguir entre os diferentes contextos, distinguir quais são os significados relevantes em cada contexto e como expressar publicamente esses significados nos contextos respectivos. O projeto explícito é procurar descrever e explicar como o fora se torna dentro e como o dentro se revela a si mesmo e molda o fora (Bernstein, 1995). Enquanto o objetivo da análise de Bourdieu, é buscar compreender como o “exterior é interiorizado, como a estrutura estruturada se torna estrutura estruturante”, e como esta contribui para alterar aquela. Ou ainda, a dialética da internalização da externalidade e da externalização da internalidade” (Bourdieu, 1977: 72).

Há portanto, por parte do autor, um grande esforço em compreender as relações existentes entre as estruturas sociais e as estruturas cognitivas presentes em todos os espaços de relações. Assim, o modo pelo qual se acham organizados os diversos saberes transmitidos no interior dos espaços de educação escolar influencia sobremaneira, a construção da identidade entre os estudantes, a maneira pelo qual eles veem o mundo e se comportam com relação aos outros. Contribuindo dessa forma, para modelar a ordem social e manter o *status quo*.

Na perspectiva de Bernstein, o código tem um papel fundamental, que é fazer a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico, onde a posição ocupada na divisão social funda o tipo de código aprendido e este modela a consciência das pessoas, sua visão de mundo e seu lugar enquanto sujeito social.

Podemos então perceber que há uma certa relação de proximidade entre Bernstein e Bourdieu, no momento em que estes focalizam o processo de comunicação na transmissão pedagógica. Na perspectiva de Bourdieu, o que se enfatiza é o fato de o dispositivo de comunicação pedagógica estar enviesado em favor da classe dominante, no momento em que utiliza no processo de transmissão a linguagem e a cultura daquela classe. Seu foco central pauta-se no conteúdo da comunicação, o que difere de Bernstein, ao preocupar-se com a forma da comunicação.

Segundo Silva (1996), é a própria forma da comunicação, expressa através do conceito de *código*, que transmite a categoria cultural dominante, a classe. Na verdade o que está em debate é aquilo que é transmitido pela própria forma da comunicação pedagógica.

Morrow & Torres (1997) ao discutir a teoria dos códigos sublinham que as últimas investigações de Bernstein no âmbito do discurso pedagógico esforçam-se por tratar esse problema através da distinção entre o caráter elaborado do conhecimento a ser transmitido e o caráter restrito da realidade das relações ocorridas na sala de aula. O que conduz a uma discrepância entre o imperativo da comunicação do conhecimento e a sustentação do controle. O que converge com os postulados de Bourdieu, ao mencionar que as estratégias pedagógicas oferecem recursos implícitos para o controle, mas que os estudantes com melhores condições são mais capazes de decodificar os desempenhos cognitivos que lhes são exigidos.

Conforme a perspectiva de Bernstein, o código é aprendido em várias instâncias sociais, como a família, a escola, dentre outras. No entanto, esse aprendizado sempre se dá de forma implícita, ao se viverem as estruturas sociais em que o código se expressa. Especificamente no caso da educação, foco de nosso debate, essas estruturas se expressam através das práticas pedagógicas, do currículo e do processo de avaliação.

No caso do currículo, o código é implicitamente aprendido através da maior ou menor classificação ou ainda, através do maior ou menor enquadramento da pedagogia (Silva, T., 1999: 79). Quanto aos procedimentos de avaliação pedagógica constituem um

revelador privilegiado do modo pelo qual os códigos do saber escolar podem contribuir para a construção da identidade e para a gênese da ordem social (Forquin, 1993).

De acordo com o autor, toda essa discussão levantada por Bernstein tinha como campo de discussão a questão da discrepância entre o código elaborado suposto pelas instituições escolares e o código restrito de crianças e jovens da classe operária, o que poderia estar na origem de seu fracasso escolar. No entanto, o estruturalismo preconizado pelo autor não foi complementado por qualquer preocupação sistemática com as questões da ação e do sujeito.

Muito embora, os primeiros proponentes da ‘Nova Sociologia da Educação’ incluíssem Bernstein no seu quadro, fica patente que as preocupações dos pioneiros foram inspiradas principalmente pelas “teorias da ação e pela fenomenologia. Contrariamente a Bourdieu, que incorpora explicitamente uma dimensão ‘praxeológica’ na sua teoria” enquanto Bernstein nada diz; o que torna difícil traduzir o seu trabalho em propostas, quer para uma reforma do currículo radical, quer para sua potencial relação com os movimentos sociais com ela relacionados” (Morrow & Torres, 1997: 188-189).

Em Bernstein, a análise dos currículos por meio dos recursos conceptuais da sociologia do conhecimento não desemboca de modo algum num questionamento dos conteúdos de ensino propriamente dito: ela permanece aquém de todo sociologismo redutor, de toda crítica radical do conhecimento, da cultura e da razão (Forquin, 1993).

Dentro desse contexto, é importante uma análise acerca das perspectivas de Bernstein e de Bourdieu com relação à linguagem, visto que ambos a ela dão destaque. Por exemplo Bernstein proclamava uma democracia linguística, pela qual as capacidades e as competências linguísticas seriam fundamentalmente compartilhadas ao longo das classes, havendo uma diferença apenas ao nível semântico (Silva, T., 1996: 16). Enquanto Bourdieu sublinha que as variantes linguísticas são resultados de posições assimétricas na estrutura social e, por essa razão, posicionam os sujeitos de maneira desigual naquela estrutura. Podemos então considerar que “é o acesso à própria linguagem que não é democrático” (Bourdieu & Wacquant, 1992: 122).

Entretanto, a teoria de Bernstein, continua nos mostrando que é impossível compreender o currículo escolar sem uma perspectiva sociológica. Nesse sentido, uma análise crítica da educação não pode se omitir em questionar, qual o verdadeiro papel dos sistemas escolares no processo de reprodução cultural e social. O que busca explorar Willis em seu estudo, conforme assinalamos abaixo.

### 3.2.3. Aprendendo a ser trabalhador

Apesar do grande trabalho desenvolvido pela sociologia da educação, mais especialmente sobre a sociologia do currículo nesses quarenta anos que transcorreram desde o advento desses estudos, o foco central continua a ser interpelado em torno do papel da educação na produção e reprodução de uma sociedade de classes. Nesse contexto, selecionar certos eventos no campo da educação, e tentar fazer a partir daí uma conexão com processos da permanência da estratificação da sociedade, tem-se nesses últimos anos tornado uma busca incessante de grande parte dos sociólogos da educação.

Dentre os sociólogos empenhados nesses estudos, na busca pela compreensão das relações sociais da escola e sua correspondência às relações de produção, encontra-se Paul Willis (1991). Que segundo Silva, T. (1992), embora o estudo em questão não seja explícito do ponto de vista da conexão entre processo micro e macrosociológicos, e que seja notável também por outras características, busca estabelecer uma conexão entre as relações estabelecidas no interior da escola e as relações no campo da produção capitalista.

De acordo com Silva, T. (1992), os estudos de Willis (1991) procura mostrar como, de maneira involuntária, um grupo de jovens trabalhadores oriundos de extratos operários, ao concluir o ciclo da educação secundária, determinava através da rejeição dos valores escolares e do trabalho cognitivo, seu próprio encaminhamento para o mundo do trabalho. Evidenciando assim a reprodução da classe operária e, portanto, da reprodução das relações existentes.

No entanto, a relação entre o nível micro e macro se torna na verdade, uma falsa relação visto que por definição, o nível macro tem coincidência com o nível micro (Silva, T., 1992). Ou seja, a rejeição dos valores escolares por parte dos jovens concluintes, encaminha-os para empregos de classe operária (nível micro), resultado que constitui exatamente o nível macro. Para o autor, a investigação de Willis (1991) possui valiosas contribuições sob vários aspectos, visto que os processos descritos em suas perspectivas fazem parte do processo de reprodução social, “mas não coincidem com ele” (Silva, T., 1992: 23).

Ao traçar algumas críticas sobre os estudos de Willis, Silva salienta que,

O erro reside essencialmente em tentar reduzir um processo amplo e complexo aos detalhes isolados de um evento qualquer da vida cotidiana. [...] A articulação apropriada entre amplos processos sociais e um conjunto qualquer de eventos da vida cotidiana não pode ser feita pela redução daqueles a estes, mas pela inscrição cuidadosa realizada dos últimos nos primeiros. [...] O problema da articulação entre os níveis micro e macro não se reduz às questões aqui apontadas. Mas elas

servem para dar uma ideia das dificuldades aí existentes. Seria um grande passo se pesquisadores e estudiosos (e principalmente estudantes) se sentissem desobrigados a dar conta, através de suas pesquisas, da totalidade da vida social (Silva, T., 1992: 23).

Entretanto vale mencionar o papel importante do trabalho de Willis, dada a sua insatisfação com o determinismo econômico das teorias da reprodução imperantes na altura que desenvolvia sua pesquisa. Em seu livro *Aprendendo a ser Trabalhador* (1991) o autor centra sua investigação em torno dos jovens da classe operária na tentativa de buscar compreender porque os jovens filhos de operários escolhem voluntariamente empregos de classe operária.

Na perspectiva de Willis, o encaminhamento dos jovens para ocupações de classe operária não se dá enquanto resultado de relações de passividades, determinado por uma lei econômica ou social, mas por uma destinação ativamente criada na própria cultura juvenil operária, através de uma masculinidade fortemente associada com a cultura operária do chão da fábrica. Na verdade o que se vislumbra nessa perspectiva é a possibilidade de criação de um espaço de contestação e resistência que poderia ser explorado enquanto campo politicamente informado.

É sobretudo, inspirado nos estudos de Willis que Giroux irá desenvolver em suas pesquisas a possibilidade de canalizar a cultura da resistência por jovens estudantes e educadores, no sentido da construção e desenvolvimento de práticas pedagógicas e de um currículo que contenha um “conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (Silva, T., 1999: 54).

A partir dessa compreensão, o currículo torna-se um campo polarizado, onde ativamente se produzem e se criam significados sociais. Significados que estão para além do nível de consciência pessoal ou individual. Aqueles estão integrados às relações sociais de poder e desigualdade, em permanente conflitos, visto que ao mesmo tempo que são impostos, também são contestados. Tendo abordado ligeiramente algumas perspectivas sociológicas a cerca da problemática *trabalho e currículo* discorreremos na sequência sobre o papel que o *currículo oculto* desempenha nas aprendizagens de sala de aula.

### **3.3. O currículo oculto: Breves apontamentos**

De acordo com Santomé (1995), as análises a cerca do sistema educativo e sobre o que é o dia-a-dia das escolas são sem sombra de dúvidas tarefa complexa e bastante polêmica. Historicamente tem-se assistido pouca atenção por parte dos governantes ao

sistema educativo. Em razão de várias mudanças que vêm ocorrendo na reconfiguração do modo de produção capitalista, vemos que as discrepâncias entre o que as instituições escolares oferecem e as demandas requeridas pela sociedade são preocupantes, o que torna necessário realizar diagnósticos contundentes e precisos que possa facilitar uma melhor compreensão do que vem ocorrendo com o quadro atual das instituições escolares.

Ou seja, é preciso que nos estudos sobre o currículo que se desenvolve nas salas de aula se utilizem recursos metodológicos mais participantes, um campo de análise mais alargado, que leve em consideração as inter-relações entre as relações sociais escolares e aquilo que acontece no tecido social.

Dentro desse contexto, parece possível se perceber as conexões existentes entre o currículo formal e o oculto das organizações escolares e as “produções econômicas, culturais e políticas” (Santomé, 1995: 10).

Vale ressaltar que o debate em torno do currículo oculto há décadas tem inspirado um grande número de investigadores que têm a ele atribuído grande importância, em razão daquele desempenhar um papel destacado na configuração de significados e valores dos quais a comunidade escolar, (professores(as) e alunos(as), não costuma estar plenamente consciente.

Dessa forma, esta componente dos processos de ensino-aprendizagem é algo em que se tem vindo a insistir de maneira especial, desde o surgimento e desenvolvimento do que se denominou de Teorias da Reprodução.

Em suas análises sobre o *currículo oculto*, Santomé (1995: 1) sublinha que “vários estudos realizados sob perspectiva de esquerda têm sua parcela de responsabilidade ao negarem a possibilidade de as organizações escolares, de o trabalho quotidiano nas escolas e também nas salas de aula” vir a contribuir na melhoria das condições sociais, culturais e econômicas da sociedade. Em razão da grande ênfase, na reprodução das atuais condições de vida, ter vindo a condicionar grande parte das investigações que costumam realizar-se sobre as possibilidades emancipadoras do currículo escolar.

Para o autor, atualmente grande número de professores e professoras começam a preocupar-se com a reflexão a cerca do currículo e seus efeitos na e para além da escola. O apressamento das tarefas do quotidiano escolar leva-os, sem que os percebam, a descuidar-se de sua formação mais teórica, o que contribui para uma prática mais rotineira e repetitiva, tornando difícil que se gerem ambientes de trocas, interações e mudanças neste domínio.



Portanto, na tentativa de desvendar as relações existentes nas salas de aula e no interior da escola na perspectiva da reprodução (Bowles & Gintis, 1981) deram uma grande contribuição ao elaborarem a *Teoria da Correspondência*, inspirando grandes debates em torno das interferências das relações da economia nas relações sociais escolares.

Vale contudo lembrar que, anos antes às contribuições Bowles & Gintis, Philip Jackson (1968), em sua obra denominada *A vida nas salas de aula*, constata a existência de uma *correspondência* entre as relações sociais de produção numa sociedade industrializada e as relações sociais escolares.

Nesse estudo, Jackson sublinha o que de fato acontece diariamente no campo da educação escolar, servindo-se para isso de investigação de caráter etnográfico, voltadas para observações intensivas das atividades escolares, bem como as interações entre alunos(as) e professores(as), através de várias entrevistas e discussões com os atores sociais envolvidos. Os dados desse estudo lhe fornecem importantes informações que lhe permitem vislumbrar o que mais tarde, uma vez aperfeiçoado o seu enquadramento teórico, veio a denominar-se de *Teoria da Correspondência* (Santomé, 1995).

Na perspectiva de Jackson, a instituição escolar é regida interiormente por códigos que se caracterizam por uma forte desigualdade de poder entre alunos(as) e professores(as), e que têm como papel principal transformar alunos(as) em modelos que os adultos lhes impõem.

Nas abordagens acerca de sua investigação Jackson argumenta que

[...] quase todos os alunos aprendem a concentrar-se numa coisa e a prestar atenção quando assim lho ordenam, a refrear sua fantasia enquanto decorre a aula. Esta disponibilidade para cumprir os mandados da autoridade docente é, por um lado, duplamente importante, porque o aluno terá que exercitar em muitos lugares extra-acadêmicos (Jackson, 1975: 48).

Diante desse contexto podemos observar que a instituição escolar levaria a cabo o seu verdadeiro papel, não de maneira explícita, mas de forma difusa, através de modalidades organizativas e de atos rotineiros que subjazem na escola e salas de aulas, “o que Jackson denomina *curriculum oculto*” que ele próprio cunhou (Santomé, 1995). No entanto, John Dewey em seu livro *Experience and Education* (1938) havia já feito menção sobre as “atitudes que se desenrolam nas escolas como fruto de uma aprendizagem colateral e que podem acabar por ter em um longo tempo, tanta ou mais importância do que os efeitos do currículo” formal. Ou seja, “as exigências acadêmicas do currículo

formal são entendidas como diretamente relacionadas com a vida produtiva adulta” (...) através das aprendizagens adquiridas no currículo oculto (Santomé, 1995: 63).

Muito embora as análises sobre o currículo oculto não se constituam em uma teoria propriamente dita, a noção de currículo oculto tem exercido uma forte atração sobre a maioria das perspectivas críticas em que se abordou o currículo escolar.

Teóricos importantes como Bowles & Gintis deixaram implícita a noção de currículo oculto quando de suas análises acerca da escola americana, ao anunciarem o princípio da correspondência. Para os autores, as relações sociais na escola, mais do que os saberes explícitos, são responsáveis pelo processo de socialização dos estudantes, nas normas e atitudes condizentes com uma boa adaptação às exigências do grande capital.

Também Althusser (1983) na segunda parte de seu ensaio *A Ideologia e os Aparelhos Ideológicos do Estado*, mesmo que sua abordagem não estivesse diretamente relacionada a escola, ao tratar a noção de ideologia aponta, de certa forma, para uma noção que tinha características análogas às que eram atribuídas ao currículo oculto. Nesta análise, a ideologia expressava-se, portanto, através de rituais, gestos e práticas corporais, mais que nas manifestações verbais, e era aprendida através das práticas escolares, definição que, na perspectiva de Silva, T. (1999: 77), se aproxima da noção “de currículo oculto”.

Podemos também observar na teoria de Bernstein menção sobre o currículo oculto, através da estrutura do currículo e da pedagogia em que se aprendem os códigos de classe.

Certamente que o conceito de currículo oculto foi influente para além dos exemplos mencionados, sendo sobretudo utilizado por quase todas as perspectivas crítica do currículo, principalmente em seu período inicial.

Nos estudos de Jackson, onde se investiga o professorado, detecta-se a obcecada preocupação relacionada a tentativa de impor a autoridade e de ensinar a obedecer, evidenciando que a “ira do professor desencadeia-se com maior frequência devido às violações das normas institucionais, do que devido aos sinais de deficiência intelectual dos alunos” (Jackson, 1975: 52).

Como podemos perceber, eram as características estruturais da sala de aula e da situação de ensino, mais do que a explicação do conteúdo, que “ensinavam” certas coisas como: as relações de autoridade, a organização dos espaços, a distribuição do tempo, os padrões de recompensa e castigo, dentre outras, implícitas nas relações escolares. “É de maneira dissimulada que se constrói uma série de traços da personalidade apropriados para

se poder trabalhar numa sociedade industrializada de economia capitalista” (Santomé, 1995: 63).

Dentro desse contexto, os comportamentos ensinados são necessários para o bom funcionamento da sociedade, logo aceitos e desejáveis. O que significa dizer que as peculiaridades dos ritmos, das normas, das conexões e das atividades escolares no cotidiano das instituições educativas não são coisas sem importância, pelo contrário, correspondem aos objetivos finais que esta instituição deseja atingir.

Contrariamente a essa visão, nas análises críticas as atitudes e comportamentos transmitidos pelo currículo oculto são visualizados como uma distorção dos objetivos da educação, na medida em que moldam crianças e jovens (futuros) trabalhadores a adaptarem-se às arbitrarias estruturas da sociedade capitalista (Santomé, 1995).

Reporto-me às análises de Bowles & Gintis, como exemplo, para mostrar que a escola, através da correspondência entre as relações sociais que ela enfatiza e as relações sociais predominantes no local de trabalho, ensina as crianças e jovens das classes subordinadas como se conformar às exigências de seu papel de subserviência nas relações sociais reclamadas pelo mundo do trabalho. Assim, grande parte do aprendizado das relações sociais de produção se dá no cotidiano das relações sociais da educação, nas práticas escolares.

Mesmo a arquitetura das organizações escolares tem sua justificação, dado que podemos observar que as escolas possuem uma decoração que não se confunde, o que torna fácil para qualquer pessoa perceber uma escola ao passar diante dela. Professores e professoras podem alterar o interior da sala de aula “mas estas modificações não são mais do que adaptações superficiais, que fazem lembrar os esforços da diligente dona de casa que muda a decoração e os móveis da sala de estar para a tornar mais interessante” (Jackson, 1975: 17-18).

No entanto, pretende-se com essas mudanças criar um ambiente que permita a vigilância por parte das autoridades escolares, tornando possível acostumar os educandos a conviverem em um ambiente aceitando proximidade entre si, tornando esses lugares naturais e familiares a partir do momento em que se adentre neles. Esse ambiente natural propicia essa preferência por um ritmo de atividades rotineiras, onde os aspectos ligados à ordem, à obediência e as normas que os educadores estabelecem em sala de aula “são a única coisa que obceca todos aqueles(as) que convivem nestas instituições” (Santomé, 1995: 64).

Como é possível notar, a constituição do currículo oculto parece estar ancorada em todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem estar explicitado no currículo oficial, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes. Pois é nas instituições escolares que se “aprendem as relações sociais de produção dominantes na sociedade” (Arroyo, 1999: 16).

Há certamente preocupações com os conteúdos dos programas, mas a importância maior parece está voltada para que os estudantes saibam esperar, entrar na sala em fila, manter silêncio e fazer diariamente uma série de atividades. É sobretudo através dessa forma de *monotonia quotidiana* que,

[...] os jovens estudantes aprendem a manter a ordem, a aceitar sanções contra as ‘armadilhas’, a disputar a atenção de qualquer pessoa investida de autoridade, a ser constantemente avaliados, a subordinar-se aos detentores de poder, a ter tolerância com aborrecimento e frustrações. [...] Um contexto onde alunos e alunas aprendem a canalizar e controlar os seus impulsos de acordo com o que se considera serem padrões aceitáveis de comportamento, padrões esses que eles não podem alterar ou para o que não têm, pelo menos, capacidade reconhecida. O que torna imprescindíveis estas aprendizagens para operar nas cadeias de produção capitalistas (Santomé, 1995: 64).

Nesta perspectiva, as relações sociais escolares parecem ter nas relações sociais de produção a “justificação da organização hierárquica, assim como, da estrutura dos hábitos e aprendizagens ocultas que promovem; o que parece acontecer sem a plena consciência” dos jovens estudantes e também dos educadores (Jackson, 1975: 23).

Dessa forma, para as abordagens críticas, o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente aspectos da aprendizagem ligados às atitudes, comportamentos, valores e orientações que permitem ajustamentos de crianças e jovens às estruturas e às pautas de funcionamento consideradas injustas.

Dentro desse contexto, o currículo oculto volta-se, então, para ensinar de maneira geral ao trabalhador o conformismo, a obediência, o individualismo, onde a educação escolar aparece como resposta às novas demandas da produção, como um mecanismo eficaz no processo de socialização e reprodução dos novos paradigmas “econômicos, sociais e culturais, bem como, os novos valores, condutas e relações hegemônicas”(Arroyo, 1999: 18).

Nesse sentido, esta dimensão implícita do currículo não teria outro papel senão a de conseguir uma continuidade das normas e valores dominantes tal como são defendidos pelos grupos sociais que detêm o poder na sociedade, mantendo, desse modo, o *status quo* inalterado.

Esclarecendo as entrelinhas do currículo oculto Silva enfatiza que,

[...] em particular, as crianças das classes operárias aprendem as atitudes próprias ao seu papel de subordinação, enquanto as crianças das classes proprietárias aprendem os traços sociais apropriados ao seu papel de dominação. [...] Aprende-se através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como por exemplo, aqueles ligados à nacionalidades. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprende-se, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual ou homossexual, bem como a identificação com uma determinada raça ou etnia (Silva,T.,1999: 79).

Portanto, os elementos que estão diretamente envolvidos com as aprendizagens no ambiente escolar estão subjacentes às relações sociais desenvolvidas em seu interior, inclusive nas práticas educativas, nas relações entre educadores e educandos, entre os gestores e os estudantes, entre eles próprios. No dizer de Arroyo (1999: 20), “as relações sociais na escola continuarão no seu papel de sempre ajustar o futuro trabalhador às necessidades postas pelas relações sociais de produção”. Na compreensão de Enguita,

A forma mais comum de se compreender isto (a função integradora da escola) costuma se prestar atenção ao conteúdo do currículo (...) o que queremos sugerir aqui, no entanto, é que a verdadeira aprendizagem das relações sociais de produção não acontece por meio destas mensagens recebidas com maior ou menos credibilidade, mas através de uma séries de práticas, rituais, forma de interação, entre alunos e com os professores, formas de se relacionar com os objetos etc., enfim através de certas relações sociais imperantes na escola que prefiguram as relações sociais do mundo da produção (Enguita, 1993: 219).

Importa aqui ressaltar outro componente estrutural importante (organização do espaço escolar) através do qual os sujeitos aprendem determinados comportamentos sociais. Desse modo,

[...] o espaço rigidamente organizado da sala de aula tradicional ensina certas coisas; o espaço frouxamente estruturado da sala de aula aberta ensina outro tipo de coisas. Algo similar ocorre com o ensino do tempo, através do qual se aprende a pontualidade, o controle do tempo, a divisão do tempo em unidades discretas, um tempo para cada tarefa etc., o currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos e normas (Silva,T.,1999: 79).

Na perspectiva de Dale (1977), Jackson não aborda a questão do currículo oculto em termos da sua importância ideológica e política na manutenção de uma sociedade estratificada.

Neste sentido, o debate acerca desta dimensão da escolaridade tem um papel importante num processo de reflexão que nos permita captar o significado de práticas e hábitos que historicamente passou despercebido nos estudos sobre o espaço escolar.

Para muitos autores, estes trabalhos sobre o currículo oculto podem ser enquadrados numa perspectiva funcionalista ao concederem muita ênfase à forma como os alunos e alunas aprendem e interiorizam os valores, competências e conhecimentos requeridos para manter acrítica e com pouca reflexão o atual modelo de sociedade (Silva, T., 1999).

Vale contudo ressaltar, que Jackson detecta possibilidade de contestação e resistências contra as regras e normas de comportamentos estabelecidas pelas autoridades. Ou seja, a comunidade de estudantes resiste e protesta contra as exigências que lhe são dirigidas no interior das instituições escolares, protesto este, que não se faz de modo explícito (Jackson, 1975: 41-42). Visto que “a maior parte dos alunos, dedica-se pelo menos algumas vezes, a outra atividade muito diferente: dissimular o não cumprimento, isto é, enganar”. Também na perspectiva da teorização crítica, a noção de currículo oculto implica na possibilidade de termos a capacidade de “identificarmos determinadas situações como constituindo elementos desse campo no sentido de irmos descortinando sua natureza oculta e com isso torná-lo menos eficaz, e portanto, desarmá-lo” (Silva, T., 1999: 79).

Para Arroyo (1999: 19), não podemos deixar de considerar o currículo oculto como “campo de análise sociológica, com preocupações em descrever as relações sociais no interior da escola que são pensadas para a inculcação e aceitação da alienação”, na produção de determinado tipo de personalidade e de sujeitos sociais. Assim, o currículo oculto, “pode contribuir significativamente para a fundamentação ideológica que serve para orientar essencialmente os sujeitos rumo a uma sociedade” antidemocrática (Apple, 1999: 165) e excludente.

Importa contudo lembrar que as investigações realizadas por Jackson, possuem uma grande inovação no campo do currículo, pois nos introduzem no terreno das metodologias de carácter mais qualitativo ao recorrer às estratégias de informação que vinham utilizando os estudos na área da antropologia. Dessa forma, insere no debate curricular as primeiras investigações etnográficas ou qualitativas no âmbito da educação, o que mais tarde veio a inspirar pesquisadores importantes na Sociologia da Educação como Bowles & Gintis que, embora dando ênfase à metodologia quantitativa, procuraram de maneira prioritária nexos de união entre as relações sociais no âmbito da escola e as relações em outras esferas e lugares sociais. Relações que devem atender “mais concretamente, com as necessidades dos grupos sociais nos quais reside uma maior concentração do poder e do controle” (Santomé, 1995: 66).

Na verdade, os estudos de Bowles & Gintis vão contribuir para muitas reflexões nas teorias pedagógicas existentes no momento, inclusive pautadas na defesa de um radicalismo político mais incisivo no campo educacional. Radicalismo que vai levá-los a duvidar de posicionamentos de carácter reformistas ao postularem o seguinte:

Apoiamos o desenvolvimento de um movimento socialista revolucionário nos Estados Unidos. Não interessa quão árduo possa ser o caminho para o êxito; uma alternativa socialista pode proporcionar o único acesso a um futuro de progresso real em termos de justiça, libertação pessoal e bem-estar social. As mudanças revolucionárias, mesmo as violentas, desencadearam forças progressivas maciças no passado. (...) O desenvolvimento e a articulação da visão de uma alternativa socialista, assim como a capacidade de enfrentar as necessidades humanas concretas atuais, exigem um partido baseado nas massas, capaz de ajudar nas lutas diárias dos trabalhadores de todos os Estados Unidos, e empenhado numa transformação revolucionária da economia estadunidense (Bowles & Gintis, 1981: 354-355 e 361).

No entanto, na concepção de Santomé (1995: 67), as análises de Bowles & Gintis que tratam das relações entre a escola e as relações produtivas levam-nos a passar por alto o papel dos sujeitos sociais, ao considerá-los como seres passivos, incapazes de fazerem frente a um destino irremediável. Dessa forma, no momento de realizarem a sua proposta teórica da *correspondência*, “recorrem a um teste de confrontação e validade como é o de comparar as mudanças nas organizações escolares através do tempo com as transformações na estrutura da produção e distribuição de cada sociedade concreta”.

Bowles & Gintis (1981) servindo-se de uma ampla variedade de fontes estatísticas, descritivas e históricas, advinda de seus estudos, conseguem confirmar que a educação nas sociedades capitalistas é uma das principais estratégias que se utilizam para a reprodução deste modelo de sociedade e, também das desigualdades sociais.

Para os autores, a principal intenção dos processos de ensino-aprendizagem nas instituições educativas, é preparar crianças e jovens para que adultos, como futuros trabalhadores e trabalhadoras, possam integrar-se sem muito conflito na estrutura hierárquica que define o padrão de relações laborais da economia de mercado. Nestas relações subjaz um modelo de desigualdade entre seus membros, de acordo com o lugar que se ocupa, se proprietário ou não dos meios de produção. Assim, os objetivos que determinarão a atuação dos proprietários são os de procurar abstrair dos trabalhadores e trabalhadoras o máximo de benefícios, sem levar em consideração as injustiças que possa isso produzir.

No entanto, esse modelo de relações laborais subjaz um campo minado de tensões e conflitos, uma vez que trabalhadores e trabalhadoras que vendem sua força de trabalho têm

um maior ou menor grau de consciência de que recebem salários injustos ou de que realizam trabalho em condições desumanas. Para se atenuar essa conflituosidade, recorre-se também às instituições educativas, visto que:

A educação ajuda a diluir e a despolitizar as relações de classe potencialmente explosivas do processo de produção e, por conseguinte, serve para perpetuar as condições sociais, políticas e econômicas, através das quais uma parte do produto resultante do trabalho é expropriada em forma de lucro (Bowles & Gintis, 1981: 22).

Como é possível perceber, a desigualdade econômica e os níveis educativos de desenvolvimento alcançados por cada trabalhador ou trabalhadora são desde cedo condicionados e definidos em primeiro lugar pelo mercado, pela propriedade e pelas relações de poder que permeiam o modo de produção capitalista.

A partir dessa compreensão, o que realmente parecem fazer os sistemas educativos é criar estruturas de acordo com determinadas modalidades curriculares, estratégias organizativas, destinadas a hierarquizar e ‘distribuir’ meritocraticamente cada trabalhador e trabalhadora no interior das cadeias produtivas. Neste contexto, o “currículo oculto se reafirma como corolário do sistema hierárquico e de controle que se mantém no interior de certas estruturas escolares que quase ninguém põe em causa”, visto que não é fácil compreender com um simples olhar a correspondência existente entre as escolas e as estruturas de produção e comercialização (Santomé, 1995: 71). Ou seja, o setor econômico parece determinar que competências, hábitos, valores, normas e conhecimentos são necessários que meninos e meninas adquiram. Sobre essa correspondência, Bowles & Gintis sinalizam que,

O sistema educativo ajuda a integrar a juventude no sistema econômico, a nosso ver, através da correspondência estrutural entre as suas relações sociais e as da produção. A estrutura das relações sociais da educação não só acostuma o estudante à disciplina no seu posto de trabalho, como ainda desenvolve os tipos de comportamento pessoal, formas de apresentação próprias, imagem de si mesmo, e identificação de classe social que são ingredientes fundamentais da idoneidade para o posto. Concretamente, as relações sociais da educação, as relações entre administradores e professores e estudantes, estudantes e estudantes, e estudantes e o seu trabalho, são uma réplica da divisão hierárquica do trabalho (Bowles & Gintis, 1981: 175-176).

É possível notar na perspectiva dos autores que as relações produtivas ou mesmo os lugares de trabalho nas empresas capitalistas é que impõem os seus modelos de atuação às instituições escolares.



Portanto, a organização do trabalho escolar assenta nos valores, normas e competências que caracterizam a divisão do trabalho existente na sociedade capitalista, o que se torna “o espelho no qual se mira a instituição escolar” (Santomé, 1995: 71).

No entanto, repor as relações sociais na formação escolar e na formação do trabalhador aponta para dimensões mais totalizantes dessa formação, uma vez que nos situa no campo dos sujeitos, de sua formação/conformação, deixando para trás a visão reducionista centrada no domínio de novas competências, para a assunção de novas tecnologias, novos saberes assentados em processos educativos emancipatórios (Arroyo, 1999).

De acordo com o entendimento de Perrenoud (1995: 61), é preciso aprender no terreno ao longo dos meses; depois dos anos, os trabalhadores “adquirem [...] os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes [...] que lhes permitirão sobreviver em suas relações sem excessivas frustrações, e até viver bem, por ter aprendido as regras do jogo”.

Para o autor, a aprendizagem escolar prepara, para além da escolarização, a viver e a funcionar em outras organizações, seja como trabalhador, como cliente, ou a viver em outros grupos restritos. Nesta perspectiva, o que um trabalhador adulto vive não é a reprodução restrita da sua experiência escolar, mas esta experiência é, em grande parte transponível para as demandas das relações capitalistas de produção.

De acordo com a compreensão de Musgrave (1978: 41), o currículo moral da escola, tende a tornar-se de certa forma “envergonhado”, em razão de que tanto o discurso político quanto o pedagógico, pode ser tentado a esconder, mascarar, sob várias maneiras uma ação educativa mais integradora, mais preocupada com a manutenção do *status quo* do que com o desenvolvimento das potencialidades criativas dos estudantes.

Portanto, ao introduzir a discussão sobre o currículo oculto, a sociologia da educação nos convida a tomar consciência da importância das aprendizagens que, mesmo sem figurarem explicitamente nos objetivos do ensino, são regularmente produzidas nas relações escolares. Grande parte da vida das crianças e dos jovens estudantes passou-se a desenvolver atividades e tarefas que possivelmente contribuirão, de alguma maneira, para fazer deles(as), enquanto adultos, atores integrantes das principais organizações da sociedade.

Segundo Perrenoud (1995), nas relações sociais escolares, algumas aprendizagens produzidas de forma regular estão em consonância com as que o currículo formal determina, no entanto, outras aprendizagens passam quase despercebidas, não estão

explícita em nenhum texto prescrito e organizam-se sem o conhecimento dos educadores e dos educandos.

Desse modo, a revelação do currículo oculto nas relações contidas no interior da escola não conduzirá à sua desapareição, mas a um grande debate sobre sua legitimidade e a sua eventual consideração nas novas formulações dos objetivos educativos e do currículo formal.

É importante destacar que, para a perspectiva crítica, o que se aprende através do currículo oculto são fundamentalmente aspectos ligados às atitudes, comportamentos e orientações e que estes acontecem sem a plena consciência dos interessados, especialmente os educadores; “a estrutura subjacente a este caleidoscópio de fatos não se identifica facilmente nem está a não ser de modo superficial, sob o controle do professor” (Jackson, 1975: 77).

Nesse contexto, o currículo oculto parece escapar não somente ao entendimento dos educandos mas também dos educadores, colocando no centro da discussão as “funções da escola para com a sociedade ou para determinados grupos sociais” (Perrenoud, 1995: 164). Assim, se a instituição escolar serve a um projeto educativo que parte dos educadores conhece, resta saber como é que obtêm certos resultados sem os explicitarem no currículo formal da escola.

Para o autor, é dificilmente compreensível que os educadores ignorem completamente o que fazem, em razão de suas práticas pedagógicas terem um duplo sentido; ou seja, um sentido aparente de que revestem o seu trabalho no dia-a-dia; e um sentido escondido que apenas seria visto pelos outros, e que esse carácter dual é plausível, em razão das aprendizagens escolares ter sempre um estatuto imediato – “na avaliação, mas também no trabalho escolar e no comportamento” e um estatuto mais alargado que vai para além das relações sociais escolares, adentrando por exemplo, nas relações sociais de produção (Perrenoud, 1995: 164).

Ainda de acordo com o autor, existem algumas aprendizagens, como o silêncio, a ordem, o respeito pela autoridade, atitudes, valores, dentre outras, que mudam de sentido quando se passa do campo das relações escolares para o mundo do trabalho. Como é possível observar, não são as aprendizagens que são ocultadas mas as suas funções e os seus usos para além da escola, no sentido do estabelecimento do conformismo social.

Nesta perspectiva, o currículo oculto aparece como domínio do não-dito, aquilo que escapa à formulação clara, tendo em consideração os objetivos não cognitivos (Perrenoud,

1995: 55-56). Ou seja, o não dito apenas existe em função de uma exigência de racionalidade, bem como de “explicação das finalidades próprias dos especialistas ligados à didática e a avaliação” escolar. Onde as aprendizagens adquiridas pelos educandos são funcionalmente necessárias para o desejado funcionamento da sociedade em geral. Instigando os estudos sociológicos a um olhar cuidadoso sobre o que acontece no dia-a-dia de sala de aula.

### **3.4. A escola como um lugar de trabalho**

É importante salientar que a preocupação com o cotidiano escolar, na produção do conhecimento e socialização, tem ocupado uma grande parte de educadores e pesquisadores no sentido de refletirem sobre o papel que cumpre as relações sociais da escola na formação do trabalhador e dos educandos em geral.

Sendo local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, com o objetivo de prover os sujeitos sociais de elementos culturais capazes de integrarem na sociedade a que pertencem (Paro, 1993). Nessa perspectiva, a escola deve ser de fundamental importância como realização de um direito de usufruir do patrimônio historicamente construídos pelos sujeitos que nos antecederam.

Em suas análises, Perrenoud (1995) sugere um inventário das questões abertas sobre o *ofício do aluno* e do sentido do trabalho na escola, visto que, quando crianças e jovens dirigem-se pela primeira vez à escola, em sua bagagem está contida parte das representações daquele ofício, colhidas das experiências relacionais com os pais ou responsáveis, com os avós, com os irmãos, filmes, enfim um conjunto de fontes importantes de conhecimentos adquiridos fora da escola.

Assim, ao adentrar no campo da educação escolar, todas essas experiências “são corrigidas e atualizadas” (Perrenoud, 1995: 201-202); com o tempo, os jovens percebem que, diante de alguns professores eles até podem se enganar, podem se comunicar, tomar iniciativas, negociar um trabalho. No entanto, para outros professores, só tem o direito de calar-se, humilhar-se e de executar o trabalho sem questionar. Dentro desse contexto, criança e jovem investem no seu ofício a partir de sua singularidade, mas também a partir de tudo o que ele deve às diversas facetas da sua socialização no espaço escolar. Ou seja, o *ofício do aluno* é aprendido no local de trabalho em contato com os outros; mesmo antes de ser orientado pelos(as) educadores(as), o estudante verifica como fazem os seus amigos,

visto que nas escolas sempre “há alunos mais velhos que incorporam tanto a norma como os comportamentos desviantes tolerados” (Coulon, 1993: 115).

Nesse cenário de intrincadas relações sociais, a aprendizagem do *ofício de aluno* não passa somente pelo campo das representações ou discursos, mas é presenciada por eles e interiorizada no contato constante com o seu vizinho. Nesse sentido, a aprendizagem do *ofício do aluno* é extraída do currículo oculto, passando por exemplo, as crianças e os jovens a diferir os seus projetos, tornando-se pacientes, mas também indiferentes, em parte, porque o(a) professor(a) a toda hora os exorta a esperar sua vez, a compreender que não está só no mundo (Perrenoud, 1995: 13).

É importante sublinhar que a Sociologia da Educação nos proporciona conhecer uma variedade de estudos no campo do insucesso na escola e a relação de desigualdade nos espaços escolares. No entanto, não podemos negar a importância das tensões e contradições que permeiam essas relações, evidenciando dessa forma que a escola é um campo de confronto e de articulação de diversas atividades que envolvem vários atores sociais e que muitas dessas atividades estão intimamente associadas.

Segundo Perrenoud (1995: 13), essas atividades nem sempre são desenvolvidas em situação frente a frente e grande parte do trabalho desenvolvido pelos educadores “escapa ao aluno e vice-versa, e mesmo na aula, algumas das competências e das estratégias” tanto dos educadores, quanto dos estudantes, não são claramente explícitas. No entanto, mesmo nas faces mais sombrias, as tarefas desenvolvidas na escola remetem para o encontro entre o educador e o educando.

Ao consultar o Dicionário Francês *Petit Robert*, Perrenoud encontrou alguns importantes significados que designam a palavra *ofício* e que nos subsidiam na discussão e compreensão das atividades que os jovens desenvolvem no cotidiano escolar. O *ofício* então designaria

- (i). Gênero de ocupação manual ou mecânica reconhecida como útil pela sociedade.
- (ii). Qualquer gênero de determinado trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade, e com o qual podem ser angariados os meios de subsistência.
- (iii). Ocupação permanente que possui algumas características de ofício (Perrenoud, 1995: 14).

De acordo com o autor, muito provavelmente os estudantes em aula não ocupam todo seu tempo a manipular objetos de que precisam no dia-a-dia da escola. Entretanto, admite-se que existem várias formas de se obter os meios de subsistência através de um trabalho reconhecido ou tolerado pela sociedade. Normalmente a compreensão está voltada

para a obtenção do lucro, como salários ou vencimentos para uns trabalhadores e honorários para aqueles que desenvolvem trabalhos independentes. Mesmo nas sociedades atuais, com todas suas complexidades, baseadas na troca monetária, os meios de subsistência nem sempre contêm a forma de lucro individual. Por exemplo, se levarmos em consideração os integrantes de uma família ou se quisermos de uma comunidade, estes podem depender do rendimento de outras pessoas. E nesse contexto de interdependência enquadram-se os pais no sustento dos filhos, para que estes possam disponibilizar grande parte do seu tempo aos trabalhos da escola.

Como salienta Perrenoud (1995: 14-15), o estatuto da criança e do adolescente não contém nenhuma ambiguidade, pois crianças e jovens durante todo o tempo em que estão a estudar são mantidos por suas famílias. Essa relação torna-se mais evidente quando da aproximação do estudante de sua fase adulta, onde se percebe que as famílias cortam as mesadas quando estes “não levam a sério os estudos” ou que perderam a possibilidade de obterem as certificações almejadas. Desta forma, segundo o autor, pode defender-se que crianças e jovens retiram de forma evidente os seus meios de subsistência do árduo trabalho no contexto escolar.

Podemos então observar que o *ofício de aluno* preconizado pelo autor é somente uma componente do ofício dos jovens, enquanto fase preparatória à sua fase adulta. Assim, as relações sociais estabelecidas nas instituições escolares pressupõem um campo de análises que engloba tanto a dimensão do viver, quanto preparar-se para a vida. O que configura de fato, que os meios de sobrevivência não estão limitados à questão material. Ou seja, os meios de que precisam crianças e jovens durante o tempo em que estão na escola são retirados essencialmente do seu ofício de aluno.

Diante do quadro de análise descrito por Perrenoud, o aluno exerce um gênero de trabalho determinado, reconhecido ou tolerado pela sociedade e do qual retira os seus meios de sobrevivência. Assim, as relações sociais que envolvem os jovens estudantes no quotidiano da escola abrem um campo fecundo do ponto de vista da análise.

Na abordagem do autor acerca do *ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*, que trata das relações estabelecidas entre aprendente e formador, verifica-se que há estudantes que não conseguem aprender porque desenvolvem seu ofício, “não se sabe como, ou que não aprendem por outras razões, [...] há jovens que não querem aprender e ficam contentes em somente executar manualmente as tarefas do ofício, enquanto sua cabeça está totalmente ausente” (Perrenoud, 1995: 15). Na outra ponta da relação,

encontram-se os educadores, onde uns não formam, porque não se sabe também como exercem o seu ofício, ou porque existem outras razões implicadas. Enquanto outros educadores “não querem formar e contentam-se em cumprir a práxis do ofício, no entanto, sua cabeça encontra-se ausente” (Perrenoud, 1995: 15). Nesse contexto ter um trabalho, exercitar um ofício, é certamente uma forma de ter seu reconhecimento junto à sociedade, uma maneira de existir numa organização.

No entanto, segundo o autor, para a sociologia do trabalho, todos os ofícios são considerados campos de tensão entre a sua racionalidade ideal e o seu exercício efetivo. Assim, o *ofício do aluno* do ponto de vista ideal consiste em que criança e jovem aprendam, enquanto o papel do educador é formar. Consideramos então os primeiros como aprendentes e o educador como formador. Todavia, as relações estabelecidas entre educadores e educandos no terreno escolar se dão dentro de um campo de conflitos e tensões, quando do desenvolvimento de seus ofícios quotidianos.

No conjunto das análises efetivadas por Perrenoud, fica salientado que o *ofício do aluno é sui generis*, não por não ser remunerado, mas principalmente pela implicação de vários fatores que impedem os alunos de escolher livremente o que fazer. Alunos e alunas dependem da presença de um olhar de terceiro, principalmente nos seus pormenores, na sua fragmentação e na sua relação no tempo e nos espaços de aprendizagens. Ou seja, crianças e jovens desde muito cedo estão sempre sob um olhar vigilante que os coloca sujeitos ao princípio constante de um processo de avaliação das qualidades e dos defeitos, da sua inteligência e até mesmo do seu comportamento.

Nesse contexto, o processo de escolaridade é uma grande e prolongada marcha, onde levar a sério as imposições dos educadores e responsáveis pela educação é entrar na ordem. No exercício de um ofício, que mesmo não sendo remunerado, não é menos enfadonho e cansativo que a maioria dos empregos assalariados nas cadeias de produção.

No sentido de aprofundar a reflexão sobre o papel de crianças e jovens sob o constante olhar dos educadores em suas rotinas escolares observa-se que,

[...] os alunos partilham – como os prisioneiros, os militares [...] a condição daqueles que não têm, para se defenderem contra o poder da instituição e dos seus chefes diretos, mais nenhuns outros meios que não seja astúcias, a subserviência. [...]” O exercício intensivo do *ofício de aluno* pode também produzir efeitos perversos: trabalhar somente para a obtenção da nota, ou ainda construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro. Sobreviver na escola é acima de tudo, tornar-se dissimulador, salvaguardar as aparências para em algum momento ter paz, ciente que a vida vai para além de tudo isso, nos momentos em que se escapa ao controle à vigilância escolar. Assim, crianças e jovens, desde muito cedo aprendem a viver essa duplicidade, a compreenderem que para escapar da rigorosa vigilância e das constantes ordens dos adultos, precisam tornar-se uma

peessoa dócil e aceitável em razão de viverem grande parte de suas vidas numa organização hierarquizada e burocrática como a instituição escolar, que não deixa nada a desejar em relação à maior parte das organizações que oferecem empregos remunerados (Perrenoud, 1995: 17).

Estão evidentes nas análises do autor que esses jovens formados dentro desse contexto de vigilância, ordem e controle, ao chegar nas mais variadas organizações (empresas, partidos, sindicato, cooperativas associações, etc.), dependerão não somente de suas competências adquiridas na escola e de suas qualificações profissionais, mas também das suas competências enquanto atores que se tornarão membros de uma organização e sujeitos de relações.

Dessa forma, tudo leva a crer que, em razão dos vários anos de atividades práticas em determinado tipo de organização, arrastam consigo a formação de um vasto esquema de ações, de pensamentos, atitudes, de comportamentos que Bourdieu denominou de *habitus e* que todos esses esquemas uma vez internalizados, comandam parte significativa das novas experiências dos jovens, tanto no que diz respeito à construção de uma imagem da realidade quanto nas condutas concretas que serão adotadas em relação ao seu trabalho e nas relações sociais quotidianas com o mundo. Se considerarmos esse campo de análise, admitimos que o tipo de funcionamento que favorece durante vários anos a organização escolar condiciona de maneira marcante as competências e as características que os estudantes ao chegar em sua fase adulta, mobilizarão no interior de outras organizações ou outros lugares sociais.

Evidentemente que a análise sobre o *ofício* de crianças e jovens estudantes, enquanto atores sociais no interior das escolas, requer um grande esforço de compreensão em razão destas terem variadas formas de organização, mesmo dentro do mesmo país e até entre escolas do mesmo bairro (Perrenoud, 1995). Ou seja, mesmo no interior de uma mesma escola, entre classes paralelas, o poder e o controle dos educadores são suficientes para criarem modos de relação bastante diferentes na vida quotidiana, mesmo que os programas, os locais e as limitações sejam iguais. Nesse sentido, abordar o funcionamento do espaço escolar, certamente que nunca será um empreendimento inocente, visto que pode pôr em questão a imagem que os educadores e responsáveis das escolas gostam de ter e de dar de si próprios.

Diante desse contexto, Perrenoud descreve as características básicas de um terreno escolar com suas relações comprometidas com a rigidez e ausente de negociação.

(i) A semana está organizada segundo um horário estável. [...] Os alunos têm trabalhos de casa, cuja execução é controlada por exercícios escritos e interrogatório oral de alunos. [...] O trabalho em sala de aula apresenta-se com uma dupla face: [...] o professor recorda certas regras e definições, dialoga com os alunos interpelando-os seletivamente um ou outro. (...) Encerrada essa parte coletiva, os alunos devem fazer um trabalho individual a partir de livros ou de instruções orais, onde a colaboração e a comunicação entre aqueles são na maioria das vezes proibidas durante o trabalho. [...] Qualquer comunicação entre alunos é proibida durante os trabalhos escritos. A organização da aula é inteiramente escolhida pelo professor, que está, fortemente dependente do resultado da escola. [...] Durante as horas que os alunos passam na escola, a única comunicação legítima é aquela organizada pelo professor sobre assunto de sua escolha [...] e mantendo controlo integral das intervenções dos estudantes. Uma fração importante do tempo é consagrada a um trabalho individual que deve ser feito em silêncio Perrenoud (1995: 35).

Como podemos perceber, as relações sociais estabelecidas no espaço da escola são caracterizadas pela ausência de intercâmbios entre os estudantes, onde não existe lugar para a interação, para uma vida coletiva e relacional, para reflexões e debates, para trabalhos livres sem o olhar permanente do professor. Para o autor, todas as coisas essenciais são reprimidas durante o período de aula, ou então só existem de maneira clandestina, contrariando dessa forma, as regras estabelecidas pela escola ou pelo educador. Dentro desse ambiente de rigidez, os jovens vão desenvolvendo estratégias defensivas e cultivando um comportamento de conformidade: só estudar quando se julga que se vai ser interrogado, estando a preparação totalmente voltada para a obtenção de resultados nos exames.

Nos argumentos do autor, nem todas as características mencionadas são igualmente marcantes em todas as instituições escolares ou em todas as classes/turmas. Na verdade, o grande debate que está em discussão pela Sociologia da Educação e principalmente pela Teoria Curricular é o tipo de ator social que está sendo produzido nesse contexto.

Na perspectiva de Perrenoud (1995: 35), tais aprendizagens desenvolvidas nesse campo regido por uma hierarquia endurecida e verticalizada preparam sobretudo, para se viver noutras organizações análogas as escolares. São aprendizagens que permitem sobreviver em todas as organizações que, mesmo sem concederem qualquer papel aos sujeitos e à afetividade, recusem qualquer espécie de autonomia seja nos ritmos, seja nos conteúdos do trabalho, pratiquem uma autoridade de sentido único.

O autor esclarece ainda que as estratégias defensivas e individualistas, mesmo que garantam a sobrevivência dos estudantes, não contribuem para garantir a felicidade e a realização pessoal desses sujeitos. Criando com isso, um terreno que contribui para a reprodução das características hierárquicas e burocratizantes das organizações, que tendem



para o fechamento, para a falta de comunicação, para o pouco investimento no trabalho, para o discurso ambíguo, para a desconfiança em relação ao outro.

Entretanto, podemos também imaginar outras maneiras de relação com as organizações, creditando como prioridade um círculo virtuoso de debate, a assunção coletiva dos conflitos e dos problemas, bem como a cooperação voluntária e ao trabalho em grupos, a repartição mais democrática do poder e dos recursos.

Sem negar o campo de tensão existente entre as necessidades dos atores sociais e os objetivos da organização, podemos imaginar um funcionamento mais humanitário, cooperativo e solidário, mais aberto. Onde são explicitadas as necessidades dos sujeitos envolvidos, analisadas as diferenças, redefinindo os papéis e as estruturas, levando em conta os sujeitos, tornando-os menos frustrados e agressivos, imprimindo, assim, um espírito mais interessado e participativo. Utilizar os saberes para desenvolver a razão, o respeito à maneira de ser e à opinião do outro (Perrenoud, 2005), sem com isso prejudicar os interesses da organização.

Nos argumentos de Perrenoud (1995), para entendermos o papel que algumas aprendizagens desenvolvem no processo de formação dos jovens é necessário que se faça algumas observações. Primeiro, vale dizer que a classe/turma é um terreno de vida particular, é sobretudo um grupo pequeno relativamente estável inserido numa instituição de hierarquia verticalizada e burocrática. As experiências no seio da família, que antecedem o processo de socialização escolar, preparam de certa forma as crianças e os jovens para este meio. Ou seja, a partir da entrada no processo escolar, meninos e meninas precisam aprender, no terreno, no decorrer de vários anos, os saberes e também o saber-fazer. O que significa que, crianças e jovens ao adentrar à escola adquirem os valores e os códigos, hábitos e atitudes, ajustando-os da forma mais conveniente às pautas de funcionamento das relações sociais capitalistas.

É importante sublinhar também, que a aprendizagem da vida num grupo restrito, e numa instituição de carácter burocrático como a escola, prepara os jovens a se conformar às exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção (Bowles & Gintis, 1976) ou até mesmo viver em outros grupos sociais.

Esses aspectos da aprendizagem que durante um período alargado acompanha a vida de meninos e meninas no terreno da escola parecem contribuir de maneira incisiva para o processo de formação do jovem adulto. Assim, a experiência adquirida nas relações quotidianas da escola é transportada para outros campos de grupos ou organizações. Fica

bastante patente nessa perspectiva que a escola prepara para a vida, através do *habitus* de ator social que forma, assim como através das qualificações e conhecimentos adquiridos (Perrenoud, 1995).

Vale lembrar que o ofício de que tratamos aqui não é tomado sob o ponto de vista das qualificações acadêmicas ou profissionais, mas sim das disciplinas que permitem que desempenhemos bem uma função produtiva no seio de uma organização “com tudo o que isso implica de coação, de prazos, de respeito as normas (...) bem como, às autoridades a consultar em cada etapa de um trabalho” (Perrenoud, 1995: 62).

Fica então evidente, que o período de escolarização, não é tão-somente uma travessia, uma preparação qualquer, mas um momento importante da própria vida, inserida em um contexto de relação organizacional complexo. Assim, a escola reverte-se de uma dupla responsabilidade social, onde por um lado torna-se uma mediação indispensável para a cidadania, ao prover de maneira sistemática e organizada a educação que atualiza historicamente as gerações novas; por outro lado, por não poder dar conta de todo saber historicamente produzido, ela precisa fazer isso de maneira seletiva, priorizando as questões relevantes para a formação dos sujeitos. Requerendo dessa forma, certa organização dos trabalhos ali desenvolvidos.

#### **3.4.1. A organização do trabalho escolar**

O debate sobre o processo de organização do trabalho escolar, na área da educação, passou nos últimos anos a fazer parte do conjunto de preocupações por parte de vários educadores em razão de reservar à escola, dentre tantas atribuições, a tarefa de contribuir para a atualização histórico-cultural dos sujeitos. Certamente que isso implica uma preparação, para além do simples viver pelo e para o trabalho. Sem muitos contornos busca-se nessa reflexão compreender as contribuições, acerca dos avanços nessa discussão pelo que urge discorrermos de maneira breve como o trabalho está organizado dentro da própria escola. Ou seja, como as relações capitalistas adentram o espaço escolar e as formas de controle sobre os sujeitos que atuam no ensino, para assim entender o processo de divisão do trabalho no interior da escola e as relações de poder ali existentes.

É importante sublinhar que desde o advento da psicologia da aprendizagem e também da psicopedagogia, que ficou evidente o descolamento (dissociação) entre o papel de ensinar do professor e aquilo que crianças e jovens aprendem no dia-a-dia da escola (Perrenoud, 1995). Desse modo, tanto as teorias mobilizadas na psicologia quanto na

psicopedagogia postulam sobre o fato de que o processo de aprendizagem depende, sobretudo, da atividade que alunos e alunas desenvolvem na escola, o que redefine o papel de professores e professoras. Em vez de distribuidor dos saberes, tornar-se-ão criadores e problematizadores de situações de aprendizagens, orientadores e colaboradores do trabalho no espaço de sala de aula. De uma imagem ancorada em saberes transmitidos através dos grandes discursos, embrenhamos “por um caminho onde o saber é construído pelo diálogo e através de uma atividade disciplinada, um trabalho” (Perrenoud, 1995: 47).

A partir das análises de Perrenoud, podemos observar que durante um longo período parece que não se estabeleceram diferenças entre aquilo que professores(as) ensinavam e aquilo que alunos e alunas aprendiam. Durante muito tempo a importância dada à repetição e à aprendizagem do decorar parece ter sido a chave das práticas pedagógicas que em excesso faziam apelo à memória, à capacidade de registrar o discurso de professores e professoras e de fazer sua reprodução.

Vale contudo salientar que as primeiras escolas organizadas através de um currículo explícito não acolhiam as crianças. Também nas universidades da Idade Média, assim como nos primeiros colégios do Antigo Regime, o processo de escolarização era destinado a um público selecionado, social ou intelectualmente, onde a imagem da aprendizagem como mecanismo de interiorização do discurso de professores e professoras era muito importante. Nas reduzidas turmas implantadas nos *Liceus* e nos colégios e que tinham carácter preparatório para os estudos secundários, por um longo período, pareceu ‘natural’ ensinar latim às crianças de 9 anos e em seguida iniciá-las na “relação livresca e discursiva do saber” (Perrenoud, 1995: 48).

Ainda de acordo com o autor, nas escolas elementares, destinada às crianças das classes populares, a organização e finalidade estavam voltadas para uma preparação fincada em princípios da religião, da leitura, da escrita e do cálculo. Nesse contexto escolar desenvolvido nos fins da idade média, o modo individual era um modelo que predominava no campo da educação e os professores e professoras não se dirigiam a um grupo, pois a ação pedagógica estava centrada nos alunos e alunas. No entanto, quando a pedagogia torna-se mais coletiva, comunicativa, há uma mudança no perfil de professores e professoras quanto às suas práticas pedagógicas.

Em suas análises acerca do trabalho pedagógico, Paro (1993) argumenta que precisa ter presente, antes de qualquer coisa, o próprio conceito de trabalho humano em geral. O autor, inspirando-se nas contribuições de Max (1980), assinala que se

considerarmos o trabalho como uma atividade adequada a um fim, estamos supondo o trabalho como característica essencialmente humana.

O autor salienta ainda, que na produção social de sua existência, através do trabalho, o homem produz muito mais que o necessário para sua subsistência. Ou seja, além do necessário para a existência de sua força de trabalho. Todavia, quando fazemos a travessia desses conceitos pedagógicos, “precisa-se ter cuidado com algumas especificações e dentre estas, a questão do trabalho pedagógico enquanto não-material, em razão do resultado desse trabalho não ser um objeto tangível, mas um serviço” (Paro, 1993: 104).

Já faz algum tempo que diferentes abordagens buscam esclarecer como se dá esse processo de trabalho na escola. Essas reflexões foram sendo produzidas na tentativa de melhor explicar o espaço escolar enquanto local de trabalho. Podemos inclusive observar que, na tentativa de esclarecer as relações imbricadas no espaço escolar, houve muitas contribuições e incorreções como resultado desse esforço, que finda sendo um trabalho coletivo, mesmo nas contradições.

É importante ressaltar que a partir do século XIX educadores(as) primários iniciaram um trabalho usando o discurso ‘magistral’, de acordo com o modelo acadêmico, introduzindo atividades que se alternavam entre lições coletivas e exercícios individuais. No entanto, a “forma como as atividades escolares são organizadas, escolhidas ou impostas, individual ou cooperativa, tudo isso, diferencia as pedagogias e até os diversos momentos da vida de qualquer classe/turma” (Perrenoud, 1995: 50).

Na perspectiva do autor, mesmo diante desse contexto permeado pelas diferenças, encontra-se uma constante: ensinar em um espaço escolar, não se limita apenas a falar aos estudantes. É, principalmente, organizar um conjunto de atividades e de tarefas no sentido de favorecer não somente as aprendizagens escolares, mas sobretudo para tornar possíveis as relações em comum, a manutenção da ordem, no sentido de oferecer a cada jovem estudante um sentimento de pertencer a um grupo e que seja capaz de gerir o ritmo e as atividades escolares

De acordo com Paro (1993), existe um debate acerca da adequação (ou não) do emprego das mesmas categorias utilizadas na análise do processo de trabalho no chão da fábrica, para uma interpretação das relações de trabalho na escola, o que levou Max (1980) a postular que o trabalho que se desenvolve na escola não pudesse ser subsumido senão de maneira formal na sociedade capitalista.

Desse ponto de vista, há dois tipos de trabalho não-material a esclarecer,

[...] um em que apesar de sua essência não-material, acaba por tomar corporeidade para adentrar ao mundo do trabalho, como é o caso da produção de livros, onde é processado a separação produção e consumo. O outro tipo de trabalho não-material é aquele cujo processo de produção e consumo ocorre simultaneamente, como o trabalho do ator no teatro, do palhaço no circo, dos professores em sala de aula (Marx, 1978: 77).

Diante das análises acima, Saviani (1987) supõe as atividades (aulas) desenvolvidas em sala como resultado da educação escolar, visto que, na sociedade capitalista a aula é de fato, considerada o produto do processo pedagógico, onde ela aparece em forma de mercadoria, que se paga no ensino privado; mas também é a aula que se tem como serviço prestado, no público e privado. Nessa perspectiva, a ação pedagógica consiste sobretudo, na atividade que dá origem ao produto do ensino. Ou seja, a aula passa a ser o próprio trabalho pedagógico.

Nessa perspectiva, o ensino passa a ser um indutor do trabalho, um conjunto de atividades que exigem disciplina e concentração, mobilizando com isso os saberes e também o saber-fazer específico. Sabe-se que este trabalho é na maioria das vezes imposto pelos educadores e que é preparado e planejado fora de aula; improvisado em grande parte de acordo com as reações e iniciativas dos estudantes. É portanto este trabalho e este conjunto de atividades, que se denomina de “*currículo real*” (Perrenoud, 1995: 50).

Continua o autor, argumentando que, dentro das organizações escolares, cada educador e educadora tem sua maneira de organizar o trabalho dos estudantes, dentro de algumas regularidades e que a pedagogia tradicional pode ser caracterizada pela alternância de lições, exercícios e momentos de rígido controle das aquisições.

Nas análises de Chevallard (1995), fica evidente que o educador(a), progredindo no texto do saber produzido por ele mesmo ou que recebeu já construído, busca ao longo do ano de atividade escolar, abordar sucessivamente os diversos itens do programa curricular, explicando novas noções, introduzindo um novo saber-fazer. Assegurando através da aplicação de questionários que crianças e jovens compreendam as explicações e memorizem o essencial. Nesse contexto, o(a) educador(a) possui um papel central, requerendo a atenção ou a participação momentânea dos estudantes, num diálogo em que o próprio educador é o organizador principal.

É importante salientar que uma parte dos pesquisadores que abordam a questão da organização do trabalho escolar acredita que existe uma certa especificidade do trabalho

realizado na escola, que é relevante e que diante disso impõe um olhar cuidadoso, diferenciado. Enquanto outros dizem que, mesmo existindo as diferenças (consideradas de certa maneira secundárias), a natureza das relações de trabalho no terreno da escola é capitalista, o que leva Hipólito (1991) a sublinhar que as principais características do trabalho realizados nas fábricas podem ser encontradas no espaço da escola, principalmente em um momento em que o capital exige por mais escolarização.

Vale contudo sublinhar que, em razão das várias mudanças que veem ocorrendo nas relações sociais, resultado do processo de reestruturação nas relações capital e trabalho, a escola tem experimentado nesses últimos tempos alterações que refizeram parte do seu perfil com relação a sua estrutura e organização. Nesse sentido, Hipólito (1991: 03) argumenta que a escola brasileira transitou de um modelo tradicional, que tinha como características fundamentais, a autonomia dos professores(as) em relação ao ensino e à organização escolar, para uma estrutura técnico-burocrática ancorada em vários aspectos como: “ (i) redução da autonomia do(a) professor(a) em relação ao ensino e à organização, (ii) divisão das tarefas, (iii) formas de controle, (iv) processo de hierarquização”, dentre outras, demonstrando dessa forma uma burocracia muito mais robusta gerindo o espaço da escola.

Na perspectiva de Perrenoud (1995), dentro dessa relação (educador/educando) as tarefas estão relacionadas principalmente a exercícios de leitura em voz alta, recitação, cópia, ditado, questionários, etc., em que, durante as lições, o educando está comprometido com uma rede de comunicação extremamente limitada que resulta de uma lógica ancorada no controle por parte dos(as) educadores(as). E nesse cenário de rigoroso controle, o trabalho escolar passa a ser exigido por aqueles(as) e só raramente acontece que somente um educando trabalhe por iniciativa própria. Ou seja, o trabalho não responde a uma necessidade pessoal e sim a uma expectativa clara ou implícita do(a) educador(a), onde todo trabalho na escola é desenvolvido sob uma rigorosa vigilância.

Na análise do autor, nem mesmo os trabalhos de casa, escapam ao policiamento dos pais ou responsáveis pela educação, dado que, tão logo, crianças e jovens deem por terminado seus trabalhos, este é avaliado, não recebendo uma nota mas para ser corrigido e em seguida devolvido com indicativos de erros e a ordem para fazer os ajustes necessários.

Assim, para facilitar o processo de supervisionar, lecionar ou corrigir o trabalho escolar no contexto tradicional das atividades, é importante ressaltar a natureza das tarefas (Perrenoud, 1995), no que diz respeito às características ligadas ao controle para que seja

relativamente econômico para os(as) educadores(as) em razão de um grande número de estudantes que tem diante de si diariamente. Segundo o autor, há nas tarefas escolares características como: “Cumprimento sincronizado de tarefas idênticas, [...] onde o professor concentra toda sua atenção sobre a forma como os alunos trabalham, podendo assim, não somente verificar coletivamente a compreensão das instruções, mas [...] controlar os resultados de todos os alunos”; dentre outras (Perrenoud, 1995: 123-124).

É possível observar que a margem de manobra dos educandos é bastante limitada, visto que o processo de transmissão do saber parece ancorar-se em um rigoroso controle e que, face ao seu caráter fortemente estruturado do contexto, várias são suas estratégias de defesa.

Diante desse quadro de rigidez burocrática e de outras mudanças que vem ocorrendo nas relações sociais, Hypólito ressalta que

A nossa escola (brasileira) se encontra em uma situação de baixa qualidade do ensino. Os resultados da escola disponível para as classes populares são preocupantes: um índice de evasão e repetência muito grande; uma produção de analfabetos funcionais extraordinários; um ensino completamente desvinculado das necessidades da população, tanto em termos de conteúdos quanto de métodos, que não forma adequadamente aqueles que permanecem na escola (Hypólito, 1991: 4).

Todavia, esclarece o autor, parte dos professores são leigos; os cursos de formação de professores não preparam adequadamente os educadores para enfrentar essa realidade dura e cruel da escola; há uma ausência de programas sérios e duradouros de formação em serviço. É um contexto, onde podemos observar um fenômeno onde ao mesmo tempo que a situação velha foi sendo construída, ocorreu paralelamente uma dita ‘modernização’ das funções desenvolvidas no campo escolar, na estrutura burocrática e mais intensamente nas relações de poder. O que nos parece ser um modelo de organização escolar baseado na “racionalização administrativa e na hierarquia de funções” (Hipólito, 1991: 5). Portanto, um modelo que se assenta sobre os pilares da fragmentação do trabalho escolar, do processo de hierarquização das funções, culminando com um forte controle por parte de poucos especialistas.

É um contexto onde existe um forte controle sobre os professores (as), funcionários, alunos; perda de autonomia por parte do professor sobre o seu trabalho; corpo de funcionários que não se sentem comprometidos com a ação educativa da escola; um saber cada vez mais fragmentado, descontextualizado; várias instâncias pedagógico-administrativas espalhadas e hierarquizadas por todo o sistema de ensino, dentre outras que poderíamos aqui mencionar (Hipólito, 1991).

Cabe no entanto destacar a importância de se abordar a questão das especificidades do trabalho na organização escolar. Podemos notar que, diante de todas as argumentações que giram em torno do tema, apresentam-se com mais saliências duas: (i) uma que considera a escola como um “lugar de trabalho diferente, com características muito próprias, no qual as relações capitalistas não conseguem penetrar plenamente”; a outra [...] que, apesar de “identificar diferenças, considera que a lógica capitalista presente na fábrica e na escola é, essencialmente a mesma” (Hypólito, 1991: 5).

No entanto, vale enfatizar que todo esse debate em torno do trabalho na escola tem suas abordagens assentadas nos conceitos de Max (1978) acerca da natureza daquele, inspirando Hypólito a salientar que

[...] o trabalho produtivo é todo o trabalho que produz mais-valia, que valoriza o capital. Marx, em suas obras, vale-se de vários exemplos para distinguir um trabalho do outro: casos do cantor, do professor, do médico. Para ele, o que importa é a forma como e por quem o trabalho é apropriado. Se um cantor, como diz Marx, pratica a sua arte em público sem ser contratado por um empresário da arte, ficando para si mesmo com o total arrecadado, seu trabalho é improdutivo. No entanto, se este trabalho é realizado por troca de salário, ficando o excedente com o capitalista, seu trabalho é produtivo (Hypólito, 1991: 5).

Por esse entendimento, mesmo sendo professores(as) há uma diferenciação quando a questão passa pela relação pública/privado. Isto é, professores(as) que atuam no ensino privado são classificados como trabalhadores produtivos, enquanto os da rede pública são enquadrados como trabalhadores improdutivos.

Entretanto, em um estudo denominado a *Organização do Processo de Trabalho na Escola*, Machado ressalta que,

[...] nem a escola pública nem a privada geram mais-valia’ pelo fato da escola situar-se ao nível da circulação apenas transmiti o saber produzido noutras instâncias. Em todo caso, vale lembrar que a natureza do trabalho em nada modifica o problema que está em discussão que é como este trabalho está submetido à forma capitalista de organização do trabalho independentemente de seu resultado ser uma produção material ou não-material (Machado, 1989a: 106).

Diante de toda essa discussão Hypólito (1991) assinala que o trabalho do(a) professor(a) da escola privada certamente é produtivo, pois o dono de escolas acumula capital através da exploração de mais-valia. Quanto à escola pública a discussão é mais delicada.

Nesse cenário de embates teóricos, pesquisadores como Paro (1986) e Saviani (1987), que discutem a relação educação e trabalho há já algum tempo, levantam a



discussão que passa pela análise acerca da natureza do processo de produção pedagógico e que é necessário que se aborde os conceitos marxistas de produção material e não-material, para só assim avançar no sentido de superar o círculo provocado pela polêmica trabalho produtivo/improdutivo.

Dessa forma, Paro (1986) inspirando-se em Saviani (1984) tenta buscar a natureza do trabalho pedagógico enquanto uma especificidade da escola. Na perspectiva do autor, a especificidade da atividade educativa escolar impede que aí se generalize o modo de produção capitalista. Na interpretação de Paro, Saviani lança mão, da perspectiva de análise alargada por Marx, para aprofundar o exame da natureza do processo pedagógico que tem lugar na escola, acabando por concluir que, “em virtude da natureza própria do fenômeno educativo, o modo de produção capitalista não pode aplicar-se de forma plena” (Paro, 1986: 140).

Nas análises de Saviani, “a pedagogia tecnicista acabou por contribuir para aumentar o caos no campo educativo gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (Saviani, 1984: 18-19). No entanto, Sá critica duramente essa visão e expõe outro entendimento sobre o assunto, ao ressaltar que

[...] do ponto de vista dialético, a busca da natureza das coisas, enquanto processo analítico, conduz o entendimento ao nada, quer dizer, à abstração pura. A natureza seria aquilo que resiste ao outro, ou aquilo que é afirmado no processo total de mudança. O conceito de natureza, portanto, ou essência do ponto de vista dialético, supõe as demais determinações do ser, deixando de ser assim pura abstração, o nada, para ser concretude enquanto conjunto das determinações (Sá, 1986: 25).

Segundo o autor, o tecnicismo parece ser o resultado histórico da educação capitalista. Assim, na medida em que não se considera como possível a adoção de relações capitalistas na escola, em todas as suas esferas, cai-se numa visão limitada. Sá explica que as constatações que causam tanta perplexidade aos educadores brasileiros sobre o sistema escolar não são ocasionais deficiências ou disfunções solucionáveis por ações técnicas competentes. Ao contrário, essas constatações revelam a “manifestação aparente de profunda transformação histórica do sistema educacional, movimento esse determinado pelas modificações no modo de produção, não se trata de tentativa mal sucedida de imposição de uma concepção” (Sá, 1986: 22).

Toda essa discussão parece estar sustentada na ideia de que houve profundas transformações na organização do trabalho escolar e nos meios de trabalho dentro da

sociedade capitalista e que a organização do trabalho escolar “ (...) é alterada pela introdução do trabalho parcelar pedagógico e a multiplicação de trabalhadores com visões fragmentadas sob a rubrica de divisão do trabalho” (Sá, 1986: 24).

Portanto, podemos observar que as questões até agora debatidas por vários pesquisadores no campo da educação e trabalho parecem conceber a escola como um local social e contraditório, marcado por processos de luta e acomodação, onde se procura resgatar a dimensão cultural da escola como instância entre reprodução e resistência. Para Perrenoud (1995), a componente do trabalho escolar é sobretudo, uma maneira de aprender a articular trabalho individual e trabalho coletivo, instigando com isso, um espírito de autonomia, de negociação, voluntário, “porque só tem sentido no quadro do funcionamento e dos projetos do grupo/turma e porque a sua utilidade é evidente para o aluno [...] no quadro de uma divisão do trabalho para a realização de uma atividade coletiva” (Perrenoud, 1995: 57).

Nas argumentações do autor, aprender a trabalhar à margem de um grupo para contribuir com o seu funcionamento, ou para realizar o ofício do aluno, é uma aprendizagem relevante, na medida em que esta possa ser assumida com responsabilidade e uma certa autonomia.

Na compreensão de Hypólito (1991) o objeto de trabalho sobre o qual se aplica a atividade humana para transformá-lo, no caso do trabalho pedagógico, pode ser o aluno e o saber, o que vai na mesma linha de análise de Paro ao considerar que o aluno pode ser considerado:

(...) um verdadeiro objeto de trabalho do processo produtivo escolar, já que ele se constitui na própria realidade sobre a qual se aplica o trabalho humano, com vistas à realização do fim educativo. Isto quer dizer que, a exemplo do que sucede com a matéria-prima no âmbito da produção material, o aluno não sai do processo educativo como era quando aí entrou” (Paro, 1986: 141).

Nessa perspectiva, podemos então considerar que as transformações que se dão no processo pedagógico estão fincadas à personalidade viva dos sujeitos, através da apropriação dos saberes, de atitudes, de valores, de habilidades técnicas, dentre outras. Ou seja, para além do processo pedagógico permanece algo que é utilizado pelos sujeitos durante toda vida.

É importante salientar que, em razão do espaço da escola ser um ambiente de contradições, tensões e acomodações, crianças e jovens não são meros consumidores, estes, são parte ativa do processo e, assim, no mesmo instante que são objetos também são

sujeitos dessa relação, havendo nesse sentido uma dialogicidade entre os sujeitos sociais e o meio em que, estão inseridos.

Dessa forma, o processo de comunicação que se estabelece em sala de aula, parece ser determinado pela relação pedagógica, pelas condições de atividades do ofício de aluno e também do ofício de professor (Perrenoud, 1995: 174). Nessa perspectiva, a comunicação é a vida das relações no interior das organizações escolares, e dela retira a sua complexidade e paradoxos; independentemente da vontade do(a) professor(a), o tempo escolar é constituído de maneira fragmentada e regido pelo toque das campainhas ou pela divisão do trabalho; um tempo totalmente calculado e que não está à disposição dos(as) alunos(as), mesmo que sejam eles a trabalhar e aprender.

Podemos então verificar que a organização do trabalho na escola é um dos componentes estruturais através dos quais as crianças e jovens estudantes desenvolvem suas tarefas, indiferentemente aos ritmos individuais, não havendo na comunicação espaços de negociação entre educando e educador; e que é sobretudo, “através do tempo escolar que as crianças e jovens aprendem a pontualidade, o controle do tempo, um tempo para cada tarefa etc., logo, uma relação no tempo bastante paradoxal e uma comunicação (...) permeada por precipitações e impaciências” (Perrenoud, 1995: 174-176). Portanto, um espaço escolar constantemente vigiado, onde ninguém tem um canto próprio e, nestas condições, comunicar não se torna evidente.

Para o autor, quanto mais estivermos sujeitos ao olhar do outro, mais nos sentimos privados de um aspecto essencial da identidade: há sobretudo, uma grande separação entre o pensamento e o discurso. O que leva os autores como Machado (1989) e Teixeira M. (1985) a argumentar que esta é uma das questões que deve ser levada em conta na análise do processo de trabalho escolar, visto que a escola perpassada pelas relações capitalistas, continua minada de elementos contraditórios que são próprios do seu desenvolvimento. Desse modo, a escola nunca está absolutamente dominada, mas apresenta-se enquanto um espaço contraditório de lutas, resistências, acomodações, submissões, e conflitos entre interesses de classes e grupos (Paro, 1986).

Na compreensão de Silva, Jr. (1986: 75), o “ato educativo é incompatível com uma organização na escola calcado na dominação, pois a educação não pode se render a uma estrutura definida de competitividade”.

Portanto, se realmente buscamos a democracia na escola, toda organização do trabalho em seu interior terá que estar caracterizado por um esforço coletivo sobre os

serviços que os(as) professores(as) prestam juntos a esses sujeitos (Silva, Jr., 1986) comungando com Paro ao declarar que,

[...] o processo pedagógico deve tomar o educando como sujeito, quando mais não seja para não ferir o princípio de adequação de meios a fins: se o fim é a formação de um sujeito, o educando, que nesse processo forma sua personalidade pela apropriação da cultura, tem necessariamente de ser um sujeito. Portanto, ele só se educa se quiser. Disso resulta que o educador precisa levar em conta as condições em que o educando se faz sujeito. Não basta, portanto, ter conhecimento de uma disciplina a ser ensinada. Educar não é apenas explicar a lição ou expor um conteúdo disciplinar, mas propiciar condições para que o educando se faça sujeito de seu aprendizado, levando em conta seu processo de desenvolvimento biopsíquico e social desde que nasce (Paro, 2010: 774).

Neste contexto, conceber as relações sociais como educativas, demonstra que o papel fulcral da escola é colaborar nesses processos formadores/deformadores em razão desta ir para além do domínio do saber sobre o trabalho e do saber sobre os processos e relações de produção, onde o aprendizado das relações sociais parece apontar para uma pluralidade de dimensões na formação dos sujeitos.

Portanto, mais que transmitir informação, o papel da escola contemporânea parece ser o de estimular sobretudo a participação ativa e crítica das crianças e jovens nas diferentes tarefas que se desenvolvem na aula, tornando-os sujeitos de sua história. Nessa perspectiva, o processo de trabalho pedagógico, por ser uma relação entre sujeitos que se afirmam como tais, é uma relação necessariamente democrática e assim deve ser tratada em sua concepção e execução, tornando o sentido do trabalho indissociável do sentido dos saberes. Nesse sentido, a questão da cidadania é um problema de todas as disciplinas e de todos os momentos da vida escolar, “onde seu nicho encontra-se na relação pedagógica, na avaliação, no tempo reservado para negociar com os(as) alunos(as) os conteúdos, as modalidades e a organização do trabalho escolar” (Perrenoud, 2005: 11). Construindo dentro dessa organização um conjunto de hábitos que são forjados nas relações escolares.

### **3.4.2. O significado dos hábitos no cotidiano escolar**

Várias investigações, há longo tempo, procuram descobrir de que forma é que nas atividades cotidianas escolares se promove ou não a reprodução de formas de comportamento, de relações sociais e de conhecimentos que são requisitos para o funcionamento de modelos econômicos, políticos, religiosos ou culturais dominantes na sociedade em que essas escolas se encontram inseridas.

Dentre esses estudos encontram-se King (1976); Subirats (1985); (citadas por Santomé, 1995) que elaboram um conjunto de explicações sobre o modo como, através das

relações sociais escolares, se torna efetiva a reprodução das mentalidades e competências requeridas pelas relações sociais de produção.

Nesse contexto, aquilo que acontece no interior da escola, mais especialmente em sala de aula, ganha uma grande importância: a descoberta do *currículo oculto*, que se desenvolve e se avalia sem chegar a surgir explicitamente, em momento algum, na mente e nas intenções de professores e professoras, sem ter o consentimento dos estudantes ou das suas famílias.

Dessa forma, seu funcionamento se dá de maneira implícita através dos conteúdos culturais, dos hábitos e tarefas escolares, apresentando como resultado uma reprodução das principais dimensões e peculiaridades da esfera econômica (Santomé, 1995).

Discorrendo sobre o processo de reprodução, King desenvolveu um estudo centrado numa tentativa de desvendar como é que os alunos e alunas da pré-escola vão adquirindo uma variedade de competências e aprendendo normas de conduta que apresentam um certo nexos com as que se exigem em outros locais de trabalho quando adultos. King (1976) Chega à conclusão que as atividades que se realizam na escola não têm significado intrínsecos, mas sim que estes lhes são atribuídos pelos estudantes dependendo do contexto.

Desse modo, a categoria ‘trabalho’ abarca as atividades que se realizam por indicação dos(as) professores(as) ou aquelas que estes iniciam e cuja continuação orienta. Costumam ser atividades obrigatórias, sendo a não participação nas mesmas penalizada (Santomé, 1995: 81).

Ainda segundo King há certos paralelismos entre a escola e as relações sociais de produção e distribuição. Esclarece a autora:

[...] uma das características do trabalho nas salas de aula é a estandardização, semelhante à dos produtos de muitas fábricas. Crianças e jovens veem-se compelidos, logo desde os seus primeiros contatos com a escola, a trabalhar com materiais, realizar tarefas cujo produto final tende para a uniformidade. As interações que se produzem nestes espaços escolares favorecem o desenvolvimento de características pessoais e de respostas emocionais bastante parecidas (King, 1976: 194, citada por Santomé, 1995).

O que a autora busca em sua investigação é provar que existe uma certa *correspondência* entre as demandas do mundo do trabalho e muitas das características da vida que tem lugar nas salas de aula. A estrutura do contexto social e as exigências dos processos de trabalho determinam os traços da personalidade requeridos para se ter êxito nas salas das instituições da pré-escola.

Como podemos perceber, certas aprendizagens têm lugar desde muito cedo; na prática, podemos dizer que são as primeiras lições que as crianças vão realizar fora do espaço familiar, representam sobretudo sua inserção num mundo mais amplo, e podemos dizer que muitas vezes, para um grande número de jovens, podem mesmo significar o início de um processo de rotulagem do qual muito dificilmente vão conseguir se livrar.

Neste contexto, qualquer criança ou jovem através das interações, principalmente as não-verbais com os adultos e professores, vai compreender que, quando se está a ser o centro do interesse de um adulto, é necessário parar e prestar atenção naquilo que os demais estão a executar (Perrenoud, 1995).

Na perspectiva de Silva, T. (1999), é através das estratégias metodológicas que regem a vida no quotidiano escolar, que se criam e reforçam os necessários padrões de comportamentos vinculados a diferentes classes sociais. Promovendo, assim, pautas de identificação sexual e racial que permitem as crianças e jovens estudantes ir se preparando de maneira paulatina de acordo com a posição que no futuro vão ocupar no processo hierárquico das relações sociais de produção capitalista.

Para Perrenoud (1995: 57), a concepção de *currículo oculto*, em sentido restrito, diz respeito às “condições e às rotinas” escolares que com frequência geram aprendizagem desconhecidas, estranhas àquelas que comumente a escola conhece.

Em suas análises no livro *Life in Classrooms*, Philippe Jackson (1968), identificou o *currículo oculto* com as rotinas quotidianas que, no funcionamento da turma e da organização da escola, fazem com que crianças e jovens aprendam de geração a geração, a viver num ambiente superpovoado, a ser diariamente julgados por professores e professoras ou até mesmo por colegas e ainda a obedecer àqueles que detêm o poder.

De acordo com o esclarecimento de Perrenoud (1995: 57), Eggleston (1977), inspirando-se em Jackson, identifica uma série de aprendizagens que contribuem para o funcionamento da escola sem que seja necessários que se configurem explicitamente nos objetivos oficiais dos programas escolares. Nesse contexto, na escola: “aprende-se a viver na multidão [...], num espaço relativamente exíguo [...], e a necessidade de viver constantemente sob o olhar dos outros; [...] a acostumar-se ao aborrecimento e à passividade como uma componente inevitável da vida escolar” (Perrenoud 1995: 57).

Como é possível perceber, as aprendizagens são múltiplas e o seu alcance é bastante desigual, tanto no decorrer da escolaridade como depois dela. Esclarece o autor

que uma análise cuidadosa do cotidiano escolar e das aprendizagens por ela produzidas está ainda por fazer.

Vale no entanto ressaltar que o currículo real, por um lado contribui para levar a interiorizar representações, crenças, ideologias, modelos conscientes e por outro lado, envolve a dimensão que leva a uma transformação do *habitus* como sistema de esquemas de percepção e de pensamento. “Neste caso, a aprendizagem é duplamente escondida, desconhece-se o papel da escola na formação do *habitus*, bem como, os próprios esquemas que o constituem funcionando num estado puramente prático” (Perrenoud, 1995: 58). Assim os esquemas que regulam a nossa relação com o tempo e com o espaço escapam de maneira alargada à nossa consciência.

Como mostra Bourdieu em sua abordagem assinalando que,

Os esquemas que organizam o pensamento de uma época só podem ser completamente entendidos por referências ao sistema escolar, o único capaz de os consagrar e de os construir, pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração. Desta forma, como formadora de hábitos, a escola dota aqueles que direta ou indiretamente foram submetidos à sua influência não tanto de esquemas de pensamento particulares, mas desta posição geral, geradora de esquemas particulares susceptíveis de serem aplicados em diferentes domínios do pensamento e da ação, que podemos designar por hábitos oculto (Bourdieu, 1966: 371-373).

Percebe-se nas análises feitas por Bourdieu, que a cultura escolar, tal como ela é interiorizada, por crianças e jovens, trata para além dos saberes e do saber-fazer particulares, de formar esquema de pensamento, constituindo com isso, “uma comunidade de hábitos que permite aos alunos e alunas que fizeram os mesmos estudos ou que pertenceram a mesma instituição escolar, reconhecerem-se e comunicarem-se” (Perrenoud, 1995: 59).

Certamente que o processo de escolarização não é uma condição necessária da formação do senso comum, ainda que este esteja inscrito nas práticas escolares, nos modos de relação e de comunicação que se estabelecem nas relações sociais dentro da escola.

Segundo compreensão do autor, as relações sociais produzidas na escola desempenha um papel preponderante na aquisição de certos aspectos do senso comum, no processo de formação das rotinas intelectuais, evidenciando assim, que a aprendizagem do senso comum, parece ser a componente mais bem-sucedida do cotidiano escolar, além de fazer parte também da aprendizagem do *ofício* de alunos(as).

Na análise do autor, no percurso que se desenvolve no campo da educação escolar, meninos e meninas devem ano após ano, adaptarem-se a um novo programa, assim como,

à cultura de um novo grupo, às exigências de um novo educador, a uma nova forma de atividade e de trabalho na escola, onde as atividades de rotina se alteram de acordo com os rituais e regras variáveis de uma turma para outra, cuja importância simbólica vai depender das opções pedagógicas que serão tomadas por cada educador(a).

O autor discorre em momentos diversos sobre a forma do trabalho no interior de sala de aula, identificando para cada um as características de um bom trabalho, buscando apontar em seu estudo as normas de sucesso desta modalidade particular do trabalho escolar, normas estas, de que os educadores nem sempre têm uma formulação clara. Sublinha então que,

(i) os momentos da avaliação formal cobrem as atividades mais explicitamente submetidas a um juízo dominado pela ideia de excelência, (...) onde trabalhar bem consiste em: levar o trabalho a sério, trabalhar depressa e de forma organizada, [...] resolver os problemas, dar respostas certas [...]; (ii) os trabalhos de casa, [...] em princípio fazem-se fora da aula, mas são aí preparados e controlados, [...] onde trabalhar bem consiste em fazer os trabalhos de casa, sem os copiar de outrem nem pedir ajuda [...]; cumprir os prazos; fazer total e corretamente o seu trabalho e cuidar da apresentação e da ortografia [...]" (Perrenoud, 1995: 66).

O que está bastante evidenciado nas análises do autor é que, para os educadores(as) no quotidiano escolar, o bom aluno(a) é aquele(a) que está comprometido nas suas atividades propostas ou impostas e que respeita as regras sugeridas. Dessa forma, o trabalho feito no espaço da escola é um trabalho que se destina aos educadores(as), aos pais e responsáveis e por vezes a outros estudantes, e que se desenvolve no interior de um grupo, cujo funcionamento depende de um conjunto de valores (disciplina, atitude, comportamento) de cada aluno e aluna.

A partir dessa compreensão, a forma como é feito é tão importante quanto a qualidade do trabalho e suas componentes: silêncio, rapidez, organização, honestidade, calma e respeito pelo trabalho do outro. Diferentemente de outros trabalhos, visto que não tem uma utilidade imediatamente visível, no sentido em que aquilo que produz prestará serviço a alguém, o trabalho escolar tem como principal dimensão, favorecer ou consolidar o processo de aprendizagem nas relações sociais escolares, tendo como papel fundante ocupar e disciplinar meninas e meninos no interior das instituições escolares (Perrenoud, 1995). Visto que grande parte das atividades escolares executadas pelos alunos são impostas pelos docentes e que, na maioria dos casos, o seu interesse intrínseco ou o seu aspecto lúdico são usados como forma de justificar a tarefa, onde o trabalho apenas é aceito somente para contrair vantagens ou evitar conflitos.



Na perspectiva do autor, o trabalho aproxima-se das atividades profissionais mais simples, cumpridas na maioria das vezes sem nenhum prazer, mas que são executadas pelos sujeitos para garantir uma remuneração. Sabe-se que o trabalho escolar não produz nenhum rendimento, no entanto, garante aos alunos(as) a aprovação de professores(as), contribuindo com isso, para o sucesso na escola. Nesse sentido, fazer bom trabalho na escola significa executar bem um trabalho que não se escolheu e que desperta pouco interesse, em razão do carácter repetitivo e fragmentado das tarefas, do aspecto de penosidade subjacente na relação de desenvolvimentos das atividades quotidianas de sala de aula.

Ainda de acordo com o autor, desenvolver um bom trabalho na escola é investir em atividades e tarefas fragmentadas, requerendo dos estudantes competências mínimas de base em cada domínio e a capacidade de se colocar em ação em poucos minutos. O que na verdade caracteriza um bom trabalho na escola é a capacidade de raciocinar, escrever, calcular, etc., estando sempre sob o olhar atento dos educadores, bem como, de outros alunos. É fazer um trabalho não remunerado, demasiadamente grande e imposto, fragmentado, repetitivo e rigorosamente policiado (Perrenoud,1995). Nessa perspectiva, o papel dos educadores(as) é enquadrar meninos e meninas no campo do trabalho, mesmo que esse provoque fadiga, aborrecimento e mal-estar. Portanto, esse controle exacerbado exercido pelos educadores(as) sobre o empenho do trabalho escolar, passa sobremaneira pelo filtro da avaliação informal praticada no quotidiano da escola, mas especialmente no interior de sala de aula.

### **3.4.3. O sentido do trabalho no contexto de sala de aula**

[...] ao contrário da pedagogia da época (meados do século XIX), deixava os alunos livres, sem excessivas regras e sem punições (Tolstói, s/d)

É na senda desse fragmento que se inicia uma discussão breve acerca do sentido do trabalho escolar. Há-de perceber-se que naquela altura o autor já demonstrava uma grande preocupação sobre o que vinha acontecendo nas escolas e o sentido que davam os alunos às tarefas do dia-a-dia de sala de aula.

Nessa perspectiva, somente em um espaço de criatividade e negociação é que se forja a construção do sentido, onde a organização do trabalho escolar deverá está voltado para a iniciativa, a autonomia, a criatividade, a emancipação dos sujeitos; um espaço de sonhos.

Ressalta Perrenoud (1995: 190): “Tentemos libertar-nos das imagens feitas, associadas ao conceito de motivação e tentemos encontrar uma outra linguagem e uma outra perspectiva menos normativa mais construtivista e interdisciplinar” que concorra para a formação de cidadãos atualizados, susceptíveis de participar dos processos de transformação da sociedade.

Como é possível notar, há uma preocupação em torno do sentido do trabalho escolar, nomeadamente as relações estabelecidas entre os atores (professores(as) e alunos(as)) do processo escolar. Assim, a construção do sentido deverá estar ancorado numa relação de troca, de abertura. Uma relação negociada, assentada principalmente numa cultura dialógica e participativa.

No entanto se percebe que em vários domínios há uma forte relação entre a cultura, os valores da escola e os das classes favorecidas. Assim, as classes dominantes preparam seus filhos com o *habitus* intelectual bem próximo das exigências do *ofício do aluno*, o que facilita o sucesso escolar (Perrenoud, 1995).

Nessa perspectiva ter sucesso em seu percurso escolar é acima de tudo saber dar sentido a esse conjunto de *non-sens e esta* capacidade, nos adultos está fortemente associada à experiência da vida e das organizações a quem devem a sua situação na estrutura. Na medida em que vamos subindo nos estratos sociais, “aprendemos que as relações sociais se dão dentro de um campo negociado, composto em grande parte de desordem, tensão, medos e ambiguidades, onde construir estratégias de sobrevivência é mais importante que reagir às dos outros” (Perrenoud, 1995: 219). Evidenciando dessa forma que construir sentido é também inscrever numa perspectiva de conjunto os altos e baixos da vida quotidiana e que a questão do sentido é importante na análise do sucesso e insucesso na escola.

Certamente que não temos a intenção de exaustivamente debater o tema em questão, mas tratar de maneira breve de algumas perspectivas que se preocupam com outras formas de melhor dar sentido ao trabalho que é desenvolvido no terreno da escola.

Nas análises de Canário (2005), a exterioridade dos processos de aprendizagens, sejam eles ligados ao contexto ou aos sujeitos, decorre do fato de estarem associados a uma concepção cumulativa: na escola aprende-se acumulando informação de maneira autoritária. Onde o saber se dá pela revelação do mestre, demonstra que essas características rígidas do processo de apropriação do saber historicamente construído pela

humanidade dificultam uma construção de sentido, favorecendo, assim, um desligamento entre o sujeito e o trabalho desenvolvido no contexto escolar.

Nesse sentido, não podemos ignorar que o sucesso e o insucesso escolar são problemas que estão relacionados com o saber e o sentido do trabalho desenvolvido no cotidiano da escola, nos interpelando a refletir sobre a impossibilidade de discutir a questão do *ofício* do estudante sem refletir também sobre o papel do *ofício* do educador.

Em suas abordagens, Canário (2005) sugere que em um sistema mais aberto, com maior mobilidade, que oferecesse boas oportunidades, menos preocupado com a produção de um ambiente com pouca margem de negociação, seria provavelmente menos injusto em razão de que suas próprias injustiças teriam menos consequências sobre o destino dos sujeitos. O que “não significa, que a escola é mais injusta do que a economia, mas é preciso simplesmente lembrar que, quando as desigualdades não se restringem à sua própria esfera de ação, elas aumentam a injustiça geral da sociedade” (Dubet, 2004: 551), e que a escola dos ‘tempos de certezas’, parece ter perdido a sua inocência (Dubet, 1998) e que esta estava associada ao nascimento de um sentimento ligado a infância (Ariés, 1973).

Contudo, esta nova representação da infância contrapondo-se com a imagem da criança enquanto adulto em miniatura, está assentada para Queiroz (1995: 6) no reconhecimento da sua “especificidade individual e na autonomização desta fase da vida como tempo de preparação para a vida adulta”. Emergindo dessa forma, contra os fortes laços intergeracionais estabelecidos no contexto das relações sociais quotidianas, de base comunitária, em que crianças e adultos se fundem no exercício de tarefas partilhadas e aprendidas através de uma socialização prática.

É um contexto, em que a escola é incumbida da tarefa de transmitir saberes universais que estão para além dos particularismos culturais familiares. Portanto, cabe a ela atribuir também o “poder de zelar pela proteção dos princípios básicos em que assenta a nova ordem social: o respeito da razão da ciência, das ideias e sentimentos em que se baseia a moral democrática” (Durkheim, 1972: 49).

No entanto, Perrenoud (1995), em uma de suas falas, é incisivo ao argumentar que o trabalho escolar tem que ser construído a partir da valorização da cultura, dos valores e representações dos sujeitos, onde os sentidos vão sendo forjados em patamares interativos e relacionais, permitindo aos alunos, bem como aos professores uma construção diferente de sentido.

Desse modo, não se pode limitar o sentido do trabalho em um único registro disciplinar, em razão deste estar ligado a múltiplas fontes e depender de muitos fatores (desejo, necessidades, projetos) que estão imbricados no processo de construção do trabalho escolar.

Canário (2005), em análises acerca do papel da escola na construção do sentido, aponta que está baseada num saber que é cumulativo e revelado, padecendo assim, de um passivo de sentido entre os atores sociais (professores e alunos) e marcado por um passivo de legitimidade social, em razão de fazer o contrário do que diz, acentuando dessa forma as desigualdades. É uma conjuntura onde o trabalho e o *ofício de aluno* encontram-se modelados pelo imperativo competitivo do capitalismo contemporâneo. De um lado, o alargamento das demandas educacionais, do outro, um grande abismo social, decorrente da retração no mercado de trabalho (Antunes, F., & Sá, 2010: 225). O que parece ter afetado a organização do trabalho escolar por uma dupla ineficácia:

[...] por um lado, as reformas impostas de cima produzem mudanças formais, mas, raramente transformações duradouras de profundidade; por outro lado as inovações construídas nas escolas encontram um terreno propício para se multiplicarem e percorrem em sentido inverso (Canário, 2005: 93).

Nesse sentido, a escola deve se orientar pela construção de relações onde aprendemos pelo trabalho e não o contrário. É um contexto onde crianças e jovens passam a ser os produtores, ascendendo da repetição de informação para um patamar de produção de saberes.

Na compreensão de Perrenoud (1995), a maneira como a escola está organizada parece definir as condições pelas quais estão submetidos os educadores, no entanto, estes possuem uma certa autonomia que lhes permite flexionar os programas e a avaliação, e até mesmo praticar uma autoridade relativamente negociada, bem como, estabelecer estreitos laços com os jovens estudantes. Continua o autor, as sociedades atuais fazem grandes investimentos nos sistemas educativos, mas a fé no papel da escola pulverizou-se e o ofício do professor já não é tão respeitado. No entanto, o processo de socialização desenvolvido no terreno da escola designa o “duplo movimento pelo qual uma sociedade se dota de atores capazes de assegurar sua integração” (Dubet & Martuccell, 1997: 241), produzindo desta forma, uma ação autônoma.

É evidente que existem educadores(as) que se sentem realizados pelo trabalho que desenvolvem dentro do campo da educação escolar, enquanto outros tantos, só em algum

momento, mas o suficiente para sobreviverem em um campo minado por momentos de esperanças e decepções, ternura e desassossego.

É importante destacar, a preocupação que a Sociologia da Educação tem demonstrado com, a questão do trabalho escolar, enquanto um “objeto de estudo que precisa ter uma atenção cuidadosa na sua singularidade” (Vieira, M., 2005: 536). E que dentre tantas formas de abordar sociologicamente o trabalho escolar, uma seria ‘inserir-lo’ em um contexto de ‘ofício de aluno’ e em seguida estabelecer um paralelo com o mundo do trabalho, na tentativa de compreender essa relação. Sobre essa questão, Queirós (2004) ressalta que é através do desempenho escolar que as crianças e jovens retiram seus sustentos; complementa Hall (1994) que também retiram a sua identidade social principal. Ou seja, “segundo seus projetos e contextos de ação, os jovens trabalhadores fazem opção por mobilizar e priorizar tal ou qual dimensão de sua identidade e de sua experiência” (Dubet, 2001: 12).

Nessa perspectiva, a identidade social de crianças e jovens decorre da forma como esse ofício é exercido e que estes não estão isentos de dimensões de potencial alienador (Vieira, M., 2005), mas também decorre “dos desejos desses atores em dominar as matérias que são estritamente calcadas nas exigências do sistema de avaliação” (Perrenoud, 1995: 81), o que poderá conduzir a um instrumental de potencial alienante, por exemplo, quando não se trabalha com outro fim se não a nota.

Na compreensão de Nóvoa (1999), a escola tem de ser encarada como uma comunidade educativa, permitindo a ela a mobilização do conjunto dos atores sociais e dos grupos profissionais em torno de um projeto comum, onde todos participam do processo de construção do saber. Portanto, esse novo olhar sobre a escola decorre de seu ancoramento em uma articulação onde precisa-se realizar um esforço de demarcação dos espaços próprios de ação, pois só na clarificação destes limites se pode alicerçar uma colaboração, uma integração entre os atores escolares.

Assim no terreno da escola, aprende-se a jogar o jogo com as normas e regras exigidas, mas também com as aparências, o que torna a construção do sentido, um vetor importante para que crianças e jovens possam sobreviver por longos anos, visto que a relação com o saber não é somente feita de representações e de valores relativos ao saber (Perrenoud, 1995).

Nesta perspectiva, é no terreno da escola que crianças e jovens mantêm relações com o saber e os saberes, para além da questão prática e emocional, em razão dos saberes

advirem de múltiplas fontes, podendo nessas micros relações, conjugar-se ou recompensar-se. Desse ponto de vista, o sentido do trabalho parece está ancorado nas complexas relações, impingindo nos sujeitos um conjunto de estratégias que serão utilizadas por bastante tempo.

O que realmente parece estar em causa não é apenas o saber, a forma como os professores socializam ou educam esses atores, mas saber o que estas fazem daquilo que lhe é transmitido no dia-a-dia da escola (Montandon, 1997). Assim, a relação estratégica que esses atores estabelecem com a escola é traduzida através da sua capacidade de utilizar as normas e regras e, ao mesmo tempo, agir sobre elas, no sentido de construir mecanismos que tenha como finalidade proteger seus interesses.

Portanto, a observação refinada das crianças e jovens conduz a uma outra imagem, visto que trata-se de um ator confrontado com uma grande diversidade de orientações, e até mesmo certos paradoxos, e que é obrigado a “construir por si mesmo o sentido de sua experiência, em razão destes, se constituir na capacidade de articular vários registros de ação” (Dubet, 1998: 29).

Nos argumentos de Canário (2005: 146), o trabalho realizado pelas crianças e jovens no terreno da escola “apresenta, um caráter forçado, repetitivo, fragmentado e em permanente controle e ainda submetido a um regime de sanções e recompensas além das avaliações constantes”, convergindo com que descreve Perrenoud (1994: 14), ao salientar que, “certos ofício de adultos são tão constrangedores quanto o ofício do aluno, e alguns, são estritamente controlados por outrem, mas no entanto, é raro encontrar toda essa gama de características juntas”. Assim, alunos(as), tal como qualquer trabalhador colocado em situações difíceis, estão condicionados a recorrer a todo momento as estratégias que possam garantir sua sobrevivência.

Nesse contexto, as modalidades de prêmios e castigos que o sistema de ensino mobiliza propiciam na perspectiva de Santomé (1995: 72), a “rotulagem das características pessoais indispensáveis às necessidades da esfera econômica, o que faz com que os sujeitos assumam a necessidade de ter uma sociedade hierarquizada, estratificada e disciplinada”, fazendo com que a pior parte seja recebida pelas classes e grupos sociais com menor poder econômico. Em razão da estrutura para a qual está fincada a organização do trabalho escolar,

[...] o sistema educativo não consegue atenuar os níveis de injustiças e desigualdades, consequências das interferências da esfera econômica, surgindo com isso, um novo formato de

solução ancorado na implantação de um programa de eliminação das relações de dominação e subordinação, possibilitando dessa forma, o alvorecer de um sistema educativo com um olhar a serviço de todos. Neste ponto de vista, um sistema educativo só pode ser igualitário e libertador quando prepara os trabalhadores para uma participação literalmente democrática na vida social, levando-os a ‘reclamar seus direitos aos frutos da atividade econômica (Bowles & Gintis, 1981: 26).

No entanto, é importante ressaltar que as situações escolares não se dão em um grande vazio social e que toda investigação que vem se dando nas últimas décadas no campo da sociologia relacionada à educação escolar tem dado passos claros no sentido de demonstrar como uma classe correspondente a uma microssociedade ultrapassa largamente aquilo que poderíamos considerar de as “variáveis pedagógicas” (Canário, 2005: 159).

Assim, a microssociedade de que fala o autor parece está inscrita num terreno capilarizado de dimensões susceptíveis de abarcar outras componentes que vão dar sentido ou que exercem certos constrangimentos sobre a relação pedagógica.

Para Canário (2005), a construção do sentido de uma tarefa ou de um exercício, por exemplo, está ancorada na cultura dos alunos(as), pois estes parecem buscar, em suas heranças culturais, ferramentas para ajudar a imaginar o esforço, a finalidade, mas também os riscos, que lhes permitem avaliar, face a um trabalho escolar.

Na perspectiva de Perrenoud (1995: 193), “Ninguém está sozinho na construção do sentido”, numa clara demonstração de que os jovens buscam grande parte de suas respostas no *habitus*, no capital cultural. Na construção do sentido, a aprendizagem está implicada numa relação de várias dimensões sociais. O que nos faz crer que a questão fulcral da organização do trabalho escolar é a construção do sentido desse trabalho.

Dessa forma, a escola não pode prender-se somente aos aspectos técnicos e didáticos da aprendizagem, especialmente no que diz respeito às disciplinas, visto que o debate que está em questão no terreno escolar é a ausência de sentido para o trabalho em sala de aula. Necessitando dessa maneira de uma articulação da escola com o contexto social e a cultura, integrando e relacionando crianças e jovens e as suas experiências escolares com todas as outras experiências historicamente construídas.

Segundo Canário (2005: 160), “é isso que permite construir um sentido”. Um terreno fértil de aprendizagens, onde a função primordial da escola é preparar e propiciar aos trabalhadores o domínio dos instrumentos culturais, intelectuais, espirituais e políticos, assegurando às classes subalternas o acesso a esse instrumental de luta social (Rodríguez, 2000).

É possível então perceber que, somente pela ruptura com a descontextualização, que um outro paradigma venha a ser construído e possa funcionar como um vetor de mobilização em torno da produção de mudanças sociais de sentido emancipatório. O que culmina com a percepção de Perrenoud (1995) ao salientar que a cultura é um elemento de integração e que influencia de várias maneiras as tarefas que são desenvolvidas na escola. Isto é, perspectiva-se o aspecto cultural como sendo uma fonte vigorosa que permite aos jovens encontrar as raízes da construção de sentido.

O que vale dizer que o pensar interdisciplinar é importante neste processo, visto que parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional e que o conhecimento do senso comum é válido, em razão de estar ancorado no cotidiano, onde damos sentido às nossas vidas. Isto é, uma visão de mundo onde “vivi-se o ensinar e o aprender, numa preocupação integral do conhecimento com sentido (Fazenda, 2001: 17), onde as modalidades de organização do trabalho escolar, assim como de seus currículos, devem ser analisadas de maneira contextualizada, contemplando assim outros lugares e atividades sociais.

É sobretudo um contexto que requer relações de reciprocidade, de mutualidade. Uma atitude diferente a ser assumida diante da construção do saber, resultando assim na construção de um pensamento baseado no diálogo e integrado à cultura. Nesse sentido, quanto mais aceitamos negociar as regras e exigências, o ritmo do trabalho, maiores serão a possibilidade de integrarmos grande parte dos(as) alunos(as) que oscilam entre a adesão e a oposição, visto que o sentido não é construído de uma única vez, mas uma construção cotidiana (Perrenoud, 1995). É um ambiente onde a relação pedagógica e o ofício do aluno estão involucrados numa teia de relações sociais complexas e que essas se desenvolvem através do processo de interação em torno das atividades de aprendizagem e controle; enquanto o ofício do aluno tem outros desdobramentos que extrapolam as fronteiras do terreno escolar.

Como podemos observar, nesta perspectiva, os atores sociais nas escolas passam de uma lógica de desempenho de um papel para a de um processo de construção da sua experiência escolar, o que trará como consequência dessa mutação a centralidade do trabalho de construção do sentido realizado no contexto de sala de aula.



## Conclusão

Mesmo antes de se constituir um objeto de estudo de uma especialização do conhecimento pedagógico, o currículo sempre foi alvo da atenção de todos(as) aqueles(as) que buscavam entender e organizar o processo educativo escolar (Moreira & Silva, T., 2005). No entanto, como vimos nos capítulos anteriores e ao longo deste, foi somente no final do século XIX, nos Estados Unidos, que um significativo número de educadores(as) começou a tratar mais sistematicamente de problemas e questões ligadas à problemática do trabalho e currículo, dando início a uma série de estudos e iniciativas que configuram o surgimento de um novo campo.

Nesse sentido, importa ressaltar que o advento do conjunto de teorias que remetem à temática do trabalho e currículo está identificado com a emergência do campo como um terreno profissional, especializado, de estudo e pesquisa sobre currículo (Silva, T., 1999), em razão do processo de industrialização e da intensificação do movimento migratório, que massificaram a escolarização.

Dentre os estudos e debates aqui referenciados que nos subsidiam na construção do quadro teórico e que nos ajudam na análise, discussão e interpretação dos dados do terreno, nos remetemos para as perspectivas sociológicas que tratam da relação entre trabalho e currículo apoiando-se na *teoria da correspondência* (Bowles & Gintis), nos trabalhos de *Bernstein, nas propostas de* (Willis), nas problemáticas do *currículo oculto* e do *ofício de aluno* e (do sentido) do *trabalho escolar*.

Na perspectiva de Bowles & Gintis, a *correspondência* entre as relações escolares e relações produtivas é assegurada não através do conteúdo daquelas, mas da sua forma, isto é, das relações sociais que estruturam a experiência educativa de crianças e jovens no contexto de sala de aula (Antunes, F., 2004: 377). Ou ainda, a *correspondência* estrutura-se de acordo com determinadas modalidades curriculares e estratégias de organização que se destinam a hierarquizar meritocraticamente cada sujeito no interior da escola (Santomé, 1995; Vieira, M., 2005).

Dentro dessa perspectiva, o sistema educativo ajuda a integrar os jovens (futuros) trabalhadores(as) no sistema econômico através da correspondência estrutural entre educação e economia. Nesse sentido, os estudos de Bowles & Gintis, constituem uma abordagem importante no processo de compreensão de como funcionam os sistemas de ensino, suas modalidades organizativas e os seus currículos. Levando em conta sua relação para além dos muros da escola, relacionando-as com outros lugares e atividades sociais.

No entanto, “subsistem sérios enviesamentos e limitações destas perspectivas já sobejamente identificados” (Antunes, F., 2004: 380).

Quanto à perspectiva de Bernstein, fica evidenciado que o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes desenvolvidos em sala de aula reflete a distribuição do poder aí existente e a maneira pela qual encontra-se assegurado o controle social dos sujeitos. Desse modo, o foco central dessa perspectiva centra-se na *forma* da comunicação. Ou seja, é a forma da comunicação, expressa através do conceito de código, que transmite a categoria cultural dominante, a classe. O código é precisamente a gramática implícita e diferencialmente adquirida pelas pessoas das diferentes classes. No caso da educação, ele se manifesta através do currículo, da pedagogia, bem como da avaliação (Silva, T., 1999).

Para o autor, a teorização de Bernstein não teve a importância que talvez merecesse em parte por causa de sua linguagem complexa e de certa forma obscura, no entanto sua perspectiva continua mostrando que é impossível compreender as relações entre trabalho e currículo sem uma perspectiva sociológica.

No que se refere às perspectivas de Willis, embora o estudo não seja explícito do ponto de vista da conexão entre o processo micro e macrosociológico, o trabalho busca estabelecer uma conexão entre as relações escolares e as relações produtivas. Desse modo, a investigação de Willis possui valiosas contribuições no campo do trabalho e currículo, visto que os processos descritos em suas perspectivas fazem parte do processo de reprodução social, muito embora não coincidam com ele (Silva, T., 1992). O que na verdade se vislumbra nessa perspectiva é a possibilidade de criação de um espaço de contestação e resistência. No entanto, o erro nos estudos de Willis reside essencialmente em tentar reduzir um processo amplo e complexo aos detalhes isolados de um evento qualquer da vida quotidiana (Silva, T., 1992).

Quanto ao *currículo oculto*, Silva (1998) o define como sendo constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma significativa, para aprendizagens sociais relevantes. Para a perspectiva crítica, o que se aprende através do *currículo oculto* são fundamentalmente atitudes, comportamentos e valores que permitem que os jovens se ajustem de maneira conveniente às estruturas de funcionamento, consideradas injustas e indesejáveis, da sociedade capitalista. Importa sublinhar que na teorização crítica a noção de currículo oculto implica a possibilidade de termos momentos de iluminação, no sentido de identificarmos uma

situação que é constituinte de currículo oculto, permitindo nos tornarmos conscientes de realidades que até então estava oculta à consciência. Desse modo, tornar-se consciente do currículo oculto significa de alguma maneira, desarmá-lo (Silva, T., 1999). Nesse sentido, o conceito de currículo oculto cumpriu um papel fundamental no desenvolvimento de uma perspectiva crítica sobre o currículo, visto ele condensar uma preocupação sociológica permanente com os processos “invisíveis”, com os processos que estão ocultos à compreensão comum que temos da vida quotidiana (Silva, T., 1999).

Em relação ao *trabalho escolar*, uma das maneiras de abordá-lo sociologicamente consiste em inseri-lo no contexto do exercício de um ofício, o *ofício de aluno*, e desta forma, estabelecer um paralelo com o mundo do trabalho produtivo (Perrenoud, 1995; Vieira, M., 2005). Nesse sentido, o *ofício de aluno* é somente uma componente do ofício dos jovens, enquanto fase preparatória à sua fase adulta. Ou seja, as relações escolares pressupõem um campo de análise que incorpora a dimensão do viver, quanto preparar-se para a vida. Assim, os meios de que necessitam meninos e meninas durante o tempo em que estão na escola são retirados do seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995). Retiram igualmente desse *ofício* a sua identidade social principal (Hall, 1994), muito embora o *trabalho escolar* implique também, com certa frequência algum teor de penosidade. Ou seja, o seu exercício está associado ao dispêndio de esforço no desenvolvimento das atividades quotidianas de sala de aula. No entanto, é importante salientar que o trabalho escolar é desenrolado num campo social de múltiplas experiências que oferece, como outros contextos de trabalho, dimensões bastantes alargadas de investimentos subjetivos, de relacionamentos afetivos e de aprendizagem social (Vieira, M., 2005).

Portanto, diante dos estudos e debates que referenciamos e que nos subsidiam na discussão e interpretação da problemática que deu a largada para esta investigação, temos a impressão de que não podemos mais olhar para o campo de currículo de maneira inocente, em razão do mesmo ser um território onde se produzem e se criam significados sociais que se situam no nível da consciência individual e que estão intimamente ligados a relações de poder e desigualdades e que, ao mesmo tempo em que são impostos, são também contestados.

Como referenciado neste capítulo, no início do século XX, houve um intenso processo de industrialização e em decorrência a massificação da escolarização que irá impulsionar uma melhor “preparação para o trabalho” por parte dos sujeitos, no sentido de

atender as exigências reclamadas pelas novas demandas das relações produtivas. Discussão que buscamos abordar no capítulo seguinte.

## **Capítulo IV**

### **A “preparação para o trabalho” e sua relação com a questão sócio-político-educativa**



## **Introdução**

O modo de produção capitalista é caracterizado por sua estrutura de dominação da força de trabalho na obtenção do lucro e acumulação de riquezas. No entanto, é clara sua contradição. Por um lado, necessita do sujeito com crescentes competências para as inovações, por outro não se compromete com os programas de capacitação e de garantias e permanências nas relações contratuais. Dentro desse contexto, impõe ao trabalhador nova concepção de empregabilidade, responsabilizando-o pela descoberta e permanência do seu emprego ou ocupação no mercado de trabalho (Laudares, 2006). Enquanto na era fordista, com o Estado de Bem-Estar Social, havia uma tendência ao pleno emprego, onde o Estado assumia o papel de intermediário entre o capital e o trabalho, com a nova configuração do capitalismo, as políticas públicas não mais atendem o trabalhador, que necessita buscar solitário seu novo lugar na divisão social e técnica do trabalho, pela sua formação e qualificação profissional. Um contexto que eleva o protagonismo do mercado, concebido como o único modo de promover a regulação e a coesão social, promove o aumento da desigualdade e em decorrência um grande contingente de marginalizados sociais (Silva, M., 2007).

Portanto, com o processo de reestruturação do capital, com as mudanças que ocorreram (e ocorrem) ancoradas no paradigma da empresa integrada e flexível, num mercado altamente competitivo, percebe-se grandes dificuldades no interior dos diferentes setores da sociedade, especialmente no setor produtivo e no âmbito da educação escolar.

Há todavia, nesse contexto, a necessidade de uma sólida educação básica do jovem e de novos requisitos de uma preparação para o trabalho o que implica uma atenção maior ao campo da educação, visto que o setor produtivo vê-se na condição de elevar o grau de qualificação geral do conjunto dos sujeitos. Requer-se da educação o atendimento às demandas suscitadas pelo mundo do trabalho e, por outro lado, o desafio de superar a contradição entre as orientações dos valores de mercado e uma pedagogia voltada para a construção da democracia econômica e social.

Nas últimas décadas, de maneira bastante contundentes, muitos educadores têm lidado com grandes desafios no campo da educação no sentido da superação das estruturas de exclusão e dominação que campeiam o processo de formação de crianças e jovens. Dentre os desafios encontra-se a aproximação maior entre os estudos que analisam as

relações entre trabalho e educação e as práticas pedagógicas que ocorrem no cotidiano de sala de aula.

De acordo com Silva M. (2007: 219) os processos de formação e de educação são socialmente construídos, sendo importante identificar as razões da alegada deficiência dos processos educativos e formativos que fomos capazes de promover.

Portanto, no sentido de melhor entender a relação entre trabalho e educação e o processo de “preparação para o trabalho”, discorreremos a seguir sobre a histórica separação que houve entre o trabalho e o campo da educação no contexto da escola e seus reflexos na formação dos sujeitos. Em seguida focaremos como a formação vai ser empreendida pelo modo de produção capitalista e as críticas que o modelo de organização irá sofrer por parte de investigadores da educação. Abordaremos também a questão técnico-organizativa na tentativa de qualificar os sujeitos para melhor se adequarem aos sistemas ocupacionais, e na sequência o esgotamento do modelo taylorista/fordista, bem como a nova agenda para a educação no contexto das atuais mudanças e as novas exigências no processo de formação dos sujeitos sociais. Por fim apresentar-se-ão alguns estudos e debates recentes no campo das relações entre trabalho e educação em Portugal e Brasil.

#### **4.1. A histórica separação entre trabalho e educação escolar e a formação**

Em seus estudos acerca da relação trabalho e educação e a constituição do contexto educacional enquanto lugar do não-trabalho Saviani (2007: 155) realça que a partir do escravismo antigo passamos a ter duas modalidades distintas e separadas de educação: uma para a “classe proprietária, identificada como a educação dos homens livres, e outra para a classe não proprietária, identificada como a educação dos escravos e serviçais”. Ou seja, uma centrada nas atividades intelectuais, na arte da palavra e nos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar, a outra relacionada com o próprio processo de trabalho.

Para autor a primeira modalidade de educação deu origem à escola que deriva do grego e significa, etimologicamente, o lugar do ócio e do tempo livre. Era, pois, o lugar para onde iam os que dispunham de tempo livre. Desenvolveu-se, a partir dessa altura, uma forma específica de educação, em contraposição àquela inerente ao processo produtivo. Pela sua especificidade, essa nova forma de educação passou a ser identificada com a educação propriamente dita, perpetrando-se a separação entre educação e trabalho.

Como podemos observar, estamos, a partir desse momento, diante do processo de institucionalização da educação, correlato do processo de surgimento da sociedade de



classes que, por sua vez, está diretamente relacionado com o processo de aprofundamento da divisão do trabalho. Assim, nas sociedades primitivas, caracterizadas pelo modo coletivo de produção da existência humana, a educação consistia numa ação espontânea, não diferenciada das outras formas de ação desenvolvidas por homens e mulheres, coincidindo inteiramente com o processo de trabalho que era comum a todos os membros da comunidade. Com a divisão daqueles(as) em classes a educação também resulta dividida; diferencia-se, em consequência, a educação destinada à classe dominante daquela a que tem acesso a classe dominada (Saviani, 2007).

De acordo com o autor, é dentro desse contexto que se localiza a origem da *escola*. A educação dos membros da classe que dispõe de ócio, de lazer, de tempo livre passa a organizar-se na forma do contexto escolar, contrapondo-se à educação da maioria, que continua a coincidir com o processo de trabalho produtivo e social de maneira a abarcar várias dimensões da formação. Como se vê, desde a antiguidade, a escola foi-se depurando, complexificando, alargando-se até atingir, na contemporaneidade, a condição de forma principal e dominante de educação, convertendo-se em parâmetro e referência para aferir todas as demais formas de educação.

Em suas análises sobre a influência dos modos de produção em relação ao campo da educação Saviani argumenta que,

Se é possível detectar certa continuidade, mesmo no longuíssimo tempo, na história das instituições educativas, isso não deve afastar nosso olhar das rupturas que, compreensivelmente se manifestam mais nitidamente, ao menos em suas formas mais profundas, com a mudança dos modos de produção da existência humana. Assim, após a radical ruptura do modo de produção comunal, nós vamos ter o surgimento da escola, que na Grécia se desenvolverá como *paideia*, enquanto educação dos homens livres, em oposição à *duléia*, que implicava a educação dos escravos, fora da escola, no próprio processo de trabalho. Com a ruptura do modo de produção antigo (escravista), a ordem feudal vai gerar um tipo de escola que em nada lembra a *paideia* grega. Diferentemente da educação ateniense e espartana, assim como da romana, em que o Estado desempenhava papel importante, na Idade Média as escolas trarão fortemente a marca da Igreja católica (Saviani, 2007: 156-157).

Na perspectiva do autor, o modo de produção capitalista provocará decisivas transformações na própria educação confessional e colocará em posição central o protagonismo do Estado, criando a ideia da escola pública, universal, gratuita, leiga e obrigatória, cujas tentativas de realização passarão pelas mais diversas vicissitudes. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção, a maneira como homens e mulheres produzem os seus meios de vida, o que proporcionou a organização da escola como um espaço separado da produção (Saviani, 2007). Desse ponto de vista, está evidente

que a separação também é uma forma de relação, isto é, nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção, tendo sérios impactos no processo de formação de crianças e jovens estudantes.

Portanto, esse processo de separação que se estabelece entre escola e produção reflete, por sua vez, o processo de divisão que se foi processando ao longo da história entre trabalho manual e trabalho intelectual. Desse modo, vê-se que a separação entre escola e produção não coincide pontualmente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o advento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma identidade dual. “De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realiza concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual” (Saviani, 2007: 157).

Provavelmente com o impacto da revolução industrial, os países centrais assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando de certa forma generalizar a escola básica. Portanto, aquela correspondeu também uma revolução educacional, visto ter colocado a maquinaria no eixo do processo produtivo, erigindo a escola em forma principal e dominante de educação.

No Brasil, a história da escola, no que diz respeito a sua relação com o trabalho, tem apresentado um quadro que demonstra,

[...] tanto um compromisso (com certa concepção de trabalho), como um descompromisso (necessidades reais do trabalhador) com os fatos. Nesse sentido, a relação educação/trabalho pensada a partir do compromisso de classe apresenta dois problemas básicos: primeiro, o saber escolar está defasado em relação a qualquer concepção liberal positivista, conservadora ou materialista, histórica, revolucionária do processo de produção e da condição operária; segundo, o saber escolar sobre o trabalho mostra que só (...) poucos trabalhadores têm acesso ao saber sistematizado. Ou seja articula-se, escola e empresa, no processo de distribuição do saber, o que longe de ser incompetência da escola constitui-se na sua própria função (Grinspun, 2006: 120-121).

Como podemos constatar, o compromisso da escola com uma concepção de trabalho útil ao capital e seu descompromisso com as necessidades objetivas dos trabalhadores revelam-se a uma simples análise das propostas e políticas educacionais; o que na verdade pretenderam foi democratizar a educação e qualificar para o trabalho toda a população escolarizada. Portanto, o problema das relações entre educação e trabalho tem sido abordado de diferentes maneiras

Dessa forma, considerando-se que, na atualidade, educação tende a coincidir com escola, a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não-trabalho.

[...] daí o caráter improdutivo da educação, isto é, o seu entendimento como um bem de consumo, objeto de fruição. Essa situação tendeu a se alterar a partir da década de 60 com o surgimento da ‘teoria do capital humano’, passando a educação a ser entendida como algo não meramente ornamental, mas decisivo para o desenvolvimento econômico. Postula-se, assim, uma estreita ligação entre educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que a educação potencializa trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos da ‘teoria do capital humano’, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra (força de trabalho) (Saviani, 1994: 1).

Nessa perspectiva se reconhece o caráter socializador da educação escolar no preparo das crianças e jovens para o ingresso na vida adulta como membro ativo, compreendendo com isso sua importância no processo de formação mais sistemática direcionada à produção.

Na compreensão de Grinspun (2006: 124-125), o trabalho é a “produção do humano, é o modo como homens e mulheres se inserem na vida social e produz novas relações, tanto pela mudança das relações humanas quanto pela mudança das relações dele com a natureza”. Assim, toda atividade educativa que a escola realiza é trabalho. Desse ponto de vista, a educação e o trabalho começam no momento em que se inicia qualquer atividade educativa, pois trabalho é toda e qualquer atividade que vise à transformação das relações de mulheres e homens com a natureza e com outras(os) mulheres e homens (Grinspun, 2006).

Para a autora, o conteúdo politécnico é que deve propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico-tecnológico e de uma perspectiva histórico-crítica, que permita, a formação do cidadão e trabalhador, para que haja uma participação efetiva na vida social, política e produtiva e portanto, dentro de outros patamares de formação.

#### **4.2. A formação do trabalhador no capitalismo: Do modelo taylorista/fordista à acumulação flexível**

Com advento da indústria moderna houve uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica, viabilizada pela introdução da maquinaria que passou a executar a maior parte das funções manuais. Assim, a classificação dos processos de preparação da força de trabalho é característica do modelo taylorista/fordista de organização da produção, no que diz respeito à forma de organizar o ensino, seja pela via formal ou pela ação direta das empresas (Ramos, 2006).

Nos argumentos da autora, a relação pedagógica, que se estabelece pelo uso dos meios de produção através do contato com outros trabalhadores no processo de objetivação do trabalho abstrato, foi se dando à medida que se buscou verificar a tendência a ser tomada pelo trabalho não só quanto à sua complexidade, como também aos efeitos sobre o trabalhador em seus aspectos políticos e sociais.

O que levou Hirata (1994) a sublinhar que a modernização tecnológica estaria criando, de um lado, uma massa de trabalhadores qualificados e, de outro, uma grande demanda de trabalhadores sem nenhuma qualificação. Para a autora, o fenômeno da objetivação e simplificação no processo de trabalho coincide com o processo de transferência para as máquinas das funções próprias do trabalho manual.

Desse modo, os ingredientes intelectuais antes indissociáveis do trabalho manual humano, como ocorria no artesanato, dele descolam, incorporando-se às máquinas das empresas de um modo geral (Saviani, 2007).

É importante sublinhar que a concepção burguesa de trabalho na perspectiva de alguns autores vai-se construindo

[...] mediante um processo que o reduz a uma coisa, a um objeto, a uma mercadoria que aparece como trabalho abstrato em geral, força de trabalho. Essa interiorização vai estruturando uma percepção ou representação de trabalho que se iguala à ocupação, emprego, função, tarefa, dentro de um mercado (de trabalho). Essa concepção da relação trabalho e educação é hoje exposta de forma mais ardilosa e sutil e aparece como direito dentro de uma igualdade abstrata. O trabalho é compreendido não como única fonte de produção do valor e que permite, nas relações de produção capitalistas, a expropriação, a mais-valia, mas como uma atividade que cria riqueza indistintamente para todos os homens (Kuenzer, 2002: 14).

Para a autora, a luta pela escola tem sido uma luta árdua por parte da classe trabalhadora. Mas o saber, o conhecimento que a classe trabalhadora busca na escola certamente não coincide com o saber historicamente acumulado sob a tutela da classe dominante. Ou seja, a luta contra-hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento histórico, que não é produção exclusiva da burguesia, aos interesses dos trabalhadores. O que se pode perceber historicamente é um duplo processo de expropriação, material e intelectual. O capital sempre tem lutado, tanto no sentido de obstaculizar quanto no de negar o conhecimento, o saber das classes subalternas. Igualmente busca apropriar-se privadamente do conhecimento adquirido coletivamente no próprio processo de trabalho, devolvendo-o como conhecimento incorporado à máquina, contra o próprio trabalhador em uma relação de verdadeira exploração (Kuenzer, 2002).

No entanto, nas análises de Frigotto (2002: 20), parece difícil pensar um trabalho no campo da educação que de fato possa articular os interesses da classe trabalhadora, “sem ter como ponto de partida e de chegada o conhecimento, a consciência gestada no mundo do trabalho, da cultura, das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência”.

#### **4.2.1. Críticas em torno do modelo: Notas breves**

No entanto, críticas diversas têm sido feitas às análises apontadas acerca do estreitamento da relação entre o trabalho e a escola, ou seja, dos vínculos que aquelas estabelecem entre o aprendizado nas cadeias da produção e a relações estabelecidas no contexto da escola.

Dentre aquelas, a *teoria da correspondência*, estruturada através dos estudos de Bowles & Gintis que, com uma dosagem do pensamento marxista, busca explicar a relação entre as conexões que se estabelecem no campo do trabalho e as relações no contexto da educação escolar. É sobretudo a *teoria da correspondência* que apresenta críticas bastantes contundentes ao capitalismo e aos pressupostos do capital humano, visto que, a correspondência “funciona de modo a legitimar as divisões de classes e a produzir uma força de trabalho modelada pela necessidade de emprego lucrativo no sistema capitalista” (Bowles & Gintis, 1982: 160). Para os autores, as relações estabelecidas pela correspondência, se estruturam através da dialética do conflito e da contradição, visto que, “ainda que a educação seja referida pelos autores como básica e indelevelmente moldada ‘pela extensa sombra do trabalho’, aqueles consideram também a existência de processos e períodos de não-correspondência e ainda de efeitos não conformáveis sob a epígrafe da mera reprodução social” (Antunes, F., 2004: 380).

O caráter nem sempre harmonioso nessa relação ou as contradições que se produzem na articulação entre as relações educativas e a totalidade social mostra seu caráter tenso, contraditório e dialético no campo das resistências dos estudantes, professores e trabalhadores (Willis, 1981). De qualquer modo, quaisquer que sejam as causas primeiras e/ou aparentes sempre há um processo ao longo do qual tende a se produzir um ajuste entre o que a escola oferece e o que o mundo da produção demanda (Enguita, 1993).

### 4.3. Aspecto técnico-organizativo e formação

É importante ressaltar que a concepção de qualificação nasceu associada a um modelo de desenvolvimento socioeconômico ancorado na necessidade de planejar e racionalizar os investimentos do Estado no que diz respeito à educação escolar, visando sobretudo, garantir uma maior adequação entre as demandas dos sistemas ocupacionais e do sistema educacional (Manfredi, 1999).

Portanto, um planejamento elaborado a partir dos cânones da ‘Teoria do Capital Humano<sup>55</sup>’ que defendia a importância da instrução e do progresso do conhecimento como ingredientes fundamentais para a formação dos chamados recursos humanos, isto é, a solução para a escassez de pessoas possuidoras de habilidades para atuarem nos setores em processo de modernização.

Nessa perspectiva, percebe-se claramente que ao estabelecer uma dependência entre o processo de escolarização das crianças e jovens e a complexidade tecnológica dos processos e contextos de trabalho, fica evidente a desconsideração do “papel de mediação que a divisão social e técnica do trabalho desenvolve entre os diversos níveis no processo de organização do trabalho (Antunes, F., 2004: 371).

Esta perspectiva gerou uma série de políticas educacionais voltadas para a criação de sistemas de educação e formação com relações estreitas às demandas e necessidades dos setores mais organizados do capital e de suas necessidades técnico-organizativas.

Portanto, as concepções de qualificação elaboradas a partir dos enfoques das *teorias do capital humano*, como se vê, estão ancoradas em uma visão macroeconômica que privilegia dimensões relativas ao desenvolvimento econômico, crescimento e diversificação do mercado formal de trabalho e suas relações com os sistemas de educação escolar, deixando bastante evidente a perspectiva segunda a qual o sistema educativo exerce “uma função técnica de qualificação individual para o trabalho que é a base das relações entre essas esferas da vida social” (Antunes, F., 2004: 372).

É importante ressaltar que esta perspectiva de organização nas relações de trabalho tem como força matriz

---

<sup>55</sup> O ‘capital humano’, expressão empregada por Harbison, evoca o processo de formação e incremento do número de pessoas que possuem as habilidades, a educação e a experiência indispensáveis para o desenvolvimento político e econômico de um país. A criação de *capital humano* se assimila, desse modo, a um investimento em benefício do homem e de seu desenvolvimento como um recurso criador e produtivo. Inclui o investimento por parte da sociedade na educação, o investimento “por parte dos empregadores no adestramento e o investimento de tempo e dinheiro por parte dos indivíduos para seu próprio desenvolvimento. Tais investimentos possuem elementos qualitativos e quantitativos, isto é, a formação de capital humano implica não apenas gastos de educação e adestramento em sentido estrito, mas também o cultivo de atitudes favoráveis à atividade produtiva” (Harbison 1974: 153).

[...] o modelo *job/skills* definido a partir da posição a ser ocupada no processo de trabalho e previamente estabelecida nas normas organizacionais da empresa, de acordo com a lógica do modelo taylorista/fordista de organização do trabalho. Na ótica deste modelo, a qualificação é concebida como sendo "adstrita" ao posto de trabalho e não como um conjunto de atributos inerentes ao trabalhador (Manfredi, 1999: 17).

Nesse contexto, o que importa do ponto de vista da formação para o trabalho é garantir que os trabalhadores sejam preparados exclusivamente para desempenhar tarefas específicas e operacionais; essa perspectiva é, portanto, alicerçada numa concepção comportamental rígida, por meio da qual ensino/aprendizagem das tarefas deve-se dar numa sequência lógica, objetiva e operacional, enfatizando os aspectos técnico-operacionais em detrimento de sua fundamentação mais teórica e alargada (Manfredi, 1999).

Como podemos observar, há, sem dúvida, uma valorização da educação formal no discurso, mas na realidade esta é exigida para os cargos mais altos da hierarquia associada a uma supervalorização do conhecimento técnico-científico e desvalorização do conhecimento prático. Ancorada na concepção do *capital humano* se disseminou a ideia de que o trabalhador, ao investir na sua formação, estaria se valorizando à altura em que o capital se valoriza. Ou seja, ao mesmo tempo em que se atribui à educação um valor econômico, se desloca para o plano individual a total responsabilidade pelo processo de inserção social e pela conquista de um espaço no mundo do trabalho (Manfredi, 1999).

Em análise feita sobre a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho Kuenzer argumenta que,

[...] ao analisar o americanismo e o fordismo, Gramsci demonstra sua eficiência no tocante ao processo de valorização do capital através dos processos pedagógicos, à medida que, a partir das relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, são concebidos e veiculados novos modos de vida, comportamentos, atitudes, valores. O novo tipo de produção racionalizada demandava um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção, para cuja educação eram insuficientes os mecanismos de coerção social; tratava-se de articular novas competências a novos modos de viver, pensar e sentir, adequados aos novos métodos de trabalho caracterizados pela automação, ou seja, pela ausência de mobilização de energias intelectuais e criativas no desempenho do trabalho (2005: 78).

Como podemos perceber nas análises da autora, o novo tipo de trabalho exigia uma nova concepção de mundo que fornecesse ao sujeito uma justificativa para a sua crescente alienação e ao mesmo tempo suprisse as necessidades do capital, favorecendo a criação de

um sujeito cujos comportamentos e atitudes respondessem às suas demandas de valorização.

Ainda nos argumentos da autora, o fundamento deste novo tipo de relação com o mundo do trabalho é o processo de fragmentação, visto que, da manufatura à fábrica moderna, a divisão capitalista faz com que a atividade intelectual e material, o gozo e o trabalho, a produção e o consumo caibam a indivíduos distintos; tanto as relações sociais e produtivas como a escola, educam o trabalhador para esta divisão. Ou seja, a ciência, e o desenvolvimento social que por ela é gerado, ao pertencerem ao capital, aumentando a sua força produtiva, se colocam em oposição objetiva aos sujeitos. Desse modo, o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, contribuindo ainda mais para aumentar a alienação dos trabalhadores.

Em estudos acerca da relação da educação com o modo de produção capitalista Stoer & Magalhães realçam que

[...] no momento em que a modernidade se ajusta ao modo de produção capitalista, o mandato dirigido ao sistema escolar complexifica-se e a socialização escolar assume a função algo ambígua entre o conduzir às 'luzes' e à emancipação dos indivíduos e o transformar o cidadão num trabalhador disciplinado (2003: 1181-1182).

Dessa forma, o conhecimento, visto pelo paradigma contemporâneo como uma ferramenta de emancipação humana, passa a ser percebido, ao mesmo tempo, como um instrumento da regulação social.

O que fica evidenciado na perspectiva dos autores é que o conhecimento, no modo de produção capitalista, passa a ser incorporado tanto pelo processo produtivo como pelo processo de regulação social, racionalizando-os. Ou seja, das conexões entre a racionalidade moderna, a lógica do capitalismo e lógica da organização do Estado, se emanam novas e ampliadas tarefas ao processo de socialização desenvolvido no contexto da escola.

Desse modo, todo o processo de transformação está assentado principalmente em torno de três eixos, onde um é caracterizado por uma cobrança sobre a escola relacionada a formação de trabalhadores adequados ao processo de disciplina e honestidade, outra, marcado pelo estreitamento da formação escolar ao setor de trabalho e outro, advindo num contexto em que o desemprego atinge até aqueles que contém certificações (Stoer & Magalhães, 2003). Nesse contexto, as preocupações com a formação integral dos sujeitos foram cedendo lugar a outras preocupações de viés tecnocrático e economicista, associadas



ao aumento da produtividade e da empregabilidade (Terrasêca, Caramelo & Medina, 2011: 50).

Todas as abordagens, ainda que diversas, enfatizam a contribuição da educação no processo de legitimação da ordem social, apontando vários fundamentos comuns, dentre eles, a organização do espaço, a economia do tempo, a organização dos movimentos o controle disciplinar e a correta disciplina com a arte do bom adestramento. Caracterizando com isso uma estreita relação entre a organização interna da escola e a organização da oficina no sentido do ajuste dos sujeitos à estrutura social das empresas (Arroyo, 1999). Portanto, o processo de aprendizado das relações de produção parece se dar na vivência das relações sociais da educação, nas práticas pedagógicas.

Fica clara a tentativa de subordinação do ensino, por parte dos direcionamentos políticos e do Estado, aos interesses do mercado para que a educação escolar assuma várias tarefas do ponto de vista da formação (Bowles & Gintis, 1982).

De acordo com Frigotto (1999a: 26), as classes dirigentes historicamente pensaram a educação dos trabalhadores com a finalidade de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o mundo do trabalho produtivo subordinando, assim, a função social da educação às demandas impostas pelo capital. No entanto, a classe trabalhadora percebe a educação de forma mais ampla e complexa, não só como desenvolvimento de diversas potencialidades técnicas, mas como apropriação do saber socialmente construído, no sentido de lhe possibilitar sua atuação mais direta em torno de seus interesses. Para o autor, a escola tradicional sempre pretendeu educar separando o homem dirigente dos produtores, separando os que estavam destinados ao conhecimento da natureza e da produção, daqueles a quem eram entregues as tarefas de execução. Foi longo o processo até que se recuperasse, ao menos teoricamente, a perspectiva unitária da formação dos homens e mulheres políticos e produtores ao mesmo tempo. Assim,

Se chegaria a uma perspectiva social concreta na qual o produtor, liberado da unilateralidade e restrição de seu ofício particular, pudesse converter-se de novo em político. E isto somente foi possível quando o trabalho produtivo alcançou uma dimensão intelectual, quando essa perspectiva foi se concretizando pelo desenvolvimento das forças produtivas, ou seja, do conhecimento, da ciência como uma força socialmente produtiva (Frigotto & Ciavatta, 1993: 531).

Segundo os autores foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos, conforme queriam os utopistas do renascimento, dentre eles, Comenius com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas

utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram a bandeira de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica (Frigotto & Ciavatta, 1993); mas o fato é que a indústria moderna coloca o trabalhador no interior de uma produção que incorpora a alta ciência, ao mesmo tempo em que, pela simplificação operacional do processo de trabalho, o reduz a simples acessório do sistema da maquinaria.

No argumento dos autores, o processo de parcelamento e a fragmentação da atividade fabril não lhe deixa, sequer, o conhecimento gerado no nível dos ofícios da produção artesanal, que pode ser um conhecimento bem menos complexo, mas tem um caráter global.

Ainda na fala dos autores em se tratando do processo de formação dos trabalhadores, sinalizam que,

[...] a solução imposta pela indústria moderna com seu alto conhecimento científico-tecnológico, permanentemente renovado e da abundância e do ‘desperdício’ de trabalhadores permanentemente preparados e superados pelas mudanças tecnológicas, é a preparação técnica, unilateral, parcial do trabalhador, a qual se opõe a uma visão do trabalho como princípio educativo, isto é, de produtores ‘omnilateralmente desenvolvidos’, capazes de transformar a natureza, dominar o conhecimento do processo de trabalho e decidir sobre seu uso social (Frigotto & Ciavatta, 1993: 532).

É, pois, dentro desse vasto campo de relação entre trabalho e educação que o conhecimento deve ser o eixo de compreensão do trabalho como princípio educativo no sentido de uma formação que busque uma preparação mais integrada às diversas componentes embutidas nas relações sociais, onde o trabalhador e cidadão atue ativamente em torno de relações ecologicamente equilibradas.

No entanto, é importante realçar que este processo não se dá apenas na escola. Ela é somente mediadora em razão de que é nas relações imediatas do trabalho produtivo e nas relações mediatas da política que ocorrem os embates capital e trabalho, ou seja, fazer-se trabalhador (Frigotto & Ciavatta, 1993). Para os autores,

[...] a escola parece ser o *lócus* mais visível da educação pelo trabalho, seja no sentido político, como movimento que oscila várias direções como educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, quanto na sua positividade enquanto espaço de luta, conhecimento e transformação das mesmas condições em um movimento dialético de superação (1993: 532:533).

Na perspectiva dos autores, à medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume, também, as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil.

Nesse contexto, cabe a educação escolar o fornecimento das qualificações que deverão habilitar os sujeitos a ocuparem os setores da produção, requerendo dessa forma maior escolarização dos jovens (futuro) trabalhadores e um dilatamento da oferta de educação na escola. Desse modo, a elevação da busca por níveis de escolarização maiores é o que movimenta a expansão do campo educativo fazendo com que os certificados escolares assumam um importante valor de credencial que possibilite a entrada aos diversos postos de trabalho produtivo. Cabendo a educação munir os sujeitos de credenciais que serão utilizados no processo de seleção cultural, imposto pelas forças do mundo do trabalho (Collins, 1977).

Como podemos perceber, há uma grande discussão sobre as relações desenvolvidas pela escola e sua proximidade com as relações produtivas. Dentro desse debate é importante sublinhar os contributos de Lenhard e Offe, onde busca-se explicar as funções e os processos da política social desenvolvida pelo estado capitalista. Nesse contexto, os autores sinalizam que, nas sociedades economicamente organizadas em classes sociais e ancoradas na valorização do capital privado e no trabalho assalariado livre, o processo de continuidade fica na dependência das políticas auferidas pelo Estado. Ou seja, é através da política social que o Estado busca resolver a questão da transformação duradoura de trabalho não assalariado em trabalho assalariado que, não sendo um processo espontâneo, provoca questões de viés estruturante que com frequência necessitam de serem enfrentados (Lenhard & Offe, 1984: 15). Segundo os autores, para o enfrentamento dos constantes problemas, o campo da educação escolar aparece como mecanismo através do qual o Estado tem a possibilidade de aplicar medidas visando encontrar soluções, seja na criação de competências expressivas e instrumentais, seja para a regulação da pressão da oferta de força de trabalho sobre o campo da produção capitalista. Nessa perspectiva, o papel modernizador da educação escolar, ao cumprir sua face mobilizadora para o trabalho

assalariado e para a integração nas relações salariais, cumpre em grande medida os ditames do mercado produtivo.

Portanto, depois de um período longo de acumulação de capitais, o modo de produção capitalista deixa transparecer sinais de esgotamento do modelo taylorista/fordista, especialmente a partir de 1970 motivado especialmente pela queda na taxa de lucratividade, o que veremos adiante.

#### **4.4. A crise do capital: “Construindo saídas”**

A crise do capitalismo instaurada após o período que ficou conhecido como os anos de ouro do capitalismo, um período de quase trinta anos de crescimento e desenvolvimento econômico, com baixo índice de desemprego, veio através das duas crises do petróleo da década de 70, assim como das crises fiscais dos países centrais e o aumento da inflação.

Desse modo, a fase da chamada nova economia inicia marcada pela intensa valorização financeira, pela retomada da força da moeda americana “como meio internacional de pagamento, pelo processo de centralização de capitais e pela terceira revolução industrial” (Paulani, 2006: 72).

Nesse contexto, os modelos taylorista/fordista de organização da produção e do trabalho parece entrar em crise, com a reorganização do sistema capitalista por intermédio da adoção de sistemas de produção flexíveis e da criação de novas formas de organização do trabalho.

Em razão das mutações no mundo do trabalho, a questão da qualificação do trabalho e dos trabalhadores não preocupa somente os teóricos e gestores do capital. Também os críticos do capitalismo e defensores do trabalho têm discutido questões relativas à qualificação e formas de organização, analisando-as, fundamentalmente, à luz do conceito de trabalho.

Em seus estudos a respeito das relações entre trabalho e educação, Ferretti (2004: 415) ressalta que

A ‘novidade’ trazida ao debate sobre a qualificação pela reestruturação produtiva apoiada nos paradigmas da flexibilização/integração, todavia, não é assim tão nova. Na verdade, faz de novo pender a balança para o enfoque ‘essencialista’ da qualificação, ou seja, para a concepção clássica da sociologia do trabalho. O passo à frente, neste caso, consiste em repor o debate pelo menos na perspectiva ‘relativista’. Isso implica tratar a questão de forma muito diversa da que vem sendo feita e, certamente, iluminada pela *crítica à economia política* e pela sociologia, voltadas para o conteúdo e para o processo do trabalho no interior da fábrica, bem como para o *constructo social* produzido no âmbito dos processos de reprodução fundados no trabalho.

Dentro dessa perspectiva, o conceito ampliado de qualificação derivado do enfoque relativista, descortina a possibilidade de tratar a qualificação não apenas no plano econômico, mas também no político e no cultural.

Veja que os critérios econômicos utilizados para a definição dos sistemas classificatórios e das hierarquias poderiam ser trabalhados também a partir dos critérios sociais, culturais e ideológicos, que não apenas matizam aqueles mas introduzem variações nas classificações e nas suas transformações históricas, permitindo compreender como se estruturam. Buscando dessa forma, visualizar as relações de trabalho que são estabelecidas, bem como, as estruturas de poder no interior das organizações produtivas e destas com as organizações do conjunto dos trabalhadores (Ferretti, 2004: 415).

Portanto, o enfoque da qualificação como relação social, sem abandonar o exame das relações entre a qualificação do trabalhador e as demandas da inovação tecnológica, antes tomando-a como elemento importante, confere prioridade ao “exame do conceito no âmbito das relações sociais de produção e, neste sentido, enriquece-o. Sob esse ângulo, pode-se dizer que a concepção relativista incorpora a essencialista ampliando-a, conferindo maior importância à qualificação como relação social” (Ferretti, 2004: 418).

Ainda de acordo com o autor, no Brasil o interesse de educadores pela relação trabalho-educação tem tido como principal preocupação discutir aquelas relações de forma a não elevar a escolarização à categoria de panaceia universal para os complexos problemas econômicos e sociais, tais como produtividade, desemprego e remuneração do trabalho. Nesse cenário, o esforço de muitos educadores foi o de tentar evitar um atrelamento estreito entre os objetivos da educação escolar e as necessidades da produção, atrelamento perfeitamente justificável pelos princípios da *teoria do capital humano*, (Ferretti, et al., 2003: 156).

Para os autores, o predomínio da produção fordista fortalecia os argumentos dos educadores, os quais, ao reivindicarem um distanciamento entre a educação escolar e as necessidades da produção, propunham para a escola uma função social abrangente, não apenas vinculada ao desempenho dos sujeitos em um posto de trabalho, mas com ênfase na sua emancipação e no seu envolvimento político nas questões sociais.

No entanto, as recentes mudanças ocorridas no âmbito do trabalho fazem retornar ao palco uma temática que não é nova no campo da administração de empresas, mas que estava relativamente secundarizada: “trata-se da necessidade de reconhecer nos sujeitos não apenas produtores dotados de habilidades técnicas, mas também pessoas constituídas por afetos e emoções” (Ferretti, et al., 2003: 156).

Se, no fordismo, os conteúdos da qualificação privilegiavam o saber-fazer expresso nos conhecimentos técnicos, em detrimento dos saberes gerais e da subjetividade no processo de produção flexível

[...] esses conteúdos devem privilegiar também os tais saberes gerais e retomar, de uma nova perspectiva e com mais intensidade, a dimensão da subjetividade do trabalhador, traduzida no termo ‘saber-ser’ – subjetividade essa que se expressa, entre outras formas, na capacidade de mobilização desses conhecimentos para enfrentar os imprevistos da situação de trabalho. (...) A partir das mudanças na base física e organizacional da produção e também a partir do momento em que o desemprego aparece como o problema social prioritário a ser resolvido, a noção (da qualificação) é questionada em seus fundamentos e em sua pertinência, aparecendo de outra maneira, no que se refere ao seu conceito e ao seu conteúdo, uma vez que “novos” perfis profissionais são exigidos como condição para o aumento da produtividade e da competitividade. Com relação aos conteúdos, entre estes ‘novos’ requisitos estão não apenas conhecimentos técnicos, mas também [...] amplas habilidades cognitivas e certas características comportamentais e atitudinais (Ferretti, et al., 2003: 156).

Ainda de acordo com os autores, sob a perspectiva de uma parcela dos educadores brasileiros, essas novas exigências da produção vieram embaralhar a polarização ideológica e política que estava bastante nítida em décadas anteriores, quando do domínio do taylorismo-fordismo. Ou seja, antes do processo de reestruturação produtiva em curso, podiam ser facilmente apontadas as distâncias entre os objetivos da produção e o papel da educação escolar com viés democrático. O que se pode constatar é que o novo cenário produtivo tem incentivado, ao longo dos últimos anos, uma intensa produção acadêmica, especialmente no campo da Sociologia do Trabalho, buscando esclarecer os novos vínculos entre as exigências da produção reestruturada e o processo de formação do sujeito. Os(as) educadores(as) também têm-se sentido desafiados pelas novas relações anunciadas entre trabalho e educação nos últimos anos.

Nesse sentido, as profundas mudanças tecnológicas e organizacionais, ao propor novo perfil para os sujeitos (agora supostamente autônomo, criativo, responsável, portador de alto poder de abstração e de resolução de problemas) pareceriam aproximar, de acordo com muitos educadores, os interesses da produção daquelas condições necessárias ao pleno desenvolvimento humano. Significando dizer que, no novo contexto, deixariam de existir “contradições entre a formação ampla e profunda dos sujeitos, objetivo de um conjunto amplo de educadores, e a preparação específica para o trabalho, interesse maior dos empregadores” (Ferretti, et al., 2003: 162).

No entanto, a exigência dessa nova organização nas relações de produção vem sendo associada a dois motivos contraditórios; elevar a produtividade do capital e

responder aos conflitos operários, verificados ao longo da história; ou seja, o enriquecimento das tarefas, criando o trabalhador multifuncional, “foi um modo de superar os problemas advindos das lutas operárias contra o trabalho parcelado e repetitivo, que se manifestavam em greves, processos de sabotagem etc.” (Soares, 1997: 143).

Portanto as lutas travadas pelos trabalhadores não tinham como objetivo o aumento de salários, visto que, no bojo das reivindicações questionava-se a própria organização do trabalho na fábrica, o “que levou o empresariado a refletir sobre os custos econômicos do trabalho do ponto de vista da humanização do trabalho, da democracia industrial, bem como, da melhoria das condições de trabalho” (Soares, 1997: 144).

#### **4.5. Educação e formação no contexto das mudanças**

Como já sinalizado, o mundo do trabalho, nas últimas décadas, vem passando por transformações decorrentes da crise do capitalismo, da reestruturação produtiva, tornando mais complexas as tensas relações entre Trabalho e Educação. Portanto, a nova forma de organização do trabalho, juntamente com as mazelas da crise e o desenvolvimento tecnológico advindo da terceira revolução industrial, vem colocando a necessidade de uma Agenda Globalmente Estruturada para o campo da educação (Dale, 2001). Ou seja diante das mudanças, à educação é reservada uma posição central nas estratégias de competitividade e sobrevivência de cada indivíduo.

Nos argumentos de Correia (2010: 20), as relações entre o mundo do trabalho e da formação têm nos últimos anos passado por profundas mudanças que parecem por em causa o papel atribuído a estas duas esferas da vida social, nos processos de produção das espacialidades e temporalidade responsáveis pela estruturação de narrativas pessoais relativamente estabilizadas. Diante desse contexto, são estabelecidas novas relações entre trabalho, ciência e cultura, a partir das quais será constituído um novo projeto pedagógico através do qual a sociedade pretende formar os cidadãos que irão atender às novas demandas requeridas pelas mudanças advindas pela reestruturação produtiva do capitalismo. O antigo princípio educativo decorrente da base técnica da produção taylorista/fordista vai sendo substituído por um outro projeto pedagógico, determinado pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho (Kuenzer, 1998).

De acordo com a autora, essas mudanças permitem uma série de reflexões sobre o espaço escolar e uma delas refere-se à constatação da ampliação dos espaços pedagógicos proporcionados pelo avanço científico e tecnológico em várias áreas. O que reduz os

espaços e tempos nas comunicações, agora *on-line* o que permite de imediato o acesso a todo tipo de informação pelos mais diversos meios. Mais do que nunca, o processo de aprender salta os muros da escola para realizar-se nas inúmeras e variadas possibilidades de acesso ao conhecimento presentes na prática social e produtiva. Nesse contexto, “surtem novas tecnologias educacionais e novos materiais, o que, se não diminuem a importância da escola e o papel da relação entre professor e aluno, as transformam” consideravelmente (Kuenzer, 1998: 9). Em decorrência desta nova perspectiva, o espaço da escola, até então rigidamente organizado, com suas “inúmeras estratégias de centralização e formalização que objetivam o processo de disciplinamento necessário ao trabalho e à sociedade organizado segundo o paradigma taylorista/fordista – precisa ser repensado.” Portanto, a partir da ênfase no processo, as empresas flexibilizaram sua organização, como maneira de viabilizar o novo forma de acumulação. É um contexto em que o sistema escolar “vai se descentralizar para propiciar uma relação, participativa e eficiente com o conhecimento, que tome a organização, a disciplina, o estabelecimento das normas a partir das demandas do trabalho coletivo, e não apenas enquanto formalização burocrática” (Kuenzer, 1998: 10).

Nesse cenário de intensas mudanças, novos procedimentos foram implementados, como

[...] o controle estatístico de processo e de produto, instalando-se novos conflitos como consequência da própria inserção institucional das práticas inovadoras no sistema, que se caracteriza dentre outras coisas, pela redução do espaço de decisão sobre procedimentos cada vez mais padronizados. O que implica a redução de demanda por conhecimentos especializados e habilidades, a par do aumento da demanda por atitudes e conhecimentos científico-tecnológicos e de gestão mais ampliadas para viabilizar os processos de melhoria de qualidade e competitividade (Correia, J., 1989: 36).

Na perspectiva de Canário (2005: 96), as estratégias presentes nos processos de reforma preveem práticas e modos de controle, mas tendem a ignorar a importância de identificar e gerir os conflitos inerentes a qualquer processo de mudança, visto que,

[...] a configuração local das inovações exprime a necessária diversidade dos estabelecimentos de ensino, enquanto a lógica da reforma é tendencialmente homogeneizadora, o que favorece a uniformização de práticas, a partir de mecanismo de regulação convergente: normativo e forma de controle que atuam no sentido de impedir que as escolas desfigurem as suas propostas de mudanças (2005: 96).



É, portanto, um contexto onde a educação escolar assume espaço de destaque na regulação social o que contribui para a reconfiguração das bases de qualificação, conferindo ao sujeito capacidade intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível em marcha. Desse modo, o saber dos sujeitos passa a ser estratégico para o aumento da produtividade, definindo-se a necessidade do investimento na ampliação de seus conhecimentos. Nesse sentido, o processo educativo escolar será utilizado para a gestão do emprego, seja para o retardamento do ingresso dos sujeitos no mundo do trabalho, seja na organização com a questão salarial (Kuenzer, 1998).

Nessa perspectiva, as novas formas de organização do trabalhador substituem a tradicional linha onde cada um era responsável pelo seu posto, dessa forma

[...] a produção individual dá lugar à produção coletiva a partir de novas combinações entre trabalho humano e máquinas, essas novas formas de organização permitem, por um lado, o resgate da dimensão de totalidade do processo produtivo, à medida que uma célula de produção é responsável por um processo de trabalho completo. Em decorrência, estabelece-se a multitarefa e as metas são determinadas por unidade. Desta forma, a falta de um trabalhador, seu despreparo ou eventuais erros são assumidos pelo grupo, deixando de ser responsabilidade da empresa o cumprimento das metas de qualidade. Com isto, melhora a qualidade, diminuem-se custos e, em decorrência, há aumento de produtividade; mas também extinguem-se postos e o trabalho é mais explorado (Kuenzer, 1998: 10).

Num estudo denominado *Políticas Educativas Nacionais e Globalização. Novas Instituições e Processos Educativos*, onde se analisa o subsistema de escolas profissionais no contexto português, Fátima Antunes sublinha que o processo de educação e formação dos trabalhadores desenvolvida pelas práticas educativas tende a constituir um novo modo de regulação, em razão de que

A edificação de uma escola de geometria variável, a socialização dos jovens para (re) conhecer e jogar as regras do jogo, a instabilização dos contornos das modalidades de autonomia relativa do sistema de ensino, a racionalização e correspondência da formação e dos desempenhos profissionais codificados sob a forma de competências, a imbricação entre os momentos de formação, alocação e utilização da força de trabalho, constituem, em síntese, algumas das dinâmicas que, neste estudo, admitimos apontar para uma reestruturação da educação envolvida com a gestação de um novo modo de regulação (Antunes, F., 2004: 462).

Nesse sentido, as mudanças vão sendo consolidadas na sociedade capitalista, num modelo de acumulação flexível, de novos conceitos de produção, onde a divisão técnica tornou-se menos evidenciada, a integração entre produção e controle de qualidade se intensifica, e o trabalho individualizado é superado pelo trabalho em equipe, requerendo a necessidade de outro tipo de conformação dos sujeitos.

Para Fonseca (1996), em decorrência da nova configuração do modo de produção capitalista, ocorre uma redução do controle dos estados nacionais sobre os movimentos do capital como efeito da globalização. Ou seja, o capital volátil se instala em determinados países, de acordo com as vantagens comparativas que lhe são oferecidas, contribuindo dessa maneira, para a intensificação da competitividade internacional e a subjugação do papel do Estado pelas empresas transnacionais. Para o autor, em paralelo a este fenômeno, destacam-se o aumento da autoridade de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial em que, através dos empréstimos concedidos por meio destes, os países ricos impõem políticas de privatização sistemática e o capitalismo de livre mercado aos países que daqueles dependem.

Vários foram os documentos do Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano (BID) analisados por educadores brasileiros informando que, nos anos 90, aqueles assumiram expressiva importância no âmbito das políticas públicas, uma vez que passaram a ser grandes investidores nas políticas voltadas para a educação básica (Fonseca, 1996: 45). Sendo aqueles, os financiadores da reforma da Educação Profissional no Brasil voltadas inclusive aos programas especiais que relacionavam a educação com o trabalho produtivo. “Onde deveria oferecer ensino profissionalizante ao aluno carente e ensinar-lhe a transformar o produto de seu trabalho em renda para si para a sua família” (Lima, F. 2002: 68). De acordo com o autor,

[...] os financiamentos concentravam sua atenção maior sobre a Educação Básica, baseando com isso, na inversão prioritária dos recursos públicos na educação básica como política de equidade e que para os outros níveis educacionais, o financiamento deva ser privado, isto é, buscar alternativas de financiamento com participação da sociedade” (Lima, 2002: 68).

Na análise do autor, trata-se da substituição da perspectiva de educação pública e gratuita em todos os níveis, como direito de todos e dever do Estado, por uma outra perspectiva de educação como serviço disponível em um mercado, ao qual se tem acesso conforme as possibilidades de cada um. Nesse sentido, a equidade é, claramente, uma política de redução de direitos sociais (Lima, 2002: 97).

Contudo, a qualificação profissional desenvolvida pela educação básica ressaltada pelo discurso dos teóricos do mercado passa a repousar sobre uma formação que agregue ao sujeito conhecimentos e habilidades cognitivas que permitem conseguir ou até mesmo manter seu emprego.

Nesse sentido, considerar as novas formas de controle e criar novos comportamentos que fortaleçam o coletivo é um desafio que se impõe, se mantida a concepção de uma escola regida pela perspectiva de construção de uma sociedade mais justa e ecologicamente sustentável. Tornou-se aquele um contexto que exige a formação de crianças e jovens de outro tipo, como veremos em seguida, no bojo das mudanças outras exigências são requeridas no processo de formação dos sujeitos.

#### **4.6. Novas exigências no campo da formação do trabalhador**

Em razão das mudanças pelas quais passa o modo de produção capitalista exige-se dos sujeitos uma formação muito mais complexa, o que acarreta novas demandas para a educação escolar. Na verdade, essa exigência não busca necessariamente a elevação do padrão intelectual do cidadão com vistas a uma maior liberdade deste em relação ao capital, mas a criação de condições objetivas para uma reestruturação nas bases produtivas. Ou seja, o processo de reestruturação produtiva instaurou um novo momento na história da humanidade, visto que impõe alterações nos processos da produção, da cultura e das questões relacionadas ao meio ambiente.

Desse modo, as mudanças tecnológicas e de organização do trabalho por que passam o conjunto dos países centrais do capitalismo a partir de meados da década de 80 configuram o mundo produtivo calcado em características flexíveis no setor de produção requerendo dessa maneira a polivalência dos trabalhadores (Ramos, 2006: 33) de um modo geral. Diante desse contexto de aceleradas mudanças, seja nas relações educativas quanto no campo produtivo, Grinspun (1999:1) argumenta que

[...] mais do que nunca se vive um tempo em que o intelecto e espírito, razão e emoção se integram, numa 'grande aventura' de conciliar todas as áreas externas e internas da pessoa humana. Há uma tentativa de se vislumbrar o sujeito como um todo, sem fragmentá-lo. Ao se dar importância à razão, ao conhecimento, reserva-se, também, o espaço para a emoção e o sentimento.

Na perspectiva da autora, tem-se uma sociedade marcada por contradições e desafios da civilização científica tecnológica: altos avanços neste campo capazes de fazer a vida mais humana mais longa, com uma cultura, hoje de lazer, mas que, por outro lado, nos levam, por suas estratégias, a vivenciarmos uma situação de domínio, destruição e até mesmo de alienação, produzindo milhões de pobres socialmente marginalizados e excluídos dos benefícios de sobrevivências.

Nos argumentos da autora, a moderna civilização convive com esses contrastes, mas também com suas aspirações. A crise da modernidade nas ciências e na educação apresenta dificuldades em caracterizar o todo, em caracterizar o desenvolvimento de mulheres e homens numa ação conjunta do campo objetivo com o campo subjetivo.

Em face a essas novas mudanças que vêm ocorrendo em todas as áreas, em todas as ciências, há que se estabelecer novos paradigmas para a compreensão e interpretação dos fatos (Grinspun, 1999). Torna-se urgente pensar uma forma de conciliar os conhecimentos que estão emergindo no nosso tempo com uma educação mais inclusiva e integradora, onde haja estudos conjuntos da natureza e do imaginário do universo de mulheres e homens. Esse sentido de integração, aproximando-se do real, por certo, permitindo-nos enfrentar melhor os diferentes desafios de nossa época. Cada vez mais estamos percebendo a necessidade de fazermos esse percurso numa linha inter e transdisciplinar no sentido de uma formação mais alargada para crianças e jovens (futuros) trabalhadores (Grinspun, 1999).

Vale contudo sublinhar que os estudos mais recentes das tendências contemporâneas da educação têm-nos indicado a pedagogia histórico-crítica como uma proposta que melhor corresponde às nossas necessidades e interesses e que, também, possibilite a formação mais crítica e adequada de nossos jovens estudantes. Para a autora, as conquistas da ciência e da técnica não são neutras em seus efeitos éticos e sociais. Isto porque, tanto a ciência quanto a técnica, em muitos casos constituem-se na mais nova forma da ideologia tecnocrática que “faz com que a sociedade desligue o conceito que tem sobre si mesma e adote um modelo de organização científica segundo o tipo de racionalidade formal” (Grinspun, 1999: 6).

Do ponto de vista da autora, a educação é coextensiva ao ato de viver. Assim, mulheres e homens, em qualquer lugar, em qualquer circunstância, estão envoltos pelo processo educativo. Não se pode pensar em fazer educação desvinculada do processo de produção e das relações sociais, ou mais, sem uma estreita relação com o projeto de sociedade. A educação precisa estar voltada para a realidade, mas exatamente para transformá-la. Essa concepção dinâmica, abrangente e contínua vai solicitar outra educação que atenda objetivos explícitos e implícitos da ação pedagógica. O que nos levará a entender a relevância e o significado da educação tecnológica dentro desse novo contexto de mudanças.

Nas análises de Saviani (1994: 12), o que hoje está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para o sistema da maquinaria. Em consequência, as qualificações intelectuais específicas tendem a desaparecer, o que traz como contrapartida a elevação do patamar de formação geral dos cidadãos. No entanto, para o autor,

[...] o trabalho foi, é e continuará sendo princípio educativo do sistema de ensino em seu conjunto. Determinou o seu surgimento sobre a base da escola primária, o seu desenvolvimento e diversificação e tende a determinar no contexto das tecnologias avançadas, a sua unificação. A incorporação das novas tecnologias por empresas brasileiras nas atuais circunstâncias, além de pôr em evidência o atraso em que nos encontramos em matéria de educação, terá, espera-se, o papel de acentuar o sentimento de urgência na realização da meta de universalizar a escola básica, a antiga escola primária com o seu currículo já clássico, como ponto de partida para a construção de um sistema educacional unificado em correspondência com as exigências da nova era em que estamos ingressando (1994: 12).

É importante realçar, que foi com base nessas coordenadas e tendo presente a perspectiva indicada que se procurou introduzir no texto da nova L.D.B/9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) o dispositivo relativo ao sistema nacional de educação. No entanto, tal ideia vem enfrentando resistências acirradas, oriundas dos setores conservadores.

O autor argumenta que, sem um sistema educacional consolidado sobre a base de uma escola elementar comum universalizada, não será possível modernizar o parque produtivo nacional. Se esse desafio permanecer sem resposta, as metas proclamadas de modernização tecnológica, incremento da produtividade e ingresso no Primeiro Mundo não passarão de grandes retóricas altamente enviesadas.

Vale lembrar que o sistema educacional brasileiro experimentou um intenso movimento de reformas na década de 1990, cuja orientação estava ligada a ajustar a educação nacional às exigências da nova reestruturação produtiva. Dentro desse contexto, foi gestada a nova LDB/9394/96, em que se seguiu, em termos de regulamentação de muitos de seus artigos, um número enorme de normatizações que buscaram atribuir um novo perfil à estrutura educacional do País. Segundo Frigotto (1995), o processo de formação dos jovens, em cursos profissionalizantes ou no ensino médio de caráter geral, foi alvo de várias leis que impunham mudanças significativas, sendo estas parcialmente efetivadas.

Nesse sentido, diante da necessidade de concorrer no mercado cada vez de maneira mais intensa, o capitalismo inicia um processo de reordenamento de sua base produtiva através da substituição total ou parcialmente da produção taylorista/fordista pelas

experiências flexíveis, do forte incremento tecnológico na produção e, principalmente, de uma reconfiguração das relações de produção, fato que atingiu em cheio a classe trabalhadora, em especial ao estrato ligado à indústria (Frigotto, 1995). Ou seja, na busca incessante por alta lucratividade, o modo de produção capitalista se vê obrigado a

[...] investir intensamente numa profunda introdução de tecnologias avançadas no interior de seus parques produtivos. (...) Essa mudança qualitativa da base técnica do processo produtivo [...] permite, de forma sem precedentes, acelerar o aumento da incorporação de capital morto e a diminuição crucial, em termos absolutos, de capital vivo no processo produtivo (Frigotto, 1995: 96).

O que na verdade se percebe dentro desse novo reordenamento do modelo capitalista é uma organização orquestrada para possibilitar ainda mais a exploração intensa do trabalho, dissimulada por um discurso de maior participação dos sujeitos no processo de produção.

Dentro desse contexto, a escola se constitui como uma das formas de materialização deste novo ordenamento, como o espaço por “excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social” (Kuenzer, 2005: 78). E, não por coincidência, é essa mesma classe que detém o poder material que possui também os instrumentos necessários para a elaboração do conhecimento. Na perspectiva da autora, a educação escolar, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz este aspecto fragmentário, através de seus conteúdos, bem como através dos métodos e formas de organização e gestão.

Resguardadas as especificidades decorrentes da reestruturação produtiva, a análise feita por Gramsci acerca das necessidades de disciplinamento demandadas pela nova racionalidade decorrente das bases tecnológicas flexíveis, fundadas na microeletrônica, mantém seu poder explicativo (Kuenzer, 2005: 79). Segundo a autora, do modelo taylorista/fordista decorrem várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico escolar e não escolar, que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo. Desse modo temos

[...] (i) a dualidade estrutural, a partir da qual se definem tipos diferentes de escola, segundo a origem de classe e o papel a elas destinado na divisão social e técnica do trabalho; (ii) a fragmentação curricular, que divide o conhecimento em áreas e disciplinas trabalhadas de forma isolada que passam a ser tratadas como se fossem autônomas entre si e da prática social concreta; (...) a expressão desta fragmentação é a grade curricular, que distribui as diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de forma aleatória, supondo que a unidade rompida se recupere como consequência “natural” das práticas curriculares, ficando por conta do aluno a

reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos disciplinares (Kuenzer, 2005: 79).

Na análise da autora, o padrão de organização desse modelo de produção está (estava) ancorado em uma produção em escala e que utilizava equipamentos mecanicamente preparados para a execução de tarefas predefinidas, onde os sujeitos eram preparados para executarem tarefas mecânicas e repetitivas.

Diante desse contexto fragmentado, o trabalho pedagógico continua respondendo às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista, organizado de acordo com os princípios do taylorismo/fordismo, sob “três dimensões: técnica, política e comportamental” (Kuenzer, 2005: 85) e caracterizada “pela mescla da produção em série fordista com o cronômetro taylorista, além da vigência de uma clara separação entre elaboração e execução” (Antunes, R., 2002: 37).

Nesse sentido, com a intensificação da concorrência intercapitalista em escala planetária através da mudança da base eletromecânica para a base microeletrônica, ou seja, dos procedimentos rígidos para os flexíveis

[...] passa-se a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade em face de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante (Kuenzer, 2005: 85).

Diante desse contexto, as demandas do processo de valorização do capital nesta nova forma de realização exigem a educação de sujeitos de novo tipo e, em decorrência, de uma nova pedagogia. Da mesma forma, os métodos flexíveis<sup>56</sup> de organização e gestão de trabalho, não só exigem novas competências, como também invadem a escola com os novos princípios do toyotismo (Antunes, R., 2002). Ou seja, produzir cada vez mais utilizando cada vez menos de capital variável constituiu-se a máxima que será seguida pela empresa moderna e flexível. “Na era da acumulação flexível e da empresa enxuta merecem destaque, aquelas empresas que dispõe de menor contingente de força de trabalho e que apesar disso possui índices maiores de produtividade” (Antunes, R., 2002: 53). Para o autor, com o processo de produção flexível há uma intensificação da exploração da força de trabalho, seja introduzindo novas tecnologias ou novas técnicas para gerir os

---

<sup>56</sup> Para Antunes, R. (2010: 24) nesse novo processo de trabalho a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível” emergindo novos padrões de busca de produtividade, novas formas de adequação da produção à lógica do mercado.

trabalhadores, que, articulada ao discurso de maior participação no processo de produção, visa sobretudo, a valorização do grande capital. No que tange à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências, produção recente sobre a qual já se encontra abundante literatura, e também severas críticas (Antunes, R., 2002).

No entanto, há que se considerar as novas formas de organização que buscam superar os limites da fragmentação taylorista/fordista através de processos de recomposição da unidade dos processos de trabalho e, em consequência, da formação (Kuenzer, 2005: 87). Onde as tentativas de recomposição da unidade no trabalho pedagógico decorrem principalmente do princípio da flexibilidade como condição para a produção segundo a demanda. O que gera a “necessidade não mais de produzir estoques de mão-de-obra com certas competências para responder às necessidades dos postos de trabalho, mas para formar trabalhadores com comportamentos flexíveis”, de modo que eles possam se adaptarem com certa rapidez e eficiência as novas situações, como também criarem respostas para situações imprevisíveis.

Na perspectiva da autora, do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, a politecnia implica em tomar a escola na sua totalidade, bem como compreender o processo de gestão como prática social de intervenção na realidade. Tendo em vista a sua transformação e uma nova qualidade na formação dos profissionais da educação, a partir de uma sólida base comum. Nesse contexto, a escola torna-se o *entreposto cultural*, um espaço de cruzamento de múltiplas culturas, de relações diferenciadas entre atores escolares e educativos (Torres, 2004, 2008).

Nas análises de Kuenzer, as pesquisas no campo da educação sinalizam um processo em curso que pode ser caracterizado como

[...] ‘exclusão includente’ (...) visto que no mercado identificam-se várias estratégias de exclusão do mercado formal, onde o trabalhador tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho, acompanhadas de estratégias de inclusão no mundo do trabalho através de formas precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e re-empregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou re-integrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado (Kuenzer, 2005: 92).

Dentro desse contexto, as cadeias produtivas se alimentam na ponta precarizada do trabalho quase escravo, do trabalho domiciliar ou terceirizado, que têm-se constituído em estratégias de alta exploração do trabalho por parte das empresas no sentido da concentração maior de produtividade e portanto maior exploração da classe trabalhadora.



A esta lógica Kuenzer (2005) vem chamando de ‘exclusão includente’, em razão de corresponder a outra lógica equivalente e em direção contrária, do ponto de vista do processo educacional. Isto é, as estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar não correspondem os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de responder e superar as demandas do capitalismo contemporâneo. No entanto, para acompanhar as mudanças que continuamente renovam as exigências formativas no contexto social exige-se dos sujeitos que estejam dispostos a educarem-se permanentemente ao longo de toda vida (Petrella, 2000). Cobrando constantemente daquele um tempo maior de escolarização e exigindo que as instituições voltadas a formação assumam diferentes formas, com ofertas de formação diversificadas, criando com isso um distanciamento enorme entre o processo educacional e a formação. E estabelecendo dessa forma grandes desigualdades no que diz respeito ao acesso ao saber institucional como argumenta Antunes, F. ao sublinhar que,

A construção de uma *escola de geometria variável*, revela-se o corolário de uma política que amplia e fragiliza a cidadania educativa; aquela tendência apresenta-se como uma opção assente na estratégia de expandir o acesso a altos patamares de escolarização e aos respectivos diplomas de forma (mais) alargada previnindo e restringindo as mudanças que concorreriam para uma democratização cultural e social com alcance equivalente. Trata-se de edificar uma instituição educativa que abrange durante um período prolongado de tempo amplas categorias sociais, que difundem (mais) generalizadamente diplomas de níveis crescentemente superiores de escolarização, mas que se dota dos mecanismos que permitem controlar cuidadosamente as fronteiras que definem a cultura legítima e/ou superior e o acesso aos níveis e setores do sistema de ensino em que aquela é distribuída (Antunes, F., 2004: 459).

Aos sujeitos sociais é requisitada uma formação capaz de desenvolver as competências necessárias no sentido de os colocar em plenas condições para enfrentar a nova organização nas relações de trabalho. No entanto, podemos observar que vive-se um momento em que a educação escolar assume um lugar central no processo de regulação social criando aos sujeitos embaraços no acesso a um posto de trabalho ou até mesmo sua manutenção (Antunes, F., 2004). De acordo com Kuenzer, vive-se um contexto educativo em que se utiliza várias estratégias e dentre aquelas o processo de *exclusão includente* denominado como

[...] “empurroterapia”, as quais têm decorrido de uma distorcida apropriação de processos desenvolvidos no campo da esquerda para minimizarem os efeitos da precarização cultural decorrente da precarização econômica, com a única preocupação de melhorar as estatísticas educacionais: ciclagem, aceleração de fluxo, progressão automática, classes de aceleração, e assim por diante. É importante destacar que estas estratégias, se adequadamente implementadas, favorecem a democratização das oportunidades educacionais. Ou a tão em moda substituição da

escolarização básica por cursos aligeirados de formação profissional, que supostamente melhorarão as condições de empregabilidade. Ou a certificação apenas formal conferida por muitos cursos supletivos (há exceções), que não conferem rigor e seriedade à formação de jovens e adultos. Ou a formação superior aligeirada em instituições superiores de idoneidade discutível; ou a formação de professores nos Institutos Superiores de Educação, em licenciaturas “quase plenas”. Enfim, o conjunto das estratégias que apenas conferem “certificação vazia”, e por isto mesmo, se constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência (Kuenzer, 2005: 93).

É portanto uma conjuntura, onde a educação escolar é realçada pelo discurso ancorado nas relações de mercado como de fundamental importância no processo de formação profissional dos sujeitos, uma vez que estes necessitam desenvolver competências no sentido de conseguir ou mesmo manter seus postos de trabalho, requerendo assim de uma educação que lhe garanta tal estabilidade. Nesse quadro, as novas determinações do mundo social e produtivo coloca novos desafios para o ensino médio no que concerne ao processo de formação de crianças e jovens (futuros) trabalhadores e trabalhadoras. Portanto, o quadro de mudanças decorrente da nova configuração do modo de produção capitalista, com sua exigência no processo de formação dos sujeitos provavelmente afetará a estrutura política dos sistemas educativos, seja no Brasil como em Portugal, visto a abrangência dessas políticas de caráter globalizantes.

#### **4.7. Estudos e debates sobre as relações educação e trabalho em Portugal e Brasil: contornos ligeiros**

Entre os finais da década de 80 e o início dos anos 90 muitos países realizaram reformas no campo da educação institucional. Portanto, assim como ocorreu no Brasil na década de 1990, a sociedade portuguesa experimentou já em meados da década de 1980, significativas alterações nas políticas direcionadas às instituições educativas, com ênfase para os arranjos realizados no sentido de buscar uma maior *correspondência* entre as relações educativas e as relações no campo da produção econômica.

##### **4.7.1. A produção acadêmica em Portugal acerca do trabalho na escola e no currículo no período de 2000 a 2010: Breves notas**

Em um estudo denominado *Educação e Trabalho Capitalista: Perspectiva histórica e ideias dominantes*, Tibúrcio (1979) sublinha que em Portugal, assim como noutros Países, o desenvolvimento do processo educativo acompanha o conjunto de mudanças ocorridas nas relações produtivas. Para o autor, as reformas educativas, seja a nível de ensino primário, secundário e superior, foram geridas em contexto econômico-

político bastante peculiar, a título de exemplo, a relação da Reforma de Veiga Simão no período de maior abertura internacional de Portugal. Esse é um contexto que também irá se traduzir, nos argumentos de Teodoro (2003: 133), em políticas no campo da educação.

De acordo com Coreia & Stoer (1995), a pesquisa acadêmica no campo do debate entre educação e trabalho em Portugal é bastante recente. Tendo seu desenvolvimento mais fervoroso, após a queda do salazarismo na década de 1970, ganhando mais celeridade nos anos de 1980, contexto em que foram criados os cursos de mestrado e doutorado nas instituições de nível superior no País (Campos, 1995).

Na análise de Coreia & Stoer (1995), Nóvoa em estudo de 1990 faz referência aos anos de 1970 como os da elaboração de políticas de educação com um olhar para o campo da formação de professores(as), a década de 80 testemunharia preocupações com a questão da profissionalização em serviços dos docentes e os anos 90 com sua formação continuada. Nas falas dos autores, as primeiras décadas que seguem o fim do período do Estado Novo foram dedicadas ao processo de qualificação de professores(as) que já atuavam no campo da educação ou que viriam a atuar no ensino superior, visando seu fortalecimento e qualidade necessária à sua expansão.

Nesse sentido, importa sublinhar uma importante obra (*Escola e Aprendizagem para o trabalho num País da (semi) periferia europeias*) publicada no início dos anos 90 por Stephen Stoer & Helena Araújo onde os autores fazem um debate sobre as relações entre a educação e o trabalho centrado em torno de “três eixos que discutem problemas de natureza cultural, econômica e política” (1992: 21). Onde a “aprendizagem para o trabalho parece”, na perspectiva dos autores, “significar aprender a sobreviver numa economia clandestina ou aprender a viver com a frustração de um sonho nunca realizado” (Stoer & Helena, 1992: 103). Na discussão, os autores alertam para o fato de que “embora muitos professores(as) possam reconhecer a existência de diferentes cultura no contexto escolar, existem dúvidas sobre o grau de conhecimento que detêm sobre as diferentes culturas presentes na sala de aula, conhecimento esse que também não parece ser foco central da reflexão” (Stoer & Helena, 1992: 98). Nos argumentos dos autores o *novo vocacionalismo* foi uma das bases da reforma educativa no país pelos quais interessou-se a análise sociológica.

Dentro desse contexto outros estudos foram publicados (Formosinho, 1980; Afonso, 1988, 1991a, 1991b), assim como as investigações que circunscrevem a

problemática ligadas às “estratégias dos alunos” ou à “análise sociológica da interação na sala de aula” (Gomes, 1987, 1993, 1998), (Stoer & Afonso, 1998/1999: 315).

Nesse sentido, os estudos voltados para o trabalho na escola e no currículo parecem possuir sua inspiração nos estudos mencionados, além de outros, sendo aflorados no âmbito da formação de professores na primeira metade dos anos 80, através de um conjunto de trabalhos sobre noções de sociologia da educação publicados nas primeiras coletâneas integradas com exclusividade por investigadores portugueses.

De acordo com Stoer & Afonso (1998/1999: 315), um dos textos desta coletânea demonstra interesse pela análise no campo da avaliação escolar, como os estudos de Cortesão e Tores (1981, 1983), temática que mais tarde seria retomada por importantes pesquisadores portugueses do campo da sociologia da educação. Seja numa perspectiva mais pedagógica (Cortesão, 1992; Reis & Salgado, 1993; Morais & Miranda, 1995), quer com um olhar mais no campo da epistemologia (Fernandes, 1998), numa visão mais focada na questão organizacional (Afonso & Estevão, 1992) ou numa perspectiva das políticas educativas contemporâneas (Afonso, 1994, 1997a; Lima, 1997a). Na análise dos autores, o campo da educação na década de 90 recebeu várias influências e dentre elas as próximas da sociologia política da educação produzindo excelentes trabalhos como os de Stoer (1986, 1994b); Nóvoa (1993); Teodoro (1994, 1995); Afonso (1997c, 1998b); Antunes, F. (1996), ou de uma sociologia das organizações educativas e da administração educacional (Lima, 1991, 1997b; Estevão, 1991, 1998, Barroso, 1995).

Ainda de entre os estudos e debates no campo da educação e trabalho, mencionaremos, os estudos de Pinto: *O trabalho das Crianças. De pequenino é que se torce o pepino (e o Destino)* onde o autor analisa o trabalho como uma componente de formação que pode ser desempenhado de diferentes formas. Seja na ajuda quotidiana, nas múltiplas tarefas de casa ao desempenho de um ofício, da colaboração ativa ao trabalho doméstico, mas o seu exercício tem em comum o fato de as crianças iniciarem seu processo de aprendizagem fazendo, isto é, trabalhando (Pinto, G., 1998: 5).

Outros estudos também referem a temática do trabalho escolar de entre os quais Fialho (2000: 103), *Trabalho infantil em Portugal. Caracterização Social dos menores em idade escolar e suas famílias*, onde se apresenta uma ampla investigação dedicada ao trabalho das crianças em Portugal. O autor trata de fazer uma distinção entre aqueles(as) que exercem uma atividade econômica e aqueles(as) que somente desenvolvem atividades

domésticas, constatando na pesquisa uma certa relação negativa “entre o trabalho e a escolaridade”.

Noutra investigação denominada “*Saída Prematura do Sistema Educativo: aspectos da situação, causa e perspectivas em termos de emprego e formação*”, (Ferrão & Honório, 2000: 38) convocam-se diferentes atores e diferentes perspectivas, seja a nível da escola, mercado de trabalho e dos protagonistas do abandono escolar. Neste trabalho, que envolveu várias regiões de Portugal (Vale do Ave, o Norte Interior, o Centro Interior, a Grande Lisboa Sul, a Grande Lisboa Norte, o Baixo Alentejo e o Algarve), o autor identifica diversos aspectos e causas que, de maneira específica, no ciclo do ensino básico, conduzem a saídas precoces (de crianças e jovens) do sistema escolar.

Com certas preocupações comuns, encontra-se os estudos de Fonseca (2001: 120) que trata da relação escola e trabalho com jovens raparigas de uma comunidade popular do Porto e em que a autora enfatiza que a relegação da escola pelo trabalho parece inscrever-se no processo de integração no grupo social dos pares adolescentes, ao representar uma solução de financiamento, na ausência de fontes parentais de sustento, do estilo de vida juvenil e respectivas modalidades de consumo com que se identificam.

Ainda inserido na temática em evidência, conta-se o trabalho de Manuel Sarmiento (2000: 41) *A infância e o trabalho: a (re) construção social dos ‘ofícios da criança’*, que envolve crianças e jovens de 5 a 15 anos, e em que parte dos sujeitos entrevistados concordam que o trabalho é sinónimo de atividade económica enquanto, para outros, o trabalho se configura como as tarefas escolares, mas também como atividades domésticas e produtivas ligadas à agricultura, sendo todas incorporadas no mesmo valor social. O autor ressalta que, desde muito cedo, ao adentrar na escola, as crianças trabalham, havendo com isso uma importante dimensão formativa e de integração social em parte desse trabalho.

Tanto Candeias (2001) quanto Sarmiento (2000: 43) perguntam se, numa sociedade em que o “*ofício de criança*” se decompõe em variadas atividades sociais, não poderá o processo de escolarização ser concebido, quer por alguns adultos ou por algumas crianças, “como interstício do ‘verdadeiro’ trabalho”?

Dos estudos realizados focando o campo do trabalho na escola alguns já foram mencionados ao longo desse tópico; no entanto, sublinhamos a investigação desenvolvida por Maria Manuel Vieira (2005: 538), *O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer?* Ai a autora, coincide com Perrenoud (1995) defendendo a tese de que é justamente do desempenho do trabalho escolar que os estudantes retiram os meios de subsistência.

Nessa perspectiva, o trabalho escolar implica também e com frequência *penosidade*, esforço e sacrifício. Na visão da autora, o trabalho escolar desenrola-se num quadro social de experiências que oferece, como outros contextos de trabalho, dimensões mais abrangentes de investimento subjetivo, de relacionamento afetivo mas também de grande aprendizagem social.

Nesta breve nota introdutória acerca do debate sobre as relações entre educação e trabalho em Portugal, nomeadamente aquelas focadas nos estudos sobre o trabalho na escola e no currículo, passamos a uma rápida exploração dessa abordagem no período que corresponde de 2000 a 2010. Como base de apoio para subsidiar o levantamento dos estudos da área, consultamos o GPEARI<sup>57</sup>, vinculado diretamente ao MCTES<sup>58</sup> no sentido de verificarmos as teses de doutoramento já concluídas nas Universidades em Portugal, no campo de Ciências da Educação e suas interfaces com a questão do trabalho na escola e no currículo e temáticas que contêm a problemática em foco na nossa investigação. Com relação aos trabalhos de dissertação de mestrado buscamos informações no repositório institucional da Universidade do Minho, onde se disponibiliza um acervo das publicações científicas que se produzem na instituição. Acendemos também ao repositório da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, sendo que neste só há disponibilização de informações sobre as dissertações defendidas a partir de 2004. Vale contudo mencionar que, para a catalogação das teses e dissertações do período supra mencionado, lançamos mão das leituras dos títulos e resumos disponíveis nas bases de informação.

Na sequência analisou-se, dentre algumas revistas científicas do campo da educação, aquelas com maior número de edições no país que dedicaram algumas delas a abordar questões relacionadas com o trabalho na escola e no currículo, bem como as temáticas mais ventiladas pelos mesmos e que enquadram nossa problemática.

Certamente que há muitos limites com relação às fontes escolhidas no sentido de identificar o conjunto das publicações acadêmicas em Portugal inseríveis no estudo que nos propusemos realizar; no entanto, julgamos que as informações apresentadas podem proporcionar contributos importantes sobre o que a academia do país está produzindo relacionado com a problemática das relações entre a educação e o trabalho na escola e no currículo.

---

<sup>57</sup> Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais.

<sup>58</sup> Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

Do levantamento realizado junto ao Instituto de Educação da Universidade do Minho encontramos 713 dissertações de mestrado defendidas no período 2000/2010 (conforme a tabela 1), importando mencionar que 35 estudos abordam questões ligadas ao trabalho na escola/currículo. Assim, do total de trabalhos empíricos realizados a nível de mestrado, 4,9% incidiu na problemática do trabalho na escola/currículo como um objeto de estudo com relevância no campo.

Tabela 1 – Dissertação de Mestrado defendida entre 2000 e 2010  
IE/UMinho.

Ano	Total	Na área	%
2000	48	5	10,41%
2001	40	2	5,%
2002	54	4	7,40%
2003	62	3	4,83%
2004	60	2	3,33%
2005	58	3	5,17%
2006	128	6	4,68%
2007	98	3	3,06%
2008	26	1	3,84%
2009	91	3	3,29%
2010	49	3	6,12%

Fonte: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/>

Dessa forma, as dissertações referenciáveis à problemática do trabalho na escola/currículo ventitam várias temáticas, que passamos a apresentar: Educação e Formação (Soares, A., 2000; Viana, I., 2000; Bento, P., 2000; Silva, J., 2000; Silvestre, C., 2001; Almeida, V., 2001; Moreira, L., 2002; Madureira, C., 2002; Teles, R., 2002; Pais, M., 2002; Pereira, M., 2003; Soares, A., 2003; Morais, M., 2005; Teixeira, P., 2006; Santos, M., 2007; Gonçalves, R., 2008; Antônio, C., 2009; Reis, F., 2009); Educação Profissional (Gomes, M., 2000; Maia, I., 2003; Ribeiro, I., 2004; Araújo, I., 2004; Almeida, I., 2005; Magalhães, S., 2005; Rodriguês, M., 2006; Freitas, M., 2006; Parente, H., 2006; Freitas, M., 2006; Dias, L., 2007; Carvalho, A., 2007; Abreu, A., 2010); Currículo e Formação (Vale, M., 2006); Competências Transversais e Integração no Mercado de Trabalho (Silva, P., 2009); Profissão, Trabalho e Relações entre Docentes (Santos, M., 2010); Crescer e aprender nas rotinas da escola (Pereira, Â., 2010).

Na sequência do levantamento dos trabalhos de mestrado desenvolvidos na Faculdade de Psicologia e Ciência da Educação da Universidade do Porto, encontramos 146 teses defendidas no período de 2004 a 2009 (vide tabela 2), verificando-se 11 estudos que tratavam da relação trabalho/escola/currículo como objeto de investigação, perfazendo um percentual equivalente a 7,53% das dissertações realizadas naquela academia.

As temáticas discutidas e que tinham relação com a questão do trabalho na escola/currículo focam: Educação/formação (Marques, M., 2004; Matos, M., 2009; Azevedo, I., 2009; Almeida, E., 2009; Reboredo, J., 2005; Almeida, E., 2006); Formação da Cidadania (Alves, E. 2005); Aprender na Escola e Fora da Escola (Barroso, M., 2005); Trabalho para Casa (Fonseca, M., 2006) O sentido da Formação (Pereira, C., 2007); Formação Cívica (Nunes, C., 2008).

Tabela 2 – Dissertações de Mestrado defendidas no Período de 2004 a 2009 na FPCE/UPorto.

Ano	Total	Na área	%
2004	20	1	0,68%
2005	11	3	2,05
2006	12	2	1,36
2007	46	1	0,68
2008	20	1	0,68
2009	37	3	2,05
	146	11	7,53%

Fonte: [http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos\\_geral.apresentacao?P grau=M](http://sigarra.up.pt/fpceup/cursos_geral.apresentacao?P grau=M)

Ao consultar a base de dados do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Institucionais (GPEARI), encontramos 584 teses de doutoramento defendidas no domínio científico das Ciências da Educação, conforme tabela abaixo, distribuídas por várias Instituições de Ensino Superior, das esferas públicas e privadas. Dentre as instituições destacamos a produção da Universidade do Minho com 182 teses<sup>59</sup>. Do montante de 584 teses defendidas podemos observar através de consultas ao título que 51 tratavam do trabalho na escola/currículo, representando assim, 8,71% das pesquisas acadêmicas a nível de doutoramento.

Tabela 3 – Teses de Doutoramento na Área das Ciências da Educação defendidas em Instituições de Ensino Superior em Portugal no período de 2000 a 2010.

Ano	Total	Na área	%
2000	29	02	0,34%
2001	46	02	0,34%
2002	30	06	1,02%
2003	47	05	0,85%
2004	53	04	0,68%
2005	56	07	1,19%
2006	75	09	1,53%
2007	91	05	0,85%
2008	75	04	0,68%

<sup>59</sup> A distribuição das teses defendidas por cada instituição: Universidade de Lisboa (80 teses); Universidade de Aveiro (74 teses); Universidade do Porto (59 teses); Universidade de Coimbra (30 teses); Universidade Aberta (28 teses) Universidade de Évora (26 teses); Universidade Nova de Lisboa (29 teses); Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (20 teses); Universidade Técnica de Lisboa (12 teses); Universidade dos Açores (15 teses); Universidade Católica Portuguesa (07 teses); Universidade da Madeira (11 teses); Universidade do Algarve (07 teses); Universidade Beira do Interior (02 teses); Universidade Lusófona de Humanidades e tecnológicas (02 teses).



2009	83	07	1,19%
2010	0	0	-
	585	51	8,71%

Fonte de consulta: <http://www.gpeari.mctes.pt/bd>

Tabela 4 – Nº de artigos que tratam do tema do trabalho na escola/currículo publicados em revistas científicas portuguesas no domínio científico das Ciências da Educação entre 2000 e 2010.

Revista	Período consultado	Responsável pela Edição	Artigos Publicados	Artigos sobre a Área
Revista Portuguesa de Educação	V. 13 n. 1 de 2000 ao V. 23 n. 2 de 2010	Universidade do Minho- Centro de Investigação em Educação/Instituto de Educação.	193	16
Revista de educação	V. IX n. 1 de 2000 a V. XVII n. 2 de 2010	Universidade de Lisboa/ Departamento de Educação – Faculdade de Ciências	129	25
Revista Portuguesa de Pedagogia	Ano 35, n.1 2001 ao Ano 43 n. 2 de 2010	Universidade de Coimbra-Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.	357	12
Educação, Sociedade e Culturas	n. 13 de 2000 ao n. 29 de 2010	Universidade do Porto – Centro de Investigação Educativa/Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.	138	05
Revista Sísifo	n. 1 – set/out/nov/dez 2006 a n. 12 – mai/jun/jul/ago 2010	Universidade de Lisboa – Unidade de I&D de Ciências da Educação	130	16
Revista Interações	V. 1 nº 1 – 2005 ao V. 6 nº 16 – 2010	Escola Superior de Educação de Santarém	125	10
Revista Portuguesa de Investigação Educacional	n. 1 de 2002 ao n. 9 de 2010	Universidade Católica Portuguesa	66	02
Revista Lusófona de Educação	n.1 de 2003 ao n. 16 de 2010	Universidade Lusófona	136	11
Revista Aprender	n. 24 – out/2001 a n. 31 – jan/2007	Escola Superior de Educação de Portalegre	149	09
Revista Análise Social	V. XXXIV n.151/152 de 2000 a V. XLV n. 197 de 2010	Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.	335	03

Como resultado do levantamento desenvolvido junto às revistas científicas com maior incidência na área das Ciências da Educação editadas pelas instituições académicas de Portugal, detecta-se a publicação de 1.883 artigos, e dentre aqueles, 118 apresentam

uma relação com o debate acerca do trabalho na escola/currículo, o que significa 6,26% do total das publicações ligadas a problemática.

Grande parte das temáticas ligadas à relação trabalho/escola/currículo abordam a questões da educação e formação, assim como ensino profissional. Parece, pois, que a concentração de artigos nesses dois eixos esteja ligada, ao fato de a criação das escolas profissionais, bem como a valorização do ensino técnico-profissional constituírem tópicos significativos das políticas educativas do governo português a partir dos anos 80.

Em que pese não serem suficientes para enquadrar toda a produção acadêmica, seja dos cursos de mestrado ou de doutoramento em funcionamento em Portugal, ou de outros trabalhos desenvolvidos por investigadores docentes das instituições de ensino superior, os dados da tabela 4 são sinalizadores que apontam para um quadro de reflexões onde os sucessivos retratos do processo de escolarização da população portuguesa, focalizam para uma situação de afastamento de crianças e jovens do espaço escolar. Também a “aprendizagem prática do trabalho e o trabalho de aprendizagem escolar, desligado da prática, muitas vezes ainda se confundem” nos interpelando a “conhecer o significado de trabalhar, aprender a trabalhar e qual o lugar da escola neste contexto” (Vieira, 2005:541). A tabela nos mostra também um certo equilíbrio na produção acadêmica dos dois principais eixos (educação e formação, ensino profissional) que mobilizaram o levantamento nas revistas pesquisadas.

Diante desse breve levantamento sobre os estudos e debates que envolvem as relações entre educação e trabalho pode-se perceber que as mudanças na política educativa em Portugal, quer vistas em termos a profissionalização da educação e da escolarização da formação profissional, quer vistas quanto à abertura da escola ao mundo do trabalho e às empresas, podem ser tomadas, numa primeira abordagem, “como uma estratégia modernizadora de um Estado semiperiférico que tenta promover a oferta de qualificações gerais e específicos, de acordo com o aparecimento de uma procura em certos setores da economia” (Stoer, Stoleroff & Correia, 1990: 38).

Na análise dos autores, numa formação (semi) periférica existe um grave problema ligado ao baixo nível de alfabetização tanto básico como funcional, o que coloca ao Estado tarefas muito específicas ao nível da formação da política educativa no país. Neste contexto de ausência de uma proposta política alternativa à lógica dominante da acumulação de capital, o sistema de ensino corre o risco de se diluir na subordinação da política educativa a uma política econômica cuja principal atribuição é ajustar o sistema

econômico português às modificações da divisão internacional do trabalho. Afastando a educação da “sua raiz humanista e crítica, tendendo mesmo a ver fortemente diluídas as suas dimensões educativas, transformando-se em formação e aprendizagem funcionalmente ao serviço do ajustamento e da adaptação aos chamados novos imperativos da economia e da sociedade” (Lima, L., 2007: 8). As transformações ocorridas ou ainda em marcha na educação portuguesa, nas últimas décadas, parecem ligar-se a um movimento de grande amplitude, relacionado às novas configurações na estrutura produtiva do capital e com os rumos, pressupostos e estratégias de sua mundialização. Nesse sentido, guardadas suas singularidades históricas, aproxima-se as experiências e debates recentes no campo da educação e trabalho em Portugal e Brasil, principalmente nas tentativas que buscam enquadrar a escola como um espaço de luta democrática onde o trabalho seja fonte de humanização e de permanente reflexão, tanto aqui como no Brasil sobre o campo da educação.

É pois dentro desse cenário de transformações que irá ser forjado o histórico GT *Trabalho e Educação* que brevemente veremos a seguir.

#### **4.7.2. Breves contornos sobre o percurso do GT Trabalho e Educação no Brasil**

É importante sublinhar que, para melhor compreender e acompanhar o debate sobre o percurso histórico do GT *Trabalho e Educação* no contexto brasileiro, se faz necessário situá-lo num cenário econômico-político-ideológico de transformações e de reordenamento das relações sociais que foram estabelecidas historicamente.

Nesse contexto, a educação brasileira apresenta-se com várias diretrizes que orientam seu desenvolvimento nos seus diferentes níveis de ensino, desde a década de 90, no sentido de atender as novas demandas oriundas da reestruturação produtiva do capital e como consequência no campo da formação dos sujeitos.

É dentro desse cenário de mudanças que será forjado o GT *Trabalho e Educação* da ANPED (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação), caracterizado como um grupo de investigadores desse campo de estudo que funciona como um fórum de debates a cerca de temas comuns que tratam das relações estabelecidas entre o mundo do trabalho e o campo da educação. Nele têm acento investigadores de várias instituições que trazem para a discussão os contributos de suas pesquisas no âmbito do mestrado e doutorado. A constituição do corpo teórico para o exame das relações entre *Trabalho e Educação* implicará um esforço na reconstrução histórica como eixo central do processo de

reflexão. Requer, portanto, uma visão pautada no materialismo histórico de base gramsciana, centrado no compromisso com a transformação das diversas maneiras de exploração pela qual está submetida a classe trabalhadora e a sociedade de modo geral.

O que se tem presenciado nesses anos de produção é um intenso debate onde tem prevalecido o diálogo, mas também o confronto, com pesquisadores(as) que questionam o marxismo, trazendo suas contribuições de análises orientadas para temas emergentes no contexto das transformações do último século e início do século XXI.

Vale também realçar que a relação Trabalho e Educação é uma temática trabalhada desde o século que passou, seja pela economia política burguesa (Trein & Ciavatta, 2003) quanto pelo marxismo. Até aos anos de 1970, no Brasil, havia predominância de estudos voltados para a economia da educação e a formação profissional e técnica. No entanto, com o processo de democratização do País nos anos de 1980, buscou-se construir um novo pacto hegemônico e, nesse contexto, assistiu-se à afirmação de cursos de pós-graduação em educação rumo a uma concepção crítica e dialética. Nessa perspectiva, o campo de pesquisa sobre *Trabalho e Educação* nasce da vontade de superação do autoritarismo e do total compromisso com os rumos dos trabalhadores e de suas lutas. Superação inclusive dos limites herdados pela abordagem restrita à formação profissional para o desenvolvimento econômico. Reforçando com isso, a discussão acerca da profissionalização, a preparação para o trabalho e a educação do trabalhador, tendo como emblema o trabalho como *princípio educativo*, firmado sobre a politecnicidade como caminho de superação da histórica dualidade no processo de formação de crianças, jovens e adultos (futuros(as)) trabalhadores (as).

Num breve balanço levado a cabo pelas autoras acima referidas acerca das pesquisas no campo, nos idos de 1990, verificou-se a influência de profissionais de áreas afins, como a sociologia do trabalho, administração e engenharia de produção. Fato que alarga o processo de compreensão da problemática da educação dos trabalhadores, visto ser observada de diferentes perspectivas e campos teóricos.

É um contexto enriquecido pela sede de compreender o que se passa nas relações produtivas e suas consequências no campo da educação, o que contribuiu para criar, dentro do GT Trabalho e Educação, um espaço vivo de grandes discussões e de socialização das pesquisas sobre a educação no Brasil, em constante interlocução com a produção internacional do campo.

É com esse propósito de compreender esse quadro de mudanças que durante a histórica 4ª Reunião Anual, realizada em 1981, foram criados os vários grupos de trabalho ligados à ANPED (Trein & Ciavatta, 2003) e, dentre aqueles, o GT *Trabalho e Educação* que, no seu advento, denominou-se Educação e Trabalho, ancorado na concepção de trabalho enquanto práxis humana. Ou seja, que concebe o trabalho como *princípio educativo*, não se encerrando na produção de mercadoria; e exigindo que a educação seja compreendida a partir de múltiplos olhares, conforme o processo de desenvolvimento das relações de produção. Dentro dessa perspectiva, os objetos de estudos trabalho, escola e currículo, não devem ser vistos como unidades autônomas, mas dentro das intrincadas relações sociais de que fazem parte; tal debate culminou com a mudança de designação do GT para *Trabalho e Educação*. Esta alteração fundamenta-se na ideia de que, dentro de uma perspectiva dialética da história, na moldura dos estudos sobre Gramsci e Marx, a escola para ser compreendida precisa estar associada à sociedade de que ela faz parte.

Ao longo de todos esses anos os estudos no campo Trabalho e Educação trouxeram para o debate várias questões vinculadas ao contexto histórico-social onde estão relacionadas as forças do capital e do trabalho e suas interfaces com os projetos educativos que, de certo modo, buscam atender os ditames dos grupos sociais que constituem esses grupos. Dentro desse contexto, os principais temas explorados nos estudos e debates desenvolvidos pelos investigadores ligados ao GT estão voltados para (i) *Trabalho e Educação, teoria e história*, onde se discute o papel do trabalho como *princípio educativo*, bem como o processo de evolução das históricas relações estabelecidas entre trabalho e educação (Trein & Ciavatta, 2003: 145) (ii) *Trabalho e Educação Básica*, onde tem-se discutido a questão da continuidade do processo de escolarização dos(as) trabalhadores(as), fundada numa formação ancorada nos aspectos científico-tecnológicos; (iii) *Profissionalização e trabalho*, eixo que debate as políticas públicas do Estado no âmbito da profissionalização assentada para a constituição do trabalhador cidadão; (iv) *Educação do trabalhador nas relações sociais de produção*, onde se discute a questão da reestruturação produtiva e seus desdobramentos no campo da educação escolar e o conhecimento do trabalhador no interior das cadeias produtivas; (v) *Trabalho e educação nos movimentos sociais*, com vistas a tratar da construção da identidade de diferentes categorias de trabalhadores(as), mas também das demandas por educação e as práticas pedagógicas forjadas nos próprios movimentos sociais.

Segundo análise das autoras que seguimos, os temas mais recorrentes, no início da primeira década do século XXI no GT, ligam-se a grandes eixos temáticos que abordam “a reestruturação produtiva e a nova organização do trabalho e suas consequências no campo da formação profissional” (Trein & Ciavatta, 2003: 145).

Muito embora ao longo desses anos de estudos, o “campo” não tenha perdido sua referência central, o marxismo, o debate acerca do vínculo entre a educação e seu viés crítico-revolucionário teve sua inflexão a partir dos anos 90 o que impactou a trajetória da produção no G.T 09 – Trabalho e Educação – da ANPED, pelas temáticas e ou abordagens realizadas, verificando-se certa diminuição das referências em Gramsci e, quando referenciado, vêm deslocadas de seu aspecto estratégico (Tumolo, 2005: 17).

Pode-se, portanto, observar que, com a mudança de conjuntura na configuração do capitalismo, houve uma inflexão do campo apontado num estudo, *A relação entre trabalho e educação nas produções no âmbito da ANPED: O “GT9”* (Portela & Dacoleto, 2012); aí se argumenta que, dos trabalhos analisados nesses últimos anos 2006 a 2011, 33,4% utilizam o método histórico-dialético; 19% não fazem uso desse método utilizando-se de outras referências e quase a metade 47,6% dos estudos não deixam claro o método aplicado. Aponta-se ainda ser imprescindível que se compreenda a escola da atualidade, sua organização e seu papel social nesse contexto de profundas mudanças.

Ainda nos estudos de Trein & Ciavatta (2003:152) se revela o caráter ideológico dos pressupostos que enfatizam a relevância da educação básica dos jovens. Desse modo, a abordagem relevante da relação trabalho e educação básica é a que diz respeito à cidadania. No entanto, o que se encontra nas pesquisas é uma educação voltada para a formação de uma força de trabalho adequada aos requisitos técnico-comportamentais desse novo momento de reestruturação das forças produtivas. Para as autoras, outra face da complexa relação trabalho e educação da escola básica relaciona-se à influência da *teoria do capital humano*, que permeia o discurso das empresas. Com relação aos estudos que o GT desenvolve relacionado com a problemática do ensino médio, verificou-se que a pretensa liberdade e flexibilidade curricular aponta para um contexto educacional mais adequado a cada camada da sociedade, demonstrando que os mecanismos de avaliação e dentre eles, o ENEM<sup>60</sup>, denunciam uma clara evidência da exclusão social e de classe.

---

<sup>60</sup> A criação do ENEM encontra-se no contexto das grandes reformas na estrutura do Ensino Médio, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9394/96).

O que se pode verificar nos estudos de balanço do GT, nos argumentos das autoras, é uma preocupação dos pesquisadores com os temas da politecnicidade e polivalência, das demandas por qualificação e centralidade da educação básica, além do tema da educação dos sujeitos perante as novas exigências da reestruturação produtiva, embora com mais incidência em relação à compreensão do saber do trabalhador, bem como às políticas ligadas à formação (Trein & Ciavatta, 2003: 154).

Em suas análises, as autoras deixam claro que os investigadores brasileiros que compõem o campo, quase na sua totalidade, têm dirigido duras críticas ao projeto neoliberal e suas *nuances*, assim como às propostas de ajustamento dos trabalhadores às exigências da nova forma de organização do trabalho. Por outro lado, notam que tem sido insuficiente a tematização de concepções alternativas para a construção de um outro modelo de sociedade e que o ensino médio tem tido pouca atenção por parte do GT. As pesquisas realizadas no campo não terão dado a devida atenção à constituição de uma estrutura de conhecimento que trate da formação de um sujeito capaz de compreender as complexas relações configuradas pelo capital e de participar enquanto cidadão-produtor. Para as autoras, há carência de estudos capazes de iluminar o verdadeiro papel do ensino médio dentro desse novo estágio de reestruturação do capitalismo.

Portanto, as relações no campo da educação escolar só se tornam possíveis de compreensão se admitirmos que, na sociedade de viés capitalista, essas relações estão ancoradas em contradições entre capital e trabalho. Pelo que a nova proposta de formação para homens e mulheres refletirá sobretudo, essas contradições e interesses subjacentes às relações da sociedade.

## **Conclusão**

Nas sociedades de classes, a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma de separação entre escola e produção produzindo impactos no processo de formação de crianças, jovens e adultos estudantes (Saviani, 2007). Em razão dessa relação e com o advento da indústria moderna houve uma crescente simplificação dos ofícios, reduzindo a necessidade de qualificação específica dos trabalhadores, preparando-os para desempenharem tarefas específicas e operacionais, alicerçada numa concepção de base rígida com ênfase nos aspectos técnicos-operacionais em detrimento de uma fundamentação teórica mais consistente. Todavia, em decorrência da crise do modelo taylorista/fordista o sistema capitalista adota outras formas de produção flexíveis e

envereda pela criação de outros modelos de organização do mundo do trabalho. Tais desenvolvimentos expressam-se numa *agenda globalmente estruturada para educação* (Dale, 2001), com a exigência de uma preparação para o trabalho mais complexa, acarretando novas demandas para o campo da educação e impactando a estrutura política dos sistemas educativos, seja em Portugal como no Brasil. Concomitantemente, desenvolvem-se estudos e debates que procuram contribuir para a compreensão do que está ocorrendo nas relações entre trabalho e educação e os seus reflexos nos processos de formação dos sujeitos.

Como podemos observar ao longo dos capítulos anteriores, os problemas da educação, tanto no Brasil como em Portugal, encontram-se ligados ao processo de desenvolvimento da sociedade capitalista. Nesse sentido, o seu enfrentamento não se vincula estritamente à implementação de medidas técnico-administrativas restritas ao sistema educacional, mas depende da capacidade de romper com a lógica economicista e mercadológica que alimenta o atual modelo econômico hegemônico. Nesse contexto, a escola de ensino médio, enquanto espaço de formação humana, pode vir a ser uma ferramenta importante na constituição de sujeitos produtivos, mas comprometidos e engajados na construção de relações mais incluídas e ambientalmente sustentáveis.



Capítulo V

**Trabalho, currículo e formação (integral): Um estudo no ensino médio em Igarapé-Açu**



## Introdução

Neste capítulo apresentam-se os resultados do esforço de interpretação, análise e discussão teoricamente orientada das *falas* colhidas junto aos educadores e educandos no contexto amazônico brasileiro. Procura-se no estudo, compreender de que formas o trabalho se encontra presente no currículo do ensino médio enquanto componente de formação de crianças e jovens estudantes.

Na primeira seção fizemos uma breve contextualização do estudo, discorrendo sobre os aspectos que caracterizam a região investigada e na sequência, abordaremos a questão das aprendizagens escolares, procurando desvelar como aquelas desenvolvem o trabalho nas experiências cotidianas de crianças e jovens. Noutra seção, analisamos a relação educação/trabalho nas atividades de sala de aula, buscando entender seus contributos no processo de formação dos estudantes. Em seguida, faremos uma abordagem sobre possíveis mudanças no currículo da escola com vista a mobilizar uma componente de integração que favoreça uma visão de mundo mais alargada do conjunto dos estudantes e por fim as conclusões com um sumário das discussões e análises dos dados da investigação.

Como veremos, os enunciados colhidos junto aos alunos(as) e professores(as) apontam para um currículo perspectivado como campo de múltiplas relações, contradições, contestações e articulações (Moreira & Silva, 2005) enquanto o trabalho é concebido ora como categoria de alienação e conformismo ora como *princípio educativo*. Neste sentido, as análises apontam que o mundo do trabalho tem sido, direta ou indiretamente, categoria inspiradora do currículo, entendido como processo e produto enquanto plano e programação curricular (Pacheco, 2001) e ainda como uma construção social (Goodson, 2001). Portanto, um currículo ancorado a partir de uma rede de relações complexas que envolvem múltiplos contextos que se confrontam e se articulam. Onde, ao mesmo tempo em que há preocupações em esclarecer os sujeitos dos problemas que envolvem suas macro relações, municiando-os de um aspecto reflexivo para uma melhor interpretação das relações em que está submerso, se desenvolve um trabalho no contexto de sala de aula, cuja ação educativa favorece uma formação deficitária que vai sendo separada em pedaços, e onde a escola e o currículo aparecem divorciados, desarticulados do mundo real, da realidade concreta dos sujeitos. Ou seja, uma escolarização desenraizada do contexto local

(Cruz, 2010) contribuindo para uma formação que dificultará uma sobrevivência de maneira digna e socialmente sustentável.

### **5.1. Contextualização do estudo: Breve nota sobre a caracterização da região investigada**

Igarapé-Açu é um dos municípios da região onde se desenvolveu esta investigação, contudo, antes de imprimirmos alguns comentários acerca de suas caracterizações, nos parece oportuno sublinhar breves apontamentos sobre a região amazônica e o Estado do Pará, onde aquele se encontra localizado.

#### **5.1.1. A região amazônica e o Estado do Pará**

A Amazônia brasileira<sup>61</sup> é uma região administrativa que se estende por vários Estados da Federação e que apesar das constantes agressões historicamente sofridas ainda exhibe uma riqueza animal, mineral, florestal e hídrica que a coloca no centro das atenções dos países centrais nesse início de milênio.

Sob o *slogan* de integrar para não entregar e segurança nacional, a ditadura militar de 1964 incrementou o processo de ocupação da Amazônia brasileira tendo como base um discurso pretensamente nacionalista. Na prática o que se viu foi a mais nefasta concessão e incentivo para que subsidiárias estrangeiras como a *Nippon, Honda, Oriente*, entre outras se instalassem na região e usufrísse da barata mão-de-obra local e das riquezas de forma insustentável (Pinto, 2009).

Vale ressaltar que esse território apresenta uma população formada na sua maioria por pessoas que vivem à margem do progresso econômico, uma vez que este historicamente, só contemplou uma elite dominante e sem nenhum compromisso com a melhoria da qualidade de vida dos amazônidas. Foram, na verdade, as políticas nefastas na Amazônia ao longo do último século, principalmente durante os governos militares, que geraram uma situação paradoxal, em que uma região rica natural e culturalmente é habitada por um povo pobre que não tem acesso às suas próprias riquezas (Ianne, 1981).

Para Castro (2002), vários estudos ressaltam que a região amazônica constitui a parte do planeta com maior diversidade biológica e cursos d'água, com grandes extensões de terras ainda não alteradas. Mas é também um celeiro de diversidade cultural e de saberes sobre os complexos e variados ecossistemas naturais, demonstrando que os

---

<sup>61</sup> A Amazônia Legal (como é oficialmente denominada a Amazônia brasileira) recobre uma área de 6 milhões de km<sup>2</sup> e corresponde a 61% do território do país. Além de possuir o maior banco genético do planeta, incluindo os demais países com áreas amazônicas, tem 1/5 da água doce do globo e 1/3 das florestas tropicais” (Castro, 2002: 55). Os estados que formam a Amazônia legal são: Pará, Amapá, Acre, Amazonas, Roraima, Rondônia, Mato-Grosso, Maranhão e Tocantins.

processos de adaptação e a produção de conhecimentos de grupos tradicionais possuem relação estreita com a história ecológica da região. No entanto, essa biodiversidade tem sido colocada em risco e violentamente dilapidada por programas que têm por objetivo a sua integração à economia de mercado, através de um padrão de apropriação e de uso da terra extremamente predatório.

Segundo as análises desse estudioso, a maneira truculenta como a Amazônia foi submetida comprometeu a garantia de uma vida com mais qualidade, uma vez que além de explorar os recursos naturais de maneira predatória, com os lucros dessa atividade passando muito distantes dos que ali habitam, promoveu uma verdadeira guerra em torno de um bem que a região possui abundantemente, a terra, que está porém sob o controle de poucos proprietários. Nos argumentos do autor, as políticas dos governos para a região geraram também o problema do trabalho escravo, que sobrevive mesmo com a chegada do século XXI e acelerou de forma aviltante o processo de expropriação dos territórios indígenas, comprometendo a sobrevivência de seu povo e de sua cultura. Como podemos perceber, o modelo de desenvolvimento implantado na Amazônia nas últimas décadas fragilizou a esperança dos amazônidas quanto à conquista de dias melhores, com qualidade de vida.

É dentro desse contexto, que a Amazônia está inserida, imersa em um processo de desenvolvimento vivenciado pela maioria das regiões do mundo, decorrente da voracidade da mundialização do capitalismo, onde a preocupação com a questão ambiental e com o bem-estar dos habitantes do planeta nunca esteve consistentemente presente nas políticas dos governos, especialmente os do centro do poder econômico.

Nesse sentido, a Amazônia precisa construir suas próprias saídas, sendo que as suas estratégias internas devem estar relacionadas aos desafios impostos pelo novo padrão de desenvolvimento, que vem provocando mudanças significativas nas cadeias de produção, consumo e nas relações sociais. Essas mudanças têm exigido, entre outras coisas, significativas alterações na formação dos sujeitos o que demanda uma nova educação para a região. Desse modo, a construção de um novo paradigma de desenvolvimento na região amazônica demanda a compreensão de novas relações que se estabelecem entre escola e trabalho e que possibilitem a concretização de ações voltadas para a inclusão do maior número de homens e mulheres, em condições dignas de sobrevivência numa região que se destaca pela diversidade cultural, modos de produção e biodiversidade.

De acordo com a CNBB (2007)<sup>62</sup>, o problema crucial da Amazônia brasileira está ligado ao ser humano, em razão das populações da região conviverem com os males das desigualdades sociais: devastação ambiental, corrupção, exclusão social, e falta de serviços públicos. É em meio a situações como essas que os povos da Amazônia, região de imensa riqueza de biodiversidade e motivo de cobiça internacional, tentam sobreviver e superar suas mazelas. Mazelas, aliás, que extrapolam a problemática do meio ambiente e indicam que o debate não se deve limitar apenas às ameaças à fauna e à flora, mas discutir também a função educativa global da escola com seu olhar voltado para a atualização histórica e cultural dos sujeitos. Pois é essa formação que lhes permitirá a emancipação coletiva, mediatizada pelo trabalho como atividade vital do ser humano sendo, por essa via, que o Pará deverá também incluir-se nesse novo projeto emancipador enquanto parte integrante do complexo amazônico.

Assim, fazendo parte de uma unidade da federação brasileira, o Pará é um Estado que está localizado na região norte, bem na parte central da Amazônia. Seu território ocupa o segundo lugar em extensão de entre as 27 unidades federadas do Brasil, no qual vivem 7.581.051 (sete milhões, quinhentos e oitenta e um mil e cinquenta e um habitantes) (Andrade, 2011: 13). Sem dúvida, o chamado processo de globalização da economia mundial tem tido uma enorme influência nos padrões educacionais da Amazônia, bem como do Estado do Pará. Cada vez mais são indispensáveis níveis elevados de educação, na medida em que as transformações que vêm ocorrendo exigem a superação dos conhecimentos básicos e um outro tipo de educação muito mais abrangente.

Neste contexto, os processos de formação de crianças e jovens da região tornam-se praticamente uma exigência para o ingresso no mercado de trabalho. Neste particular, o debate no Pará sobre o processo de formação vem suscitando diversas abordagens sobre a realidade educacional, desde que foi retratado um cenário onde o índice de analfabetismo naquele ano girou em torno dos 12,2%<sup>63</sup> da sua população, enquanto a média nacional atingiu os 8,6%<sup>64</sup>. No Pará, o quadro educacional inspira cuidados, pois a média de estudos de um trabalhador com 16 anos não ultrapassa os 6,6 anos, bem abaixo da média nacional que atinge um índice de 7,2 anos de estudos, o que também não corresponde ao tempo estabelecido na LDB brasileira que é de 9 anos de escolaridade para essa faixa etária (IBGE/PNAD, 2010: 15). Mais ainda, dos 126 mil professores que estão lotados na rede

---

<sup>62</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB).

<sup>63</sup> Fonte: [www.vermelho.org](http://www.vermelho.org)

<sup>64</sup> Fonte: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

pública de ensino médio, 41 mil não têm formação de nível superior e a grande maioria dos que possuem formação universitária é oriunda de escolas particulares; por outro lado, das 1.216 escolas de ensino médio do Estado, em torno de 80% apresentam infraestruturas deficitárias (Pinto, 2009). Para o autor, o Pará é o segundo Estado mais pobre da federação, em razão de seu IDF<sup>65</sup> girar em torno de 0,503, numa escala correspondente de 0 a 1, o que o coloca numa posição desfavorável diante dos outros Estados da federação. De todas as capitais da Amazônia, Belém figura com um agravante, visto que seu IDF atinge um índice reduzido de 0,49, abaixo da média estadual. Desta forma, os programas de transferência de renda, como bolsa-família, deram acesso aos pobres do Pará a um rendimento, que até então não possuíam, ou incrementaram-no (Pinto, 2009); no entanto, essa população não ascendeu na escala social nem terá entrada nas atividades econômicas estáveis, já que os programas não os preparam para a disputa de lugares na economia formal.

De acordo com o autor referido, como os setores mais dinâmicos do Estado estão ligados à exportação, com poucos resultados para a economia local, a concessão dos benefícios do Governo Federal aos mais necessitados prolifera, porque a demanda reprimida que se encontra à margem dos grandes projetos torna-se maior a cada dia. Na verdade, os benefícios oriundos da “bolsa” não conseguem ultrapassar os muros da exclusão social dos paraenses. Certamente que os mais pobres, com a ajuda do governo federal, não vêm a sucumbir de fome, mas permanecerão aglomerados na base da pirâmide social, excluídos pela falta de políticas sociais que criem condições de mobilidade em patamares de melhoramento de qualidade de vida (Pinto, 2009). Ainda na perspectiva do autor não é de surpreender o quadro de desequilíbrio em que está mergulhado o Pará, já que empobrece muito mais à medida que incrementa seu peso no comércio exterior brasileiro, feito da especialização historicamente imposta: ser exportador de produtos inacabados, da energia ao alumínio. Nesse sentido, como a grande maioria dos consumidores desses bens se encontram fora do Estado ou no exterior, a cadeia produtiva fica estagnada, o que deixa de gerar internamente para os filhos do Pará a renda e o emprego tão necessários para o desenvolvimento dos padrões sociais da região.

Em relação ao IDH (índice de desenvolvimento humano) o Brasil aparece no 73º lugar no *ranking* mundial com a taxa média de 0,699, enquanto o Pará se apresenta com um índice em torno dos 0,755 percentuais (IBGE/PNAD, 2010). Portanto, os índices apresentados podem ser uma fonte de análise acerca dos desafios que se impõem ao Brasil e ao estado do Pará, no sentido do estabelecimento de políticas que possam alcançar patamares de melhoramento na qualidade de vida da população e melhor incremento no

---

<sup>65</sup> IDF – índice de desenvolvimento familiar, recentemente criado pelo Ministério do Desenvolvimento Social para reunir informações sobre as famílias assistidas pelo programa bolsa-família. O IDF é formado por cinco itens: vulnerabilidade familiar, escolaridade, acesso ao trabalho e renda, desenvolvimento infantil e habitação. Fonte: [www.mds.gov.br](http://www.mds.gov.br)

setor econômico. Vale contudo ressaltar que a economia do Estado do Pará tem como principais atividades o extrativismo, a agricultura, a pecuária e a indústria, dentre outras riquezas. O seu PIB *per capita* foi de R\$ 7.006,81 em 2009 (Pinto, 2009) e a extração do minério de ferro e do alumínio para exportação e a exploração de bauxita, manganês, ferro, ouro, caulim, estanho e calcário são as principais atividades econômicas do Estado.

Para o autor, na agricultura o Pará se destaca como o maior produtor brasileiro de dendê, de mandioca, de pimenta-do-reino e com a maior criação de bubalinos do Brasil. A produção industrial se concentra quase que totalmente nos arredores da capital, Belém, e as principais atividades industriais estão relacionadas aos setores alimentício, madeireiro, químico e minerais não-metálicos.

No entanto, no meio de toda essa riqueza que se espraia por todos os cantos do território paraense, ainda assim convivemos com um cenário desconfortável em vários aspectos. É na verdade um cenário de grandes contrastes onde, de um lado, se percebem rios imensos de riquezas enquanto, na outra margem, se encontram milhões de empobrecidos, sobrevivendo dos míseros programas de concessão de benefícios do governo Federal. Refletindo com isso a ausência de políticas sociais para a região, que possam criar mecanismos de desenvolvimento sustentável e que sejam capazes de atender as necessidades de agora, sem comprometer as outras gerações.

#### **5.1.1.1. Igarapé-Açu: Aspecto histórico e geográfico**

Resultado do processo de expansão das fronteiras agrárias da região bragantina, o município de Igarapé-Açu, encontra-se localizado no coração da Amazônia brasileira, distante 110 km de Belém capital do Estado do Pará e integrado a microrregião bragantina<sup>66</sup>, nordeste do Estado. Sua população está estimada em torno de 35.887 habitantes (IBGE, 2010).

Com a colonização nos fins do século XIX, o município, tem seu nascedouro no Núcleo Colonial Jambu-Açu, na altura do km 118, da Estrada de Ferro de Bragança, passando a categoria de município através da Lei 985 de 26 de outubro de 1906 (Macedo, 2009). Em seu processo de povoamento constata-se a presença de homens e mulheres do nordeste brasileiro, assim como de imigrantes estrangeiros como espanhóis e portugueses.

---

<sup>66</sup> Região que contempla além de Igarapé-Açu, Augusto Correia, Bonito, Bragança, Capanema, Nova Timboteua, Peixe Boi, Primavera, Quatipuru, Santa Maria do Pará, Santarém Novo, São Francisco do Pará e Traquateua (IBGE/PAM; SEPOF/DIEPI/GEDE, 2009).



Igarapé-Açu é uma palavra de origem tupi-guarani, que significa “igarapé grande”; no entanto, existe uma outra tradução mais enraizada nas lendas e mitos da região como “caminho do senhor ou da senhora das águas” (Macedo, 2009). Apesar de toda riqueza que deu origem ao nome do município, nas últimas décadas o que temos presenciado é o desaparecimento de várias lagoas e igarapés proveniente dos avanços de grandes propriedades sem o cuidado necessário de preservação ao meio ambiente.

Em razão das várias alterações que ocorreram no patrimônio territorial do município, Igarapé-Açu possui atualmente uma área que compreende 786km<sup>2</sup> (IBGE, 2010) e limita-se com cinco municípios: ao norte com Maracanã e Marapanim; ao sul, Santa Maria do Pará e São Francisco do Pará; ao leste, com Nova Timboteua e a oeste com São Francisco do Pará. As principais vias de acesso se dão pelas rodovias estaduais 242 e 127. Estrategicamente bem localizado na região, Igarapé-Açu encontra-se a poucos quilômetro do mar, a 38 km de Castanhal (um dos principais centros comerciais e industriais da região bragantina), via São Francisco do Pará, e 25 km da Rodovia Federal BR 316, que dá acesso a várias regiões do país. O município está constituído por várias aglomerações nas áreas rurais<sup>67</sup>. Apresenta duas estações climáticas bem definidas, com o período de julho a dezembro com pouca intensidade de chuvas e regularidade térmica nos meses entre janeiro e março, mantendo com isso, um lugar desprovido de enchentes e estiagem prolongadas.

Como a maioria dos municípios que compõem o complexo amazônico, Igarapé-Açu ao longo de sua história tem sofrido um modelo de ocupação extensiva baseado na agropecuária e na produção de grãos (contribuindo desta forma, para o processo de degradação ambiental), na concentração de renda e no êxodo rural acelerado criando, assim, verdadeiros bolsões de miséria no entorno da sede do município. O que demonstra que o processo de ocupação do seu território tem sido fortemente marcado pela ampliação da desigualdade social e do desequilíbrio ambiental, seguindo a lógica dos modelos agrícolas estabelecidos pelos paradigmas dominantes da região. Padrão esse que, ancorado na organização socioeconômica e técnica do espaço conhecida como a modernização da agricultura, se impôs ao conjunto da sociedade, com o argumento de que seria o vetor de desenvolvimento para todos (Wanderley, 2010). O que se presenciou foi a subordinação da agricultura, que alimentava um contingente grande de pessoas, à indústria emergente.

---

<sup>67</sup> Constituição do município de Igarapé-Açu: Vila Caripi (São Luís), Vila do Curi, Vila de São Jorge do Jaboti, Vila Santo Antônio do Prata, Vila de Porto Seguro, Livramento, Santa Rosa, Nova Olinda, Bom Jesus, Monte Negro, Tapiá, Seringal, Angulação, 1º Caripi, América, Santa Maria, Pantoja, Cumarú, São Matias, Paraíso, Santa Luzia, Primavera, Açaitéua (Macedo, 2009).

Impôs-se ao município uma tendência de homogeneização das práticas de produção, simplificando e artificializando o meio natural através de padrões produtivos induzidos pela utilização de fertilizantes inorgânicos, agrotóxicos, entre outros. Assim se foi provocando com isso grandes impactos no meio ambiente, comprometendo a qualidade e a quantidade dos recursos hídricos, fomentando a destruição das florestas, o empobrecimento das variedades genéticas de plantas e animais, além da contaminação do solo e dos alimentos consumidos pela população.

Segundo análise de Hurtiennner (1999), o município de Igarapé-Açu está localizado em uma das áreas mais antigas do processo de colonização organizada na região bragantina e contribuiu consideravelmente para a produção de alimentos nas últimas décadas do século XIX e as primeiras décadas do século XX, em razão principalmente do pleno funcionamento da ferrovia Estrada de Ferro Belém-Bragança por onde era escoada toda a produção da região.

### ***Indicadores sociais e econômicos do município***

Em Igarapé-Açu, os aspectos econômicos estão em sua grande maioria assentados na agropecuária, no comércio e na indústria. De acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* atingiu naquele ano a marca de R\$ 3.035,69, incluindo o município entre os menos desfavoráveis no *ranking* da região bragantina. No quesito que trata da renda média mensal da População Economicamente Ativa, aquela era de R\$ 243,00<sup>68</sup> o que correspondia a 47,64% do salário mínimo daquele ano. Com relação aos itens que tratam da taxa de frequência e conclusão no ensino fundamental<sup>69</sup>, demonstra-se que 12,5% das crianças de 7 a 14 anos não estavam cursando o ensino fundamental e a taxa de conclusão, entre os jovens de 15 a 17 anos, era de 27,4%, sendo 95,8% o percentual de alfabetização de jovens e adolescentes entre 15 e 24 anos. No que se refere à distorção idade-série no ensino fundamental e médio, fonte do Ministério da Educação, INEP, em 2010<sup>70</sup> indica que este índice se eleva à medida que se avança nos níveis de ensino. Ou seja, entre os alunos do ensino fundamental, 45,5% estão com idade superior à recomendada chegando a 60,7% de defasagem entre os que alcançam o ensino médio.

---

<sup>68</sup> Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>

<sup>69</sup> Fonte: IBGE, 2010. Disponível em: <http://www.portalodm.com.br>

<sup>70</sup> Fonte: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: <http://www.portalodm.com.br>

De acordo com dados fornecidos pelo INEP/MEC (2010), o sistema escolar de Igarapé-Açu havia matriculado naquele ano 12.887 alunos, 56,9% destes em escolas do Estado, enquanto 39,1% se encontravam sob responsabilidade do município e 3,96% estavam no setor privado. Naquele ano, apresentavam-se 66 escolas de ensino fundamental, das quais 75,7% municipais, 19,6% estaduais e 4,5% particulares; grande parte das escolas municipais eram desprovidas de sanitários, esgoto, energia elétrica e somente 6% delas possuíam laboratório de ciências e de informática em funcionamento.

Em 2010<sup>71</sup>, no ensino médio funcionavam 5 escolas que estavam integradas na Secretaria Estadual de Educação e que mostravam uma infraestrutura escolar bastante deficiente em razão de não possuírem espaços adequados para o funcionamento dos laboratórios de informática e de ciências e as poucas bibliotecas existentes funcionando precariamente, para além da falta de quadra de esporte para o desenvolvimento de atividades desportivas.

Numa sociedade em mudança acelerada, em que o conhecimento se torna cada vez mais necessário no processo de formação humana, é indispensável que as escolas do ensino médio de Igarapé-Açu apontem para uma forma de relação entre a ciência e o trabalho no enfrentamento da exclusão, para que crianças e jovens desfrutem das condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos.

Portanto, os novos desafios a serem enfrentados pelo ensino médio das escolas do município são patentes e requerem políticas educativas que venham proporcionar aos estudantes o necessário suporte à vida social e produtiva. Os dados fornecidos pelo censo de 2010 através do IBGE são evidências de que a realidade educacional merece maior atenção, visto se tratar de um setor importante enquanto vetor de desenvolvimento econômico, político e sócio ambiental. Ainda de acordo com o IBGE (2010), 15,6% das pessoas de 15 a 24 anos de idade não sabem ler e escrever e para o grupo entre 40 a 50 anos essa taxa chega a 22,5%. O que demonstra que o município terá que enfrentar uma grande tarefa em relação aos programas de alfabetização, visto que parcelas significativas de sua população ainda não conquistaram o direito básico de cidadania que é a garantia de ler para poder se encontrar com o outro, com o mundo e consigo mesmo.

Certamente que o mercado de trabalho sempre buscou trabalhadores competentes tecnicamente, mas com as novas demandas requeridas pelas transformações advindas da reestruturação do modo de produção capitalista, a formação tornou-se muita mais

---

<sup>71</sup> Fonte: MEC/INEP, 2010. Disponível: <http://www.portalodm.com.br>.

complexa, ao mesmo tempo que as relações sociais exigem mais participação dos trabalhadores no processo de disputas nas cadeias produtivas, exigindo desta forma, que sejam melhor preparados e que sejam implantadas medidas educativas por parte do município que discutam uma educação de qualidade para todos.

É importante também sublinhar que, em Igarapé-Açu, predominam, no setor agrícola, pequenas propriedades de até 100 hectares, onde o uso da terra para a prática da lavoura ainda é um hábito recorrente, onde o número de estabelecimentos para uso permanente dessa cultura compreende 823 unidades e a área ocupada é somente 6.330 hectares; por outro lado, a lavoura temporária atinge 1.490 unidades para uma área de 3.674 hectares (IBGE/Censo Agropecuário, 2006), apontando que a questão fundiária do município já dá sinais preocupantes, em razão do aumento de grande concentração de terra nesse início de século, provocando sobretudo focos de conflitos no município.

A pecuária do município apresenta números animadores quanto ao aspecto económico, gerando divisas para o cofre público local, com um rebanho bovino formado por 18.899 cabeças, conforme o Censo Agropecuário de 2007, enquanto o número de aves atinge a 378.013 animais<sup>72</sup>. Muito embora a agropecuária apresente indicadores importantes no implemento de recursos para o município, as condições de qualidade das estradas por onde se escoia a produção agrícola são bastante precárias, tornando-se mais graves com a chegada das chuvas e comprometendo com isso os preços dos produtos que, na maioria das vezes, são vendidos bem abaixo dos preços praticados no mercado consumidor (Cruz, 2010).

Para o autor, no campo industrial o município conta somente com duas indústrias de médio porte: uma trabalha com a extração do óleo de dendê e a outra é responsável pela produção de ração de milho. Encontram-se também fábricas de móveis e grades de ferro para o fabrico de portas, padarias e casas de farinha. Esse setor é bastante limitado em razão da ausência de políticas públicas canalizadas ao incentivo dessa atividade. Como podemos observar, a região em que se desenvolve a investigação, apesar de constituir um celeiro de riquezas, concentra por outro lado indicadores sociais que demonstram a falta de políticas públicas que valorizem e potencializem o desenvolvimento com crescimento social para os filhos e filhas desse território.

---

<sup>72</sup> Fonte: IBGE, 2009. Disponível em : <http://www.ibge.gov.br>

O assunto que será discutido a seguir abordará algumas considerações sobre a Vila de Santo Antônio do Prata, no sentido de possibilitar maior visibilidade e compreensão do contexto no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

### ***Vila de Santo Antônio do Prata***

A vila de Santo Antônio do Prata, ou Colônia do Prata como é mais conhecida atualmente, é um conjunto arquitetônico composto de várias edificações construídas no final do século XIX pelos Missionários Capuchinhos da Ordem da Lombardia que instalaram uma missão no interior do Estado do Pará (Rizzini & Schueler, 2011). Quando da chegada dos Missionários foi denominada Núcleo Colonial Indígena do Maracanã, posteriormente chamada de Colônia Santo Antônio do Prata e por fim ganha o *status* de Vila de Santo Antônio do Prata em homenagem ao padroeiro da comunidade. Segundo os autores, esse projeto de evangelização e educativo foi liderado por frei Carlos de São Martinho e as obras de construção dos internatos para meninos e meninas indígenas teve o apoio político e financeiro do governo do Pará.

A Vila localiza-se a 21km da sede do município de Igarapé-Açu e a 130km de Belém, com uma população de aproximadamente 6.000 habitantes em sua maioria migrantes oriundos do nordeste do País<sup>73</sup>. No centro da Vila, destaque para a igreja de Santo Antônio um dos principais pontos de encontro dos moradores mais jovens e para um pequeno centro comercial que abastece a população. Parcela significativa de seus moradores são funcionários do Estado ou do município. Parte da população da vila é portadora de hanseníase, beneficiária de pensões e outras contribuições de instituições públicas e privadas.

Além dessas rendas também a agricultura faz parte importante da economia local. Por se tratar de uma comunidade em grande parte mantida com recursos públicos, muitos são isentos de pagamentos de água, luz e impostos municipais. Como todas as outras vilas do município, a comunidade do Prata é marcada por um conjunto de carências como falta de infraestruturas básicas na área de saúde, educação, saneamento básico, de incentivos à produção agrícola e de segurança. Grande parte de seus moradores convive com uma situação que causa preocupação, em razão da ausência de políticas públicas por parte dos

---

<sup>73</sup> Projeto Político Pedagógico da Escola, 2011.

gestores municipais aprofundando com isso o fosso social entre os desprovidos de alguns benefícios previdenciários.

### *Identificação da escola*

A Escola Estadual de Ensino Médio onde se desenvolveu essa investigação está localizada no nordeste do Pará, na Vila de Santo Antônio do Prata município de Igarapé-Açu. O início de suas atividades se deu em 8 de abril de 1989 através da Portaria 231/89 – Resolução 673 - CEE<sup>74</sup> com a instalação do 2º Grau e habilitação em Magistério<sup>75</sup> que durou em torno de 10 anos quando foi extinto para dar lugar em 2000 ao Ensino Médio. Em 2011 matriculou-se 266 alunos nos turnos da tarde e noite nas três séries do referido nível<sup>76</sup>, constituindo 7 turmas. O processo de seleção dos alunos(as) entrevistados<sup>77</sup> foi realizado pela coordenação pedagógica da escola que, dentre aqueles(as) que melhor se expressavam eram escolhidos para as entrevistas. Quanto aos professores(as)<sup>78</sup> a seleção foi feita de maneira aleatória pelo investigador e prendeu-se às suas disponibilidades e interesse na entrevista.

Atualmente a escola funciona em um prédio particular cedido pelas irmãs religiosas “Serva da Anunciação” e sua estrutura física precisa de reparos, pois apresenta-se em precárias condições, visto que as paredes apresentam deterioramento, piso com alguns buracos, carteiras mal conservadas dentre outros cuidados. A escola não recebe o “PDDE”<sup>79</sup> o que dificulta os reparos necessários de que precisa; e o Fundo Rotativo<sup>80</sup> que percebe periodicamente cobre apenas algumas necessidades básicas; o quadro funcional está formado por 19 servidores sendo 1 técnico, 11 professores(as)<sup>81</sup>, 1 responsável<sup>82</sup>, 1 auxiliar de secretaria, 2 vigias e 3 serventes.

A escola encontra-se estruturada com 1 diretoria, 1 secretaria, 1 copa, 1 sala de professores(as), 1 laboratório de informática, 1 biblioteca, 4 salas de aula, banheiros e 1

---

<sup>74</sup> Conselho Estadual de Educação (Projeto Político Pedagógico, 2011).

<sup>75</sup> Os professores com a formação em Magistério podiam exercer seu ofício na Educação Infantil e séries iniciais (1ª a 4ª) do Ensino Fundamental.

<sup>76</sup> O turno da tarde, funciona das 13hs às 17hs, possui quatro turmas, (dois 1º), 2º e 3º anos, no turno da noite as aulas ocorrem com três turmas, 1º, 2º e 3º anos das 19hs às 23hs.

<sup>77</sup> Quanto às características dos (as) alunos(as), sete eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades entre 16 e 21 anos de idade, dos quais cinco entre os 16 e os 17, oito entre os 18 e 19 e dois entre os 20 e 21 anos.

<sup>78</sup> Quanto às características dos(as) professores(as) entrevistados, cinco eram do sexo feminino e um do sexo masculino, com idade entre os 27 e os 52 anos de idade. Quanto a componente de formação, ligam-se à sociologia, biologia, geografia, matemática, língua portuguesa e história.

<sup>79</sup> Programa Dinheiro Direto na Escola, que consiste na assistência financeira às escolas públicas da educação básica das redes estaduais e municipais. Fonte : <http://www.educacao.pr.gov.br/>

<sup>80</sup> É um instrumento de repasse de recursos aos estabelecimentos de ensino da rede estadual para custear algumas despesas relacionadas com a atividade educacional. Fonte : <http://www.educacao.pr.gov.br/>

<sup>81</sup> A grande maioria dos professores não reside na vila.

<sup>82</sup> No momento da coleta de informações, a escola não tinha um gestor de fato por isso essa denominação (responsável).

almoxarifado. Importa salientar que os estudantes, na quase totalidade, são filhos de pessoas que residem na área rural e que por morarem bastante afastados da escola necessitam de um transporte escolar que faz a condução diariamente até a referida. Todos os(as) professores(as) que desenvolvem atividade na escola pesquisada possuem formação em licenciaturas em nível de 3º grau o que atende a uma exigência da Lei de Diretrizes Nacional, no entanto, alguns professores(as) estão fora de sua área de atuação em razão da carência de profissionais na região.

Feita esta breve caracterização do território em que se situa a investigação, serão convocados na sequência os atores que concederam gentilmente as importantes informações para a constituição deste estudo, que reflete sobre a relação que se estabelece entre trabalho, escola, currículo e formação (integral) no ensino médio da escola no interior da Amazônia brasileira, procurando perceber as perspectivas dos docentes e discentes quanto ao processo de formação dos estudantes no contexto de sala de aula.

## **5.2. Conformismo e conflitos no campo das aprendizagens escolares: O que aprendem os alunos com as atividades na escola**

Nesta seção vamos apresentar e analisar os depoimentos dos sujeitos que participaram das entrevistas de campo e que abordam direta ou indiretamente a problemática das aprendizagens escolares. Dentro daquelas, discutiremos um conjunto de regras que estão implicadas nas relações no interior de sala de aula, os conhecimentos e conteúdos que parecem contribuir para um melhor esclarecimento das questões que envolvem o cotidiano dos sujeitos; englobamos também a questão da participação e a interação enquanto vetores que remetem para relações estabelecidas na escola, bem como o sentido crítico que permeia as tarefas de sala de aula e que busca contribuir para uma melhor interpretação da realidade. Enfocaremos na sequência, o processo de preparação dos sujeitos no sentido de enfrentarem os desafios de continuarem seus estudos como também o ingresso no mercado de trabalho, procurando nesse contexto analisar as perspectivas dos estudantes quanto à presença do trabalho nas experiências de aprendizagens no contexto de sala de aula.

As análises acerca do sistema educativo e sobre o dia-a-dia das escolas são sem sombra de dúvidas tarefa bastante complexa do ponto de vista da compreensão. Desse modo, o conjunto de aprendizagens desenvolvidas e adquiridas no contexto da sala de aula dizem respeito a tudo o que as crianças e jovens aprendem pela convivência em meio às

complexas relações estabelecidas dentre as várias práticas, atitudes, comportamentos, percepções que vigoram no meio social e escolar.

Importa salientar que, as aprendizagens que se estabelecem no contexto das atividades escolares prendem-se sobretudo com a forma de organização escolar, afetando dessa maneira, aos alunos e o trabalho do professor. São proveniente da experiência cultural, dos valores e significados trazidos pelos sujeitos de seu meio social e vivenciado na própria escola. Desse modo, as aprendizagens ligam-se as práticas e experiências compartilhadas em escola e também na sala de aula (Libânio, 2010) exercendo assim, uma influência não consciente, mas eficaz no processo de formação de crianças e jovens envolvidos no ato de aprender.

Desse ponto de vista, há portanto na escola diferentes aprendizagens, ancoradas sobretudo a um conjunto de atitudes, valores e comportamentos (empenho, organização, disciplina, responsabilidade, silêncio, respeito pelos outros, dentre outros) que, mesmo se não fazem parte explícita do currículo, são implicitamente ensinados, através das relações sociais, das práticas e da configuração espacial e temporal da escola, o que discutiremos nos tópicos a seguir.

Portanto, muito do que aprendem crianças e jovens com as atividades escolares está assente nas atitudes que se desenvolvem nas escolas como fruto de uma aprendizagem colateral e que podem acabar por ter em um longo tempo, tanta ou mais importância do que os efeitos do currículo formal (Dewey, 1938), onde as exigências acadêmicas do currículo institucional são entendidas como diretamente relacionadas com a vida produtiva adulta, através das aprendizagens adquiridas em contexto de sala de aula.

As aprendizagens escolares ligam-se às práticas e métodos utilizados, enquanto resultados da escolarização, previstos ou não pretendidos explicitamente, e que implicam que crianças e jovens estudantes alcancem modos de pensar, normas sociais e principalmente de conduta, na sua prolongada exposição no contexto escolar. Na perspectiva de Santomé, a organização do trabalho escolar assenta nos valores, normas e competências que caracterizam a divisão do trabalho existente na sociedade capitalista, “o que o torna o espelho na qual se mira a instituição escolar” (1995: 71).

### **5.2.1. Obedecer as regras do jogo (o empenho, a organização, a disciplina, a responsabilidade, o silêncio, o respeito pelos outros)<sup>83</sup>**

---

<sup>83</sup> Foram registradas 87 referências dos sujeitos nesta categoria.



Inspirando-se no quadro teórico de referência e nos enunciados dos sujeitos<sup>84</sup> colhidos no campo, percebeu-se de modo geral que os entrevistados<sup>85</sup> sublinham que as aprendizagens estão voltadas para despertar, nos sujeitos envolvidos nas atividades de sala de aula, um conjunto de valores que os capacite para, seja no contexto da escola ou em outros lugares, desenvolver qualquer atividade que requeira determinado tipo de comportamento, esperando-se que venham a contribuir para que possam ter êxitos e portanto, se “saírem bem” à medida que, ao longo de sua vida escolar, aprendam a obedecer as ‘regras do jogo’.

[...] que eles (alunos) se tornem capazes de desenvolver qualquer atividade, seja dentro ou fora da escola, obedecendo as regras do jogo para se saírem sempre bem, (...) é um caminho que eles (alunos) vão fazer dentro da escola que servirá lá na frente para entrar num bom emprego, depende deles. (E5 Max, professora)

[...] na escola aprendemos a ser organizado, obediente. (...) Aprendemos a respeitar as pessoas nos lugares por onde a gente passar etc. (E14 Jarley, Estudante)

Está bastante evidenciado nas falas dos entrevistados a perspectiva de que as aprendizagens adquiridas através das relações de sala de aula estão impregnadas de valores que são construídos no cotidiano escolar e que podem contribuir para a constituição da vida fora dos muros da escola, ao longo de toda vida.

No entanto, é importante ressaltar que, em relação às questões que dizem respeito aos métodos de trabalho e à disciplina, as exigências que caracterizam o espaço escolar podem ter sua justificação em razão dos objetivos educacionais gerais, todavia as falas parecem atribuir maior valor às “regras do jogo” (Perrenoud, 1995) podendo abster-se das aprendizagens de criticidade e criatividade, ausentes nos depoimentos e acomodar-se a crianças e jovens desprovidos de imaginação.

Segundo a *teoria da correspondência*, para tornar efetivas as relações produtivas do sistema econômico interessam os conteúdos da aprendizagem formal, isto é, difundidos pelos manuais obrigatórios, mas para além deles o mais interessante são as experiências cotidianas adquiridas através das estratégias de ensino aprendizagem nas salas de aula (Bowles & Gintis, 1981). Desse modo, é preciso aprender no terreno ao longo dos meses e

---

<sup>84</sup> Perguntas que correspondem aos enunciados em referência: a) entrevistas aos professores: (i) que objetivos você tem para essas atividades? (ii) na sua perspectiva, o que aprendem os alunos na sua aula sobre regras e comportamentos? (iii) Na sua perspectiva, o que aprendem os alunos de mais importante nas atividades que lhes propõe? (iv) você acha que tudo que é aprendido na escola está explicitado no currículo formal? Comente. (v) em que consiste trabalhar bem as tarefas de casa?

b) entrevistas aos alunos: (i) na sua opinião, os trabalhos da escola estão voltados para o mundo do trabalho? Porquê? (ii) que características a escola desenvolve no sujeito como futuro trabalhador?

<sup>85</sup> No intuito de evitar algum tipo de constrangimento aos atores informantes, atribuímos nomes fictícios a cada um dos sujeitos que participam no contexto da coleta de informação de campo.

ao longo dos anos; assim, as crianças e jovens “adquirem [...] os valores e os códigos, os hábitos e as atitudes [...] que lhes permitirão sobreviver em suas relações sem excessivas frustrações, e até viver bem, em razão sobretudo de ter aprendido as regras do jogo” (Perrenoud, 1995: 61-62).

[...] aos poucos vão aprendendo que pra vencer na vida tem que andar na linha se não tropeça sobre os pés. Eles (alunos) aprendem (...) a respeitar a opinião dos outros. (E3 Leide, Professora)

[...] características como ter um bom comportamento, postura na hora de encarar um trabalho a sério, ser organizado. Isso pode ser bom para mais na frente. (E7 Lucineide Estudante)

As falas revelam que grande parte da vida de crianças e jovens passou-se a desenvolver atividades e tarefas que possivelmente contribuirão de alguma maneira, para fazer deles, enquanto adultos, atores integrantes das principais organizações da sociedade, em razão das características dos trabalhos de sala de aula produzirem nos sujeitos características análogas às requeridas em outras relações fora da escola. “É de maneira dissimulada que se constrói uma série de traços da personalidade apropriados para se poder trabalhar numa sociedade industrializada de economia capitalista” (Santomé, 1995: 63), visto que

[...] alguns aprendem o caráter disciplinar. (...) No dia-a-dia os alunos vão aprendendo a se organizar melhor a ter mais responsabilidade e fazerem suas obrigações direitinho pra mais tarde lhes servir em suas profissões. (E1 Maria Roberta, Professora)

[...] está voltado para o estudante motivado a encarar as dificuldades do mercado de trabalho. (E8 Rodrigo, Estudante)

Percebe-se que os testemunhos revelam que as aprendizagens decorrentes das atividades escolares apontam para simetrias entre aquelas e as relações produtivas da sociedade. Dentro desse contexto, as relações “entre economia e educação são asseguradas não através do conteúdo desta, mas da sua forma, isto é, das relações sociais que estruturam a experiência educativa” de crianças e jovens (Antunes, F., 2004: 377). Nesta perspectiva, é ao aprender o *ofício de aluno* que se aprendem também outros *ofícios* requeridos em outros espaços da vida social, permitindo ao trabalhador que desempenhe bem uma função produtiva no seio de uma organização, com tudo que isso implica de coação, respeito pelas normas quanto aos recursos e às técnicas a empregar em cada etapa de um determinado trabalho (Perrenoud, 1995).

Na fala dos sujeitos é possível verificar a percepção de que esse conjunto de valores internalizados estão relacionados com a inserção nas cadeias de produção, visto que as aprendizagens adquiridas estão voltadas para o mundo do trabalho, em razão de que mais tarde lhes servirão em suas profissões. Na perspectiva da *teoria da correspondência*, a desigualdade econômica e os níveis educativos alcançados por cada criança e jovem são desde muito cedo condicionados em primeira estância pelo setor produtivo e pelas relações de poder que definem o modo de produção capitalista. Na verdade o que fazem os sistemas educativos é sobretudo, “estruturar-se de acordo com determinadas modalidades curriculares e estratégias organizativas, destinadas a hierarquizar meritocraticamente” cada pessoa no interior do terreno escolar (Santomé, 1995: 71).

Nesse sentido, as relações sociais estabelecidas no interior das escolas, constituem desse modo as aprendizagens requeridas nas relações imperantes no local de trabalho. Essa *correspondência* serve sobretudo o propósito de melhor formar um trabalhador de maneira que possa ser integrado nas relações requeridas pelo mundo do trabalho. Ou seja, o vínculo existente entre a instituição escolar com as relações de produção serve para explicar aquelas características que são devidamente funcionais para o bom funcionamento da organização de cariz capitalista.

No entanto, vale lembrar que a luta pela escola tem sido uma luta árdua por parte da classe trabalhadora. Mas certamente não coincide, com o saber historicamente acumulado sob a tutela da classe dominante (Kuenzer, 2002), ou seja, a luta hegemônica implica, concretamente, uma crítica radical ao saber dominante e uma articulação do conhecimento produzido historicamente, que não é produção exclusiva da burguesia, aos interesses do conjunto dos trabalhadores.

Nas entrevistas com os(as) professores(as) ficou claro que muitas coisas que acontecem no dia-a-dia de sala de aula não estão devidamente explicitadas no currículo formal da escola. As falas esclarecem que existe um conjunto de aprendizagens que são estabelecidas nas relações escolares sem que sejam explicitamente organizadas nos manuais da escola, principalmente no que diz respeito ao processo de organização das tarefas escolares, bem como à questão do tempo que será empreendido sobre aquelas, como veremos em seguida.

[...] tem um conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver que não está no currículo da escola. (...) Como trabalhar em sala de aula, como organizar as tarefas. (E5 Max, Professora)

[...] tem muita coisa que não tem no currículo que a gente em nossas atividades em sala de aula inclui: organização da tarefas, o tempo que eles (alunos) têm que gastar em seus trabalhos, como apresentar os seminários, nada disso tem no currículo. (E2 Valdomira, Professora)

Diante dos depoimentos colhidos nas entrevistas de campo, importa pois ressaltar que há décadas a problemática do currículo *oculto* tem inspirado um grande número de investigadores que lhe têm atribuído grande importância em razão de desempenhar um papel destacado na configuração de significados e valores, dos quais professores(as) e alunos(as) não costumam estar plenamente conscientes (Jackson, 1968; Bowles & Gintis, 1976; Santomé, 1995; Perrenoud, 1995; Silva, 1999).

Os depoimentos dos(as) professores(as) sugerem a noção de currículo *oculto* ao mencionar que existem muitas aprendizagens que não estão claramente configuradas no currículo da escola. O que convoca a explicação de que as relações sociais escolares, mais do que os saberes explícitos, são responsáveis pelo processo de socialização dos(as) alunos(as), em normas e atitudes (Bowles & Gintis, 1981) condizentes com uma boa adaptação às exigências do grande capital. Nesse contexto, as “características estruturais de sala de aula e da situação de ensino, mais do que a explicação do conteúdo, ensinam certas coisas (organização das tarefas, o tempo, a questão do comportamento), implícitas nas relações escolares” (Jackson, 1975: 52).

Nessa moldura, as relações sociais escolares parecem ter nas relações sociais de produção a justificativa para a organização hierárquica, bem como da estrutura dos hábitos e aprendizagens ocultas que promovem sem a plena consciência do seu significado e alcance, por parte das crianças e jovens estudantes, mas também dos(as) professores(as), conforme os enunciados citados acima. Sobre, no entanto, espaço para, a partir das falas recolhidas, e no seguimento de Perrenoud (1995), questionar até que ponto são *ocultas* estas aprendizagens que apontariam para um currículo não explícito, já que elas são evocadas pelos entrevistados? O que talvez seja menos reconhecido é o seu significado e alcance profundos na construção dos sujeitos e das sociedades.

Os testemunhos também mencionam dentre outros aspectos, a organização individual dos sujeitos no interior da sala de aula.

[...] consiste em adquirir disciplina e responsabilidade, pois precisa dar conta de todo trabalho de maneira a estar todo respondido de forma correta. (...) Assim os alunos vão aprendendo a se organizarem de maneira individual. (E2 Valdomira, Professora)

Acho que é resolver o trabalho na sua totalidade e de maneira certa, com organização e de maneira individual. (E5 Max, Professora)

Dentro desse contexto, ensina-se de maneira geral ao trabalhador, dentre outras coisas, o aspecto individualista, onde a educação escolar aparece como resposta às novas demandas da produção, como um mecanismo eficaz no processo de socialização e reprodução dos novos paradigmas econômicos, sociais e culturais, bem como os novos valores, condutas e relações hegemônicas (Arroyo, 1999).

Para a perspectiva crítica, o que se aprende no currículo *oculto* são fundamentalmente aspectos ligados a atitudes, comportamentos e orientações, sendo que tal acontece sem a plena consciência dos interessados especialmente os(as) professores(as). Ou seja, “a *estrutura subjacente* a este caleidoscópio de fatos não se identifica facilmente nem está, a não ser de modo superficial, sob o controle do(a) professor(a)” (Jackson, 1975: 77, *itálico nosso*).

Diante dos depoimentos colhidos junto aos entrevistados, podemos questionar como as aprendizagens oriundas das atividades escolares parecem contribuir para uma formação onde se faz os sujeitos interiorizar a ordem moral e social, a existência e a legitimidade das desigualdades e das hierarquias, onde a ação educativa mais se preocupa com a manutenção da ordem social do que com o desenvolvimento dos sujeitos sociais (Musgrave, 1978). Nesse contexto, são as experiências escolares que, na perspectiva da *teoria da correspondência*, tornam efetivas as relações produtivas, sinalizando uma certa simetria entre aquelas e as relações econômicas capitalistas, mas não somente, pois a escola trata de outras preocupações como veremos no tópico a seguir.

### **5.2.2. Mais conhecimento, os conteúdos: Contradições do ambiente de sala de aula?<sup>86</sup>**

Os testemunhos dos alunos(as) entrevistados(as)<sup>87</sup> mostram que as aprendizagens adquiridas nas relações cotidianas de sala de aula estão tomadas por preocupações que se ligam ao processo de alargamento da formação para além das relações contidas no interior da escola. Há sobretudo nas falas dos sujeitos manifestações que estão voltadas para os esclarecimentos sobre os problemas que os envolvem em suas macro relações favorecendo perceber questões que envolvem seu cotidiano extra muro escolar. Portanto, demonstrando

---

<sup>86</sup> Foram registradas 48 referências para esta categoria.

<sup>87</sup> Perguntas que correspondem aos enunciados em referência; a) entrevistas a professores: (i) que objetivos você tem para essas atividades? (ii) Na sua perspectiva, o que aprendem os alunos de mais importante nas atividades que lhes propõe? b) Entrevistas a alunos: (i) O que você aprende com essas atividades? (ii) Que objetivos têm os alunos para as atividades que desenvolvem nas aulas?

as contradições do ambiente de sala de aula, verifica-se que, por um lado, se desenvolve relações para a constituição de sujeitos obedientes e acomodados, por outro lado, confronta-se os sujeitos às questões sociais de maneira a enfrentar conscientemente as questões da realidade social.

[...] [o objetivo] é o desenvolvimento intelectual e conseqüentemente o desenvolvimento social dos alunos. (E2 Valdomira, Professora)

[nas atividades os alunos aprendem] a relacionar os conteúdos trabalhados com suas vivências, com sua realidade. (E4 Raimunda, Professora)

[...] eu aprendo a vida como ela é fora da escola, cheia de problemas e inseguranças. (E17 Lais, Estudante)

[...] na verdade aprendo a ser mais atento para questões que estão acontecendo no mundo. (E17 Thais, Estudante)

As falas dos entrevistados apontam ainda o enriquecimento do processo de formação e o aprofundamento do conhecimento.

[...] bem eu acho que (o objetivo nas atividades) é ampliar nossa formação. (E18 Olívia, Estudante)

[...] [o objetivo nas atividades] é aprofundar nosso conhecimento. (E19 Lucivaldo, Estudante)

Nesse sentido, esse esforço evocado nos testemunhos de professores para repor as relações sociais na formação escolar (e na formação dos estudantes) aponta para dimensões mais totalizantes dessa formação, uma vez que nos situa no campo dos sujeitos implicados na relação de sua formação/conformação, deixando para trás a visão reducionista centrada no domínio de novas competências, para a assunção de novos saberes assentados em processos educativos e emancipatórios (Arroyo, 1999).

Nessa moldura, como foi já sublinhado, as aprendizagens subjacentes nas complexas relações no espaço de sala de aula preparam para além da escolarização, a viver e a funcionar em outras organizações, seja como trabalhador, como cliente, ou a viver em outros grupos restritos. O que o trabalhador adulto vive não é a reprodução restrita da sua experiência escolar, mas esta experiência é, em grande parte transponível para as demandas das relações capitalistas de produção (Perrenoud, 1995: 61).

Nesse contexto, a educação pode constituir-se como uma instância social que promove esclarecimento aos sujeitos desde o interior de sala de aula. Assim, esta visão da educação e do currículo admite que estes possam provocar nos sujeitos não somente o

conformismo, a subserviência e outros aspectos de inércia social, como os mencionados no tópico anterior (5.2.1), mas também encorajar uma atitude de reflexão sobre si e sobre o contexto social em que está inserido.

As relações que são estabelecidas entre educação, trabalho e currículo parecem não circunscrever estritamente aspectos ligados às questões do comportamento em conformidade, mas também configurar a formação dos sujeitos históricos, num terreno de confrontação, tensão e conflitos, que vão se constituindo através das reflexões e práticas no processo de apreensão da realidade. Ou seja, enfatizando as relações sociais, amplia-se o âmbito de ação para além dos limites de sala de aula, contribuindo para que crianças e jovens estudantes compreendam as questões que estão acontecendo no mundo. No entanto, são relações que parecem se desenvolver em um contexto extremamente apertado como mostram os enunciados que serão analisados abaixo.

### **5.2.3. Participação e a interação<sup>88</sup>**

No contexto da participação e interação no seio de organizações educativas aprende-se a viver na multidão [...] num espaço relativamente exíguo [...] e a necessidade de viver constantemente sob o olhar dos outros (Perrenoud, 1995). Assim, nesta perspectiva, as relações sociais que se estabelecem no interior do espaço escolar continuarão no seu papel de ajustamento do futuro trabalhador às necessidades postas pelas relações sociais de produção (Arroyo, 1999: 20); como foi apontado antes, a função integradora da escola prende-se ao fato de as aprendizagens construídas nas relações sociais de produção não acontecerem por meio destas mensagens recebidas com mais ou menos credibilidade, mas através de uma série de práticas, rituais, formas de interação e participação entre alunos(as) e com os professores, formas de se relacionar com os objetos, etc. (Enguita, 1993: 219).

Ora, as falas dos entrevistados<sup>89</sup> sublinham que “um bom trabalho na escola” é aquele que busca fazer com que haja nas relações escolares a efetiva participação e interação entre os estudantes e os professores, o que favorecerá o processo de integração social em outras esferas da sociedade. Implica sobretudo, o envolvimento entre aqueles(as) e em decorrência dessa integração ajudará no melhoramento da aprendizagem em razão do fluxo de informação afloradas entre eles(as)

---

<sup>88</sup> Foram registradas 36 referências para esta categoria.

<sup>89</sup> Perguntas que correspondem aos enunciados em referência; a) entrevistas a professores: (i) como você caracteriza um bom trabalho na escola? b) entrevistas a alunos: (i) o que você aprende com essas atividades?

Eu acho, que [um bom trabalho na escola] é aquele onde há a participação entre aluno e professor e (...) que esse (trabalho) promova a integração social do aluno na sociedade. (E3 Leide, Professora)

[um bom trabalho na escola] (se dá) pelo envolvimento do aluno com professor, e quando existe uma interação entre os alunos. Essa interação ajuda a melhorar a aprendizagem em razão da troca de informação entre todos dentro da sala de aula. (E4 Raimunda, Professora)

As falas demonstram um contexto onde as aprendizagens são adquiridas num trabalho que se desenvolve em sala de aula, utilizando-se da proximidade entre os sujeitos implicados nas relações escolares. É pois, o conjunto dessas condições que irão criar um ambiente que permita, por parte das autoridades escolares, tornar possível acostumar crianças e jovens a conviverem em um ambiente aceitando a proximidade e tornando esses lugares naturais e familiares a partir do momento em que se adentre nele (Santomé, 1995: 64).

O que se percebe nas manifestações dos entrevistados, e inspirando-nos nas análises de Perrenoud (1995), é que a aprendizagem da vida nas organizações escolares é uma componente do currículo *oculto* e que faz parte do *ofício do aluno*, acabando por ter efeitos para lá da escolaridade, efeitos pertinentes do ponto de vista da integração social no seu estado mais alargado possível, como sublinham também os depoimentos. Por exemplo, os(as) alunos(as) mencionam que as aprendizagens interiorizadas em sala de aula estão ligadas ao trabalho em grupo, no sentido de ajudar a compreender as pessoas que diretamente estão envolvidas no processo de participação/interação nas relações cotidianas da escola.

A gente aprende, inclusive a se relacionar em grupo e compreender as outras pessoas. (E20 Valdomiro, Estudante)

[...] (aprendo) a dar opinião, a mim expressar junto ao grupo e muitas vezes perante a sala. (E10 Luís, Estudante)

As falas parecem elucidar que o espaço de sala de aula está envolvido por relações onde se aprende, na perspectiva de Perrenoud (1995), a funcionar em grupo restrito, a partilhar e a utilizar, nesse grupo, os valores e os códigos de comunicação.

Desse modo, o currículo *oculto* refere-se ao processo de aprendizagem processual (implícita) socializador e colateral ao currículo escolar formal, que permeia as normas de comportamento social (valores, mensagens de natureza afetiva entre outros), (Gaprignia, 2004). São aprendizagens desenvolvidas nas relações pedagógicas sem que o professor perceba, caracterizado pelo lançar mão de suas experiências para transmitir, facilitar e



reforçar a troca de informações e conhecimentos. Para a autora, o(a) Professor(a) ao desempenhar suas atividades pedagógicas, o aprendizado dos educandos no ambiente escolar, não se restringe aos aspectos formais materializados no currículo institucional ou formal.

Os testemunhos, como investigações anteriores salientam, deixam claras as ideias de que o currículo escolar é desempenhado indissociavelmente em seus aspectos explícitos e implícitos. Neste sentido, a escola não ensina apenas os estudantes a ler, escrever, calcular e demais conteúdos, mas estes estão recheados de assuntos e práticas não correlacionados, que são agentes de socialização conformista concomitante ao papel educacional que produz transformação social. Pode, então, admitir-se que a realidade do currículo *oculto* é inerente ao processo de educação, partindo da premissa de que o ser humano é complexo e suas atividades também. Pois se estudar for ainda compreender criticamente, a dimensão implícita e processual constitui assunto de fundamental importância, para melhor desenvolver e otimizar os processos educacionais, permitindo (re)orientar e (re)desenhar a formação de crianças e jovens no contexto da escola. Por um lado as relações escolares buscam uma socialização de maneira subserviente, por outro, desenvolvem-se ações que ajudam no processo de criticidade dos sujeitos sociais.

#### 5.2.4. O sentido crítico<sup>90</sup>

As falas dos sujeitos entrevistados<sup>91</sup> acerca do que se aprende com as atividades escolares deixam claro também uma preocupação com o sentido crítico na mobilização de uma formação ancorada em um viés capaz de favorecer um processo educativo que capacite os estudantes ao processo de reflexão, contribuindo dessa maneira para uma melhor interpretação das relações em que estão inseridos.

[...] uma formação crítico-social. (E1 Maria Roberta, Professora)

[...] que eles aprendam a pensar, a buscar, a refletir, a interpretar, etc. (E4 Raimunda, Professora)

Na perspectiva dos entrevistados o trabalho que é desenvolvido na escola e no currículo, para além de outros aspectos, também está comprometido com uma formação que contribua para a construção de relações sociais que ajudem os sujeitos a refletirem e a

---

<sup>90</sup> Houve registro de 7 referências para esta categoria.

<sup>91</sup> Pergunta que corresponde aos enunciados; a) entrevista a professores(as): Na sua perspectiva, que formação dos alunos é realizada pelas atividades desenvolvidas na escola de ensino médio?

interpretarem os códigos que subjazem às relações cotidianas de sala de aula. Ou seja, uma formação crítico-reflexiva voltada para o compromisso social, onde a educação tem como fim integrar homens e mulheres e torná-los sensíveis ao enfrentar os desafios da vida e seus complexos ditames (Almeida & Albuquerque, 2001).

Importa aqui sublinhar que o contexto escolar não é apenas potencialmente um terreno social emancipador, mas também um espaço de socialização da mudança. Na verdade, o currículo escolar é uma construção social, visto estar ancorado a um momento histórico, a determinado modelo de sociedade e às relações com o conhecimento. Nesse sentido, a educação, currículo e trabalho são visualizados envolvidos com o processo cultural dos sujeitos sociais. Assim, ao pensarmos em homens e mulheres como sujeitos históricos, também refletiremos em um currículo que atenderá, em épocas diferentes a interesses, em determinado espaço e tempo históricos. Sendo social e culturalmente definido, reflete uma perspectiva de mundo, de sociedade e de educação, tendo nas relações de poder o eixo do processo educativo.

As falas acima evocadas remetem para a aspiração e a possibilidade, colocadas por estes professores, de que as atividades desenvolvidas na sala de aula contribuam para fortalecer capacidades críticas nos estudantes. Desse modo, verbalizam nos seus próprios termos as dissensões potenciais inscritas no currículo, sem que tal convicção possa abalar o conhecimento disponível de que as relações de poder atuam, entre outras instâncias e relações sociais, através dos processos de comunicação pedagógica, para lá das intenções dos sujeitos (Bourdieu & Passeron, 1970; Bernstein, 1996).

As teorias críticas nos alertam que o espaço escolar tem sido um lugar de subordinação e reprodução da cultura da classe dominante, referindo-se que o aprendizado dos educandos no ambiente escolar não se restringe aos aspectos formais materializados no currículo institucional. Não há neutralidade no processo de ensino e aprendizagem, visto que o processo educacional é complexo e eventualmente diferente em cada organização de ensino que tem seu próprio currículo *oculto* a partir de sua contingência (Gonçalves, 2002).

Na perspectiva de Perrenoud (1995), a escola prepara para a vida, pelo menos tanto através do *habitus* de sujeito social que forma, como através das qualificações e dos conhecimentos que permite adquirir. Dessa forma, podemos perceber nos enunciados evocados que o trabalho desenvolvido pela escola de ensino médio, para além de outros aspectos anteriormente sublinhados, também sinaliza compromissos voltados para uma

formação que ajude as crianças e os jovens a refletir criticamente as questões sociais e, desse modo, poder enfrentar os desafios com que são confrontados em seus cotidianos.

### **5.2.5. Preparar para outros desafios (o vestibular, os concursos)<sup>92</sup>**

Portanto, diante de tantos desafios a enfrentar, segundo os entrevistados na escola de ensino médio em que este estudo empírico teve lugar<sup>93</sup>, os trabalhos de sala de aula parecem dirigir-se ainda à preparação dos(as) estudantes para a realização dos processos seletivos das universidades (vestibular) no sentido de garantir o acesso aos cursos de nível superior, bem como para os concursos que frequentemente são realizados, seja por empresas públicas ou privadas como forma de ingresso no mercado de trabalho.

[que aprendam] a se preparar para participar de outras provas fora da escola, como os vestibulares de final de ano para entrar nas universidades e concursos que sempre está tendo na região. (E1 Maria Roberta, Professora)

[...] que os alunos possam preparar-se para as provas que irão enfrentar no decorrer de suas vidas. Hoje pra entrar num mercado de trabalho mais seguro, temos que fazer concurso, então eles precisam estar preparados para esses desafios. (E6 Luciel, Professor)

Assim, de acordo com estes professores, nesta escola do ensino médio volta-se o olhar para o processo de preparação dos estudantes no sentido de enfrentarem os desafios impostos pela atual fase de desenvolvimento das forças produtivas caracterizada por uma maior diversificação das relações sociais e uma maior competição no mercado de trabalho, seja ligado ao setor privado ou em áreas da esfera pública. Desse modo, a novidade trazida ao debate sobre a qualificação pela reestruturação produtiva apoiada nos paradigmas da flexibilização/integração, todavia, não é assim tão nova. Na verdade, “faz de novo pender a balança para o enfoque essencialista no processo de qualificação, ou seja, para a perspectiva clássica da sociologia do trabalho” (Ferretti, 2004: 415). Na perspectiva do autor o passo adiante, neste caso, “parece consistir em repor o debate pelo menos na perspectiva ‘relativista’ da qualificação”. Isso implica tratar a questão de forma muito diversa da que vem sendo feita e, sobretudo, que seja iluminada pela “*crítica à economia política* e pela sociologia, voltadas para o conteúdo e para o processo do trabalho no interior da fábrica, bem como para o *constructo social* produzido no âmbito dos processos de reprodução fundados no trabalho” (Ferretti, 2004: 415).

<sup>92</sup> Para esta categoria foram registradas 6 referências.

<sup>93</sup> Perguntas que correspondem aos enunciados referenciados; a) entrevistas a professores(as): (i) O que considera mais importante que os alunos(as) aprendam com os diversos trabalhos de avaliação que organiza?; b) entrevistas a alunos(as): (i) Na sua perspectiva, o que faz na escola, e para escola, e o que você aprende, relaciona-se com o trabalho? Se sim, de que maneira? Se não, porque pensa nisso?

Em razão da grande competição fomentada pelas mudanças aceleradas nas relações de produção, a conquista por um posto de trabalho no setor público está a cada dia mais condicionada ao sucesso em concursos bastantes concorridos, uma vez que o processo de estabilização oferecida pelos serviços ligados ao Estado brasileiro já se tornou obsoleto no setor privado. As profundas mudanças tecnológicas e organizacionais, ao propor um novo perfil para o trabalhador (agora supostamente autônomo, criativo, responsável, portador de alto poder de abstração e de resolução de problemas) pareceriam aproximar, de acordo com muitos educadores, os interesses da produção daquelas condições necessárias ao pleno desenvolvimento humano (Ferretti, et al., 2003: 162), significando dizer que no novo contexto deixariam de existir contradições entre a formação ampla e profunda dos trabalhadores, objetivo de um conjunto alargado de educadores, e a preparação específica para o trabalho, interesse maior dos empregadores. Por outro lado, o acesso ao mercado de trabalho privado, também intensamente competitivo, está sendo associado ao dilatamento do processo de escolarização do conjunto dos trabalhadores, sem que isso represente, em sua grande maioria, qualquer horizonte nas melhorias das condições de trabalho e salários.

Desse modo, concentrar esforços no processo de preparação para ascender ao nível superior ou ao mercado de trabalho é uma prática educativa preocupada com uma formação capaz de desenvolver as competências necessárias para capacitar o jovem (futuro) trabalhador a enfrentar os grandes gargalos de acesso a um posto de trabalho. Portanto, a perspectiva dos docentes entrevistados, com relação às suas práticas pedagógicas e suas interfaces com a educação e trabalho no processo de formação dos jovens estudantes, prende-se ao fato de capacitá-los para o enfrentamento da disputa por uma vaga no setor público ou na iniciativa privada, conforme as falas anteriormente sublinhadas. Tal perspectiva parece ser coerente com uma agenda ancorada em uma educação estruturada sobre os pressupostos das perspectivas do *capital humano*, que transferem para o terreno da educação escolar, e para os trabalhadores de modo geral, a inteira responsabilidade por sua integração no campo profissional. Nesse contexto, cabe à educação o fornecimento das qualificações que deverão habilitar os jovens (futuros) trabalhadores a ocuparem os setores da produção econômica, requerendo dessa forma maior escolarização daqueles.

Nesse sentido, a busca por níveis de escolarização maiores é o que movimenta a expansão do campo educativo fazendo com que os certificados escolares assumam um importante valor de credencial que possibilite a entrada seja no mercado de trabalho como

também ao ensino superior. É sobretudo um cenário em que cabe à educação equipar os jovens estudantes de credenciais que serão utilizadas no processo de seleção cultural (Collins, 1977), imposto pelas forças do mundo do trabalho alienado.

Ainda de acordo com as falas dos(as) docentes, o processo de formação desenrolado na sala de aula prende-se ao fato de que os estudantes estejam preparados para os grande desafios requeridas pelas novas mudanças do capitalismo e nesse sentido buscam municia-los para o enfrentamento aos vários tipos de provas a que serão submetidos, seja para continuar nos estudos ou para ingressar no setor de trabalho.

[...] que eles (alunos) estejam sempre preparados para enfrentarem outros tipos de provas que vão precisar fazer, tanto para continuar seus estudos na universidade ou para concursos de ingresso no mercado de trabalho. (E4 Raimunda, Professora)

[...] que eles (alunos) aprendam a (...) preparar-se bem para outros desafios. (E2 Valdomira, Professora)

[...] na escola aprendemos coisas novas, nos preparamos para a entrada na universidade. (E19 Lucivaldo, Estudante)

Quanto às perspectivas dos entrevistados relacionadas ao processo de estreitamento das relações entre educação e trabalho no campo da formação dos jovens estudante, transparece uma compreensão de que há uma certa conexão entre a escola de ensino médio e o mundo do trabalho, de modo que, como sublinha a teoria do *capital humano*, um processo maior de escolaridade ensejará, em decorrência, a uma melhor colocação no mercado de trabalho, que por sua vez garantirá um posicionamento mais vantajoso na hierarquia social.

O compromisso da escola com uma concepção de trabalho útil ao capital e seu descompromisso com as necessidades objetivas dos estudantes revelam-se a uma simples análise das propostas e políticas educacionais, que na verdade pretenderam foi democratizar a educação e qualificar para o trabalho toda população escolarizada (Grinspun, 2006). Considera-se que, na atualidade, educação tende a coincidir com escola e a tendência dominante é a de situar a educação no âmbito do não-trabalho (Saviani, 1994), daí o caráter improdutivo da educação, isto é, o seu entendimento como um bem de consumo, objeto de fruição. Para o autor, essa situação tendeu a se alterar a partir do ano de 1960 com o advento da *teoria do capital humano*, passando a educação a ser compreendida como algo não meramente ornamental, mas de fundamental importância para o desenvolvimento econômico. Postula-se, dessa forma, uma estreita ligação entre

educação (escola) e trabalho; isto é, considera-se que o processo educativo potencializa trabalho. Essa perspectiva está presente também nos críticos “da ‘teoria do capital humano’, uma vez que consideram que a educação é funcional ao sistema capitalista, não apenas ideologicamente, mas também economicamente, enquanto qualificadora da mão-de-obra” (Saviani, 1994:1).

No entanto, desconsideram, o fato de que o que há em pleno funcionamento no tecido social é um sistema organizado no sentido de garantir ao modo de produção capitalista uma exploração maior do trabalho muito bem orquestrada sob o discurso de maior participação dos trabalhadores no processo produtivo e, fundamentalmente, sob o discurso em torno de um alargamento na qualificação da força de trabalho (Antunes, R., 2002) no sentido da aquisição de competências necessárias à sua empregabilidade. Todavia, não problematizam os fatores econômicos e sociais assentados na base da sociedade capitalista e que são responsáveis pela reprodução e manutenção de estruturas sócio-econômicas incapazes de proporcionar aos trabalhadores os benefícios resultantes da produção social da riqueza historicamente construída.

Diante desse contexto, o conteúdo politécnico<sup>94</sup> é que deve propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico-tecnológico e de uma perspectiva histórico-crítica, (Grinspun, 2006), que permita a formação do cidadão e trabalhador para que haja uma participação maior e efetiva na vida social, política e produtiva. É possível notar nos argumentos dos entrevistados que as aprendizagens desenroladas em sala de aula parece sinalizar para uma formação que busca preparar os jovens para os desafios requeridos pelas vigentes mudanças do capitalismo. Buscando municiá-los para o enfrentamento dos vários tipos de provas a que serão submetidos. No entanto, não se percebe nas falas, principalmente dos professores(as), preocupações em problematizar os fatores (econômicos e sociais)

---

<sup>94</sup> Para Saviani (2003: 136-137) a noção de politecnia deriva, basicamente, da problemática do trabalho. Ou seja, ponto de referência é a noção de trabalho, o conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Desse modo, toda a educação organizada se dá a partir do conceito e do fato do trabalho, do entendimento e da realidade do trabalho. Para o autor a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dualidade entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. A sociedade capitalista, que generaliza as exigências do conhecimento sistematizado, é marcada por uma contradição: como se trata de uma sociedade ancorada nos pressupostos da propriedade privada dos meios de produção, a maximização dos recursos produtivos de homens e mulheres é acionada em benefício daqueles que detêm a propriedade dos meios de produção, em detrimento da grande maioria dos trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho. Dentro do contexto capitalista, a ciência é incorporada ao trabalho produtivo, convertendo-se em potência material. Desse modo, o conhecimento se converte em força produtiva e, portanto, em meio de produção. Dessa forma, a contradição do capitalismo atravessa também a questão relativa ao conhecimento: se essa sociedade é baseada na propriedade privada dos meios de produção e se a ciência, como conhecimento, é um meio de produção, deveria ser propriedade privada da classe dominante. No entanto, os trabalhadores não podem ser expropriados de forma absoluta dos conhecimentos, porque, sem conhecimento, eles não podem produzir e, se eles não trabalham, não acrescentam valor ao capital. Desse modo, a sociedade capitalista desenvolveu mecanismos através dos quais procura expropriar o conhecimento dos trabalhadores e sistematizar, elaborar esses conhecimentos e devolvê-los na forma parcelada.

responsáveis pela reprodução de estruturas que eventualmente possam contribuir para a exclusão dos sujeitos de direitos básicos de cidadania.

Em síntese, diante da análise e interpretação das falas de alunos(as) e professores(as) entrevistados, podemos observar no percurso desta secção que as aprendizagens desenvolvidas pelo ensino médio junto às crianças e jovens estudantes parecem contribuir para a constituição de relações para além das escolares. Desse modo, o valor atribuído às “regras do jogo” parece ignorar aspectos criativos e motivadores. É sobretudo um contexto que sugere a perspectiva da *correspondência*, evocando simetrias entre as relações de sala de aula e as relações produtivas. No entanto, vimos ainda serem enunciadas outras preocupações voltadas para a formação de um sujeito imerso num campo de conflitos que vai se constituindo através do processo de reflexão, ajudando-o na compreensão das questões cotidianas. As análises apontam também para um campo curricular que parece produzir aprendizagens de assuntos e práticas que não se correlacionam, mas que alimentam relações de conformidade concomitantes a ações pedagógicas que podem propiciar mudanças sociais. O trabalho que é desenrolado em sala de aula, segundo as(os) docentes, parece também comprometer-se com uma formação que poderá ajudar os jovens a ter melhor discernimento das relações em seu entorno, podendo contribuir para o enfrentamento aos vários desafios, entre eles, o acesso ao mundo produtivo e o ingresso no ensino de nível superior. Desse modo, os testemunhos dos entrevistados sugerem que o currículo do ensino médio parece desenvolver aprendizagens escolares que alimentam o processo de conformação sociocultural, mas também enunciam orientações que conflituam com esta, como marca de um campo polarizado que irá permear as relações entre educação e trabalho nas atividades de sala de aula.

### **5.3. Tensões e articulações entre educação e trabalho nas atividades de sala de aula**

Neste item buscaremos discutir como o trabalho escolar se relaciona mais diretamente com o fazer e o aprender na escola. Para tanto, tentaremos esclarecer a maneira como o trabalho se apresenta enquanto componente de formação, além da questão avaliativa empregada nas tarefas de sala de aula. Buscaremos demonstrar as relações estabelecidas no território escolar e eventuais simetrias com as relações produtivas e como está se construindo o saber ensinado pelo ensino médio da escola e as bases que estruturam o campo do currículo e seus reflexos na formação de crianças e jovens.

A preocupação com o cotidiano escolar na produção do conhecimento e socialização tem ocupado uma grande parte de educadores e pesquisadores no sentido de refletir sobre o papel que cumprem as relações sociais da escola no processo de formação dos sujeitos e dos educandos de um modo geral. Nesse sentido, a análise das relações que se estabelecem nos entrelaces da educação/trabalho nas atividades desenvolvidas no contexto de sala de aula, assim como dos processos históricos que têm constituído essas relações, tem afluído inúmeras pesquisas que contribuirão/contribuem na consolidação da linha investigativa no campo do trabalho e educação.

Dentro desse contexto, as bases de inspiração teórico-metodológicas desses estudos têm dado ênfase às pesquisas acerca dos processos de produção e seus reflexos sobre o que se passa na formação dos jovens (futuros) trabalhadores e trabalhadoras no contexto de sala de aula. Portanto, uma sociologia ancorada no *ofício* de ser aluno é, simultaneamente, uma sociologia voltada para o campo do *trabalho escolar*, do processo de organização educativa e do currículo *real* (Perrenoud, 1995) interessando-se sobretudo, pelas tarefas e suas condicionantes, rigidamente impostas aos estudantes, bem como, pelo esclarecimento dos conteúdos concretos da cultura escolar. Ou seja, é uma sociologia em busca da compreensão de como aquela é conduzida e incorporada no cotidiano de sala de aula.

Desse campo de análise resultou, em certos estudos, o apontamento de uma notável *correspondência* com certas características que eventualmente se apresentam nas cadeias de produção capitalista (Bowles & Gintis, 1976; Jackson, 1968; Santomé, 1995; Perrenoud, 1995).

Importa contudo realçar que o trabalho escolar, elemento chave dessa investigação implica com grande frequência nas falas dos sujeitos entrevistados uma certa dosagem de penosidade e que ancorado por componentes que o distingue do trabalho manual, o seu desenvolvimento está associado a um esforço de maneira alargada, onde alunos(as) estão sempre envolvidos em fazer coisas. Na verdade, o espaço escolar deve ser de fundamental importância como realização de um direito de usufruir do patrimônio historicamente construídos pelos sujeitos ao longo do tempo.

Vale também ressaltar, que o trabalho escolar se desenvolve num contexto de intrincadas relações e experiências que oferece. Ou seja, desenrola-se num terreno social, como outros contextos de trabalho.

Nesse cenário intrincado de relações sociais, a aprendizagem do *ofício de aluno* não passa somente pelo campo da representação ou discurso, mas é presenciada por eles e



interiorizada no contexto de sala de aula (Perrenoud, 1995). “Esforço e sacrifício são as componentes da ética ascética do trabalho e constituem os argumentos mais recorrentes nos discursos que abordam a questão escolar, legitimando assim, o processo de meritocracia do campo da escola” (Vieira, M., 2005: 538).

Sendo o local onde se dá (ou deveria dar-se) a educação sistematizada, a escola participa da divisão social do trabalho, com o objetivo de prover os sujeitos sociais de elementos capazes de contribuir para a interação na sociedade em que estão mergulhados e para a compreensão do papel da ecologia profunda<sup>95</sup> na construção de uma formação pautada por relações de responsabilidade com a questão ambiental. Portanto, uma educação comprometida com uma formação integrada em vários aspectos das relações sociais. Para muitos estudiosos do campo, mais do que em qualquer outro contexto cotidiano de experiência social, é no terreno escolar, ou com sua contribuição, que se forja a aprendizagem da condição de crianças e jovens, para lá dos muros da escola e das relações produtivas (Barrère & Martuccelli, 2000). Como veremos a seguir nas falas dos entrevistados, há um trabalho que se desenvolve na sala de aula que implica certo esforço e sacrifício por parte de crianças e jovens estudantes.

### **5.3.1. Fazer e aprender na escola é trabalho: relações sociais e técnicas comuns ou similares entre o trabalho e a vida escolar<sup>96</sup>**

Na fala dos sujeitos entrevistados<sup>97</sup> há evidências de que o trabalho desenvolvido no contexto de sala de aula está implicado com uma organização unilateral, onde somente o professor através de medidas impositivas tem certo controle do que ocorre no desenvolvimento das atividades. As falas que se seguem mostram também a ausência de intercâmbio entre os sujeitos (professores(as) e alunos(as)), configurando a presença de um trabalho que se desenrola a duras penas para os estudantes.

---

<sup>95</sup> Na perspectiva de Capra (1996:3-4), o novo paradigma pode ser chamado de uma visão de mundo holística, que concebe o mundo como um todo integrado, e não como uma coleção de partes dissociadas. Pode também ser denominado visão ecológica, se o termo “ecológica” for empregado num sentido muito mais amplo e mais profundo que o usual. A percepção ecológica profunda reconhece a interdependência fundamental de todos os fenômenos, e o fato de que, enquanto indivíduos e sociedade estamos todos encaixados nos processos cíclicos da natureza (e, em última análise, somos dependentes desses processos). Os dois termos, “holístico” e “ecológico”, diferem ligeiramente em seus significados, e parece que “holístico” é um pouco mais apropriado para descrever o novo paradigma. Uma visão holística de uma bicicleta digamos, significa ver a bicicleta como um todo funcional e compreender, em conformidade com isso, as interdependências de suas partes. Uma visão ecológica da bicicleta inclui isso, mas acrescenta-lhe a percepção de como a bicicleta está encaixada no seu ambiente natural e social – de onde vêm as matérias-primas que entram nela, como foi fabricada, como o seu uso afeta o meio ambiente natural e a comunidade pela qual ela é usada, e assim por diante. Essa distinção entre “holístico” e “ecológico” é ainda mais importante quando falamos sobre sistemas vivos, para os quais as conexões com o meio ambiente são muito mais vitais.

<sup>96</sup> 72 Referências registradas para esta categoria.

<sup>97</sup> Perguntas que se referem aos enunciados citados; a) entrevistas a professores(as): (i) Como você organiza as atividades que propõe aos alunos(as)?; b) entrevistas a alunos(as): (i) Na sua perspectiva, o que faz na escola e para a escola e o que você aprende relaciona-se com o trabalho? Se sim, de que maneira? Se não, porque pensa isso?.

[...] na maioria das vezes as atividades são organizadas unilateral. Eu mesma proponho. (...) Sempre trago já preparadas de casa ou preparo em pequenos intervalos na escola. (E1 Maria Roberta, Professora)

[...] se relaciona sim. Agora a maneira é sempre através das imposições dos professores. Não nos dão chance pra gente sugerir. (E17 Lais, Estudante)

Como podemos observar a organização das atividades proposta aos alunos(as) é inteiramente escolhida pelo professor. Na verdade os(as) alunos(as) deixam claro que o fazer e aprender na escola está ancorado num trabalho que se desenvolve de maneira obrigatória, através de imposições por parte dos professores(as), em razão de que nas horas em que aqueles(as) passam no contexto de sala de aula, a única comunicação que parece ser legítima é aquela estruturada pelo(a) professor(a) acerca do assunto de sua escolha. Ou seja, o trabalho que se desenrola no contexto de sala de aula possui suas relações nas interfaces das imposições e obrigatoriedade, cumpridas na maioria das vezes sem alegria, interpelando crianças e jovens a fazerem um trabalho que não se escolheu e que não se tem necessariamente interesse (Perrenoud, 1995) em desenvolver, em razão de seu grau de sacrifícios.

Na perspectiva dos(as) alunos(as), o fazer e o aprender na escola de ensino médio está impregnado por um trabalho revestido por aspectos de autoritarismo, assim como por um ambiente desprovido de negociação e que é preparado e planejado fora da sala de aula. Os testemunhos colhidos revelam que nessas circunstâncias a relação estabelecida em sala de aula e o ensino resultante induzem um trabalho, um conjunto de atividades que, na maioria dos casos, exige esforço, disciplina e mobiliza saberes e saber-fazer específicos.

Dessa forma, o processo de comunicação que se estabelece em sala de aula parece ser determinado pela relação pedagógica, pelas condições de atividade do “*ofício de aluno*”, mas também do *ofício do professor*” (Perrenoud, 1995: 174)

Os depoimentos mostram também que, dentro das relações educação/trabalho nas atividades de sala de aula, há um certo controle e momentos em que a vigilância se faz presente no processo de desenvolvimento das atividades.

Tenho a preocupação de dizer a eles (alunos) como devem ser desenvolvidas as atividades, (...) é bom passar de vez em quando pra ver se o trabalho está sendo feito. (E6 Luciel, Professor)

Dentro dessa relação, as tarefas estão relacionadas fundamentalmente com exercícios de leitura, questionários etc., e durante as atividades os jovens estudantes estão

comprometidos com uma rede de comunicação limitada, resultante de uma lógica ancorada no controle/vigilância por parte dos educadores.

[...] bem de início digo a todos que façam uma leitura sobre o tema que iremos abordar e logo em seguida abre-se os comentários sobre a leitura feita. (E3 Leide, Professora)

É pois dentro desse cenário de rigorosa vigilância que o trabalho escolar passa a ser exigido pelo educador. O que nos parece é que o trabalho nessa perspectiva não responde a uma necessidade pessoal, mas a uma expectativa clara ou implícita do educador, onde todo o trabalho da escola, mas fundamentalmente de sala de aula, é desenvolvido sob uma rigorosa vigilância (Perrenoud, 1995). Desse modo, a dimensão de penosidade pelo qual está revestido o trabalho de sala de aula é bastante evidente. Como veremos adiante, no contexto escolar, o tempo dos sujeitos<sup>98</sup> está totalmente implicado com o “fazer coisas”. Certamente que há preocupações com os conteúdos dos programas, mas a importância maior parece estar voltada para que os(as) estudantes saibam fazer diariamente uma série de atividades.

[...] é sempre a mesma coisa todo dia. Leituras, pesquisas, produção de texto e resumos. (E13 Rogério, Estudante)

[...] é um dia comum como todos os outros dias. Com a mesma rotina, (...) quase sempre a mesma coisa. Pesquisar na biblioteca ou na internet, fazer atividades em grupo na sala de aula, enfim. (E8 Rodrigo, Estudante)

Dentro desse contexto quase sem espaço para “respirar”, escutar uma lição é tão-somente uma atividade entre tantas como realçam os testemunhos. A forma como as atividades são estruturadas, escolhidas ou impostas, tudo isso diferencia as pedagogias e até mesmo os diversos momentos da vida de qualquer classe.

É sobretudo através dessa forma de “*monotonia quotidiana* que crianças e jovens aprendem a ter tolerância com aborrecimentos e frustrações” (Santomé, 1995: 64), como sublinha o enunciado ao afirmar que o dia-a-dia da escola está relacionado a “um dia comum e rotineiro, fazemos quase a mesma coisa todos os dias, ufa! (E10 Lais, Estudante).

Como podemos verificar, os testemunhos colhidos no campo ilustram o fazer e aprender na escola em estudo como esse contexto onde os(as) alunos(as) aprendem a

---

<sup>98</sup> Pergunta que corresponde aos enunciados referenciados; a) entrevista aos alunos(as): (i) Como você descreveria um dia habitual na escola?

canalizar e controlar os seus impulsos de acordo com o que se considere serem padrões aceitáveis de comportamentos (Santomé, 1995).

Na perspectiva de King (1976, citado por Santomé, 1995), há certos paralelismos entre as relações sociais e técnicas do trabalho e a vida na escola, ao argumentar que uma das características do trabalho de sala de aula é a standardização, semelhante à dos produtos de muitas fábricas, visto que desde muito cedo crianças e jovens vêm-se compelidos, desde os seus primeiros contatos com a escola, a realizar tarefas cujo produto final tende para uniformidade, como sinalizam os enunciados colhidos junto aos entrevistados ao realçarem que é sempre a mesma coisa todo dia.

Desse modo, o fazer e aprender na escola significa executar um trabalho que não foi escolhido pelos(as) estudantes e que desperta pouco interesse, em razão do caráter repetitivo e fragmentado das tarefas: “um dia muito chato inclusive, sempre faço a mesma coisa, é uma repetição sempre” (E17 Lais, Estudante).

Nesse contexto, todas essas aprendizagens são simultaneamente requeridas pela escola e para além dela, mesmo se parece, numa primeira análise, a “transmissão pela escola, mais especialmente em sala de aula, de uma cultura definida fora dela, e a quem foi dado o mandato para transmitir. Nessa perspectiva, assimilar o currículo é tornar-se o *indígena da organização escolar*” (Perrenoud, 1995: 64). Ou seja, parece existir pouco lugar para a interação, para uma vida coletiva e relacional, para reflexões e debates, para trabalho livre sem o olhar permanente dos(as) professores(as).

É, pois, dentro desse ambiente de rigidez que crianças e jovens vão desenvolvendo estratégias defensivas e cultivando um comportamento de conformidade. Desse modo, o grande debate que fomenta a discussão no campo da sociologia da educação, mas principalmente pela sociologia do currículo, é que tipo de trabalhador está sendo gestado nesse contexto. Aspectos importantes da aprendizagem, que durante um período largo acompanha a vida de meninos e meninas no terreno da escola, parecem contribuir de maneira incisiva para o processo de formação do sujeito adulto. Assim, a experiência adquirida nas relações cotidianas da escola parece ser transportada para outros campos, grupos ou organizações. Isto é, a escola prepara para a vida, através do *habitus* de atores sociais que forma, assim como através das qualificações e conhecimentos adquiridos nas intrincadas relações entre trabalho/educação no cotidiano de sala de aula (Perrenoud, 1995; Bowles & Gintis, 1976).

Veremos na sequência que, tanto nas falas dos professores(as) quanto dos jovens estudantes<sup>99</sup>, pode-se observar que as tarefas são desenvolvidas dentro de uma dimensão coletiva, o que demonstra o caráter contraditório das relações que circundam o espaço da sala de aula. Enquanto por um lado se dificulta a circulação de comunicação no desenvolvimento das atividades, criando embaraços e impondo barreiras, por outro lado convoca-se a dimensão coletiva como forma do fazer e aprender na escola, o que caracteriza um ambiente permeado pelas tensões e articulações que impregnam a arena educativa (Perrenoud, 1995). Ou seja, por vezes ou muitas vezes, como sublinha a primeira fala, o professor convida alunos e alunas a cooperarem a dois ou a três no cumprimento de uma tarefa comum que os incita a porem-se de acordo quanto a um processo, a partilharem o trabalho e a reunirem-se no sentido de verificarem as contribuições de cada um para chegarem ao final, como vemos abaixo.

[...] a maioria dos meus trabalhos é organizada em grupos. (E2 Valdomira, Professora)

[...] eu acho que é nos seminários. (...) a gente trabalha muito pesquisando pra apresentar um bom trabalho, (...) todos do grupo se envolve nessa atividade. (E17 Lais, Estudante)

É importante ressaltar que mesmo na componente coletiva que pressupõe um ambiente de comunicação e interação de saberes, o trabalho encontra-se eivado de penosidade. Crianças e jovens em suas rotinas escolares “[...] tem que se virar”, ou mesmo “[...] tem que dá seu jeito”. Na perspectiva da grande maioria dos(as) alunos(as) entrevistados o fazer e aprender na escola de ensino medio em estudo relaciona-se com um trabalho que parece estar contaminado com um teor de sofrimento e penosidade.

Nesse sentido, o trabalho que se desenvolve nas relações cotidianas de sala de aula não é um trabalho solitário, mas um trabalho que se destina aos professores(as), aos pais, bem como a outros alunos(as), e que acontece no seio de um grupo. Portanto, a forma como é feito o trabalho escolar, nas circunstâncias abordadas nas entrevistas colhidas no campo, importa tanto como a qualidade do trabalho, o que implica sobretudo a participação e interesse por parte daqueles que estão totalmente envolvidos no fazer e aprender no terreno escolar.

Desse modo, a aprendizagem da vida num grupo restrito, e numa instituição de caráter burocrático como a escola em que teve lugar esta investigação, parece contribuir

---

<sup>99</sup> Perguntas a que se referem os enunciados mencionados; a) entrevistas aos professores(as): (i) Como você organiza o trabalho na sala de aula?; b) entrevistas aos alunos(as): (i) Na sua opinião, em que atividade ou aprendizagens está presente o trabalho?

para preparar os jovens a se conformar às exigências de seu papel subalterno nas relações sociais de produção (Bowles & Gintis, 1976), assim como também prepara para viver em outras organizações, seja como trabalhador no setor produtivo capitalista ou como cliente, “como doente, ou até mesmo viver em outros grupos restritos” (Perrenoud, 1995: 62). Como podemos notar nos enunciados evocados pelos(as) entrevistados, o processo de comunicação estabelecido no fazer e aprender em sala de aula parece ser determinado pela relação pedagógica, pelas condições em que se desenvolvem o *ofício de aluno* e o *ofício do professor* (Perrenoud, 1995), onde o trabalho aparece revestido com certo teor de sofrimento e penosidade. Mas também um fazer e aprender caracterizado por um ambiente recheado por tensões e articulações que são suscitadas no contexto de sala de aula. Assim, esse contexto organizado de maneira frequentemente unilateral contribuirá talvez para uma formação separada em pedaços, como testemunhado nos depoimentos que veremos na sequência.

### **5.3.2. Aprender o mundo, todo separado em pedaços<sup>100</sup>**

No Brasil, os anos de 1980 foram bastante ricos no que diz respeito às discussões sobre se realmente o trabalho é sempre educativo ou em que condições o trabalho, *tripalium*, quando é tortura, sofrimento, como sublinha Nosella (1992), tem caráter educativo. Por outro lado, a pesquisadora mexicana Ema de León (1991) enfatiza que o ato de empreender a busca do conhecimento sustenta-se em questão interrogativa de como os sujeitos sociais transcendem, as limitações próprias do gênero e do ambiente social e natural, para atuar no curso da sua existência assim como do futuro, dentro de uma perspectiva educacional como capacidade de conhecer e de atuar, no sentido de transformar, bem como de ressignificar a realidade.

Dentro dessa compreensão, podemos observar nas falas dos sujeitos entrevistados que o trabalho desenvolvido no interior da sala de aula, está comprometido com uma formação deficitária, incompleta, onde o(a) aluno(a) não consegue ter uma visão alargada do processo de aprender, em razão daquela se ancorar em atividades em que não há comunicação entre as partes (disciplinas, conteúdos), resultando numa ação educativa que dificulta uma visão que abrigue todos os aspectos constituintes da formação, por parte de crianças e jovens.

---

<sup>100</sup> 40 referências dos sujeitos registradas nesta categoria.

Pode-se verificar que, tanto os(as) alunos(as) quanto os(as) professores(as) entrevistados<sup>101</sup>, em sua maioria, sublinham que as formas como o trabalho está presente, enquanto dimensão de formação dos jovens no cotidiano de sala de aula, prende-se ao fato das relações escolares estarem se dando de modo que o mundo é aprendido todo separado em pedaços.

[...] é uma formação onde os assuntos são trabalhados separadamente. Uma formação quebrada, fracionada. Eu acho que é uma formação que falta aproximação das várias disciplinas pra que eles (alunos) possam entender melhor as questões. (E2 Valdomira, Professora)

[o trabalho está] indiretamente (na formação) porque a forma que trabalhamos os temas de nossa disciplina passam por longe das outras matérias. Cada um cuida de dá conta do seu conteúdo e o aluno vai ai no meio dessa confusão. No final o menino não entende o que lê e não sabe o que escreve, porque as coisas estão desarrumadas na sua cabeça. (E6 Luciel, Professor)

[...] cada professor só tá interessado em trabalhar o conteúdo de sua matéria, tá nem ai para o conteúdo dos outros professores. (...) os conteúdos são trabalhados isolados, cada professor com o seu. (E18 Olívia, Estudante)

[...] cada professor está focado somente em sua área específica (...) e ai fica só no seu conteúdo. (E11 Kardec, Estudante)

Podemos observar que o fazer e aprender (5.3.1) baseados numa formação eivada de esforços aponta para um campo curricular que abriga um trabalho que se estrutura em bases divergentes, onde as áreas do saber circulam assimetricamente contribuindo na constituição de um conhecimento desintegrado e portanto na formação de um sujeito com uma visão de mundo como blocos sobrepostos, “em pedaços”. A grande maioria dos(as) professores(as) entrevistados(as) demonstram certa clareza desse “divórcio” entre as componentes curriculares. Assim, a educação escolar, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação através dos conteúdos, métodos e formas de organização das tarefas no interior da sala de aula.

Como mostram os enunciados acima referenciados, quando a palavra está com os jovens, fica expresso que as aprendizagens que estão se dando nas ações pedagógicas de sala de aula conduzem a uma formação não integral, em razão do currículo escolar estar comprometido com a construção de um conhecimento em bases não integradas, visto não existir a comunicação necessária entre as disciplinas, bem como dos conteúdos ministrados. O que, de acordo com as falas dos(as) professores(as), afetarà o processo de

---

<sup>101</sup> Perguntas a que correspondem os enunciados em referência; a) entrevistas a professores(as): (i) Na sua perspectiva, que formação dos alunos(as) é realizada pelas atividades desenvolvidas na escola do ensino médio?, (ii) Na sua interpretação do ensino médio, o trabalho está (ou deve estar) direta ou indiretamente presente como dimensão de formação dos seus alunos?

formação, onde ao “final o menino não entende o que ler e não sabe o que escreve” (E6 Luciel, Professor).

Podemos então constatar através das falas que as disciplinas curriculares são trabalhadas de maneiras isoladas como se fossem autônomas entre si, caracterizando dessa forma um currículo tipo *coleção* (Bernstein, 1996; Silva 1999), onde as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente separados, como denunciam os sujeitos entrevistados, não havendo correspondência entre os diferentes saberes e contribuindo para a formação de crianças e jovens com uma percepção de mundo carente de um aspecto mais totalizante, em razão de um trabalho escolar estruturado numa moldura curricular desintegrada. Por sua vez, na proposta de integração curricular, o processo de organização do conhecimento se dá de maneira a integrar todas as áreas do conhecimento. As falas deixam evidente que as ações que perpassam o ambiente de sala de aula assentam-se em um currículo que trata as relações educação/trabalho em bases desintegradas, de que decorre uma formação em que ao final os jovens “aprendem o mundo, todo separado em pedaços”; trata-se do *código de coleção* visto ser caracterizado por uma classificação forte do conhecimento, com fronteiras bem definidas, dando pouca margem para o diálogo entre as partes e o todo do conhecimento (Bernstein, 1996).

Contrariamente, o currículo organizado em bases integradas<sup>102</sup> é definido por uma *classificação* mais frouxa e por fronteiras menos duras, nas quais a *seleção* e a combinação podem acontecer mais livremente. Então talvez, segundo certos pontos de vista, um *enquadramento* fraco, fruto de uma ação pedagógica invisível possa ter como resultado uma relação pedagógica mais fluida, criativa, criadora (Morrow & Torres, 1997; Bernstein, 1996), esperançosa.

Assim, o modo pelo qual se acham organizados os diversos saberes, transmitidos no interior dos espaços de educação escolar, influencia sobremaneira a construção da identidade entre os estudantes, a maneira pelo qual veem o mundo e se comportam com relação aos outros, contribuindo para modelar a ordem social e manter o *status quo* (Bourdieu, 1977).

Ressalta-se portanto que as falas demonstram que a expressão desta fragmentação passa sobretudo pelos aspectos curriculares, que faz a distribuição das diferentes disciplinas com suas cargas horárias por séries e turmas de maneira aleatória, supondo que

---

<sup>102</sup> No capítulo III, item 3.2.2 que trata da perspectiva de Bernstein sobre o currículo escolar, discutem-se e definem-se os conceitos de *código de coleção*, *enquadramento*, *classificação* e *pedagogia invisível*.



a unidade rompida se recupere como consequência de um processo natural das práticas curriculares. Ficando sobre a responsabilidade de crianças e jovens o processo de reconstituição das relações que se estabelecem entre os diversos conteúdos e disciplinas (Kuenzer, 2005) no interior da escola.

Nesse sentido, os(as) alunos(as)<sup>103</sup>, ao serem questionados sobre a sua perspectiva acerca do processo de formação integral no contexto de sala de aula, evidenciam que o currículo da escola parece estruturar-se num campo dualista e fragmentado em disciplinas e é desenvolvido por meio de uma prática pedagógica baseada na transmissão de conteúdos, criando com isso dificuldades no entendimento de leituras que envolvem saberes de várias disciplinas. “Porque aprendemos tudo separado” (E19 Lucivaldo, Estudante).

[...] não, porque os assuntos das disciplinas são desintegrados, cada professor trabalha sua disciplina isolada, não tem comunicação entre elas. (E15 Luciléia, Estudante)

[...] não, está muito longe de uma formação geral, porque cada matéria é dada isolada pra nós. Cada professor trata de sua disciplina separada e aí nós também vamos nos formando com uma visão com o mundo todo separado. (E21 Fátima, Estudante)

Os enunciados, agora por parte dos jovens, denunciam que o trabalho que é desenvolvido nas tarefas de sala de aula não tem sintonia com um processo de formação que venha a contribuir com uma visão integrada da vida e do mundo dos estudantes. Portanto fica sublinhado nas falas tratar-se de uma formação que parece não apontar saídas para caminhos futuros. Desse modo, a base curricular da escola de ensino médio, percebida a partir deste estudo, fica registrada na presença de um trabalho escolar que, em razão de seu caráter fragmentário, dificulta uma visão mais estruturada por parte de crianças e jovens, contribuindo para a constituição de “um menino sem orientação do que fazer no futuro” como demonstra o enunciado a seguir<sup>104</sup>.

[...] [o ensino médio está formando] um menino sem orientação do que fazer no futuro, sem rumo. (E1 Maria Roberta, Professora)

É, portanto, um contexto escolar onde a relação entre trabalho/educação e currículo se encontra ancorada em parâmetros de formação que parecem não responder à altura das novas pautas de exigências que se estabelecem nas relações sociais e produtivas.

<sup>103</sup> Pergunta a que correspondem os enunciados em referência; a) entrevistas a alunos(as): (i) Em sua opinião, o trabalho desenvolvido em sala de aula está voltado para uma formação integral? Porquê?

<sup>104</sup> Pergunta a que corresponde o enunciado em referência; a) entrevista a professores/as: (i) Na sua opinião, o ensino médio de sua escola está formando os jovens para o mundo do trabalho? (se está) que trabalhador está sendo formado?

Podemos perceber nas falas dos entrevistados que estamos diante de um ensino médio com práticas curriculares em desconformidade com as preconizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, mas especificamente os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Aqueles sublinham que o ensino médio, como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social” (Art. 1º § 2º da Lei 9.394/96) (MEC, 2000: 10). Essa vinculação deverá ser orgânica, no sentido de contaminar toda prática educativa escolar. Ou seja, que haja uma educação equilibrada para todas as crianças e jovens, em que a formação deverá desenvolver valores e competências necessárias à integração dos projetos individuais à sociedade e que haja também, preparação e orientação básica para sua integração ao mundo do trabalho (MEC, 2000). Observa-se que as orientações sinalizam para uma ação pedagógica mais integrada às necessidades dos estudantes.

Portanto, uma pedagogia que trabalhe a ideia de formação integrada, buscando recuperar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado dos conhecimentos que estão na sua gênese e na sua apropriação histórico-social (Ciavatta, 2005: 85). Isto é, uma pedagogia que busque garantir às crianças e jovens estudantes e ao adulto trabalhador o direito de uma formação, não mais em pedaços, mas para a leitura completa do mundo no sentido de integrá-lo dignamente à sua sociedade política. Um contexto que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos circundantes nas relações.

Uma formação “capaz de promover a construção negociada de uma cultura comum, em termos de capacidade, atitudes e práticas” (Antunes, F., 1995: 192), concebendo o sujeito como um ser histórico-social concreto, capaz de transformar-se em um agente de transformação social. Fica evidente nos testemunhos evocados, que as articulações estabelecidas entre educação e trabalho em atividades de sala de aula da escola em estudo apontam para um campo curricular que abriga um trabalho estruturado numa base em que as áreas do saber se dão através de um *currículo tipo coleção* (Bernstein, 1996), constituindo um conhecimento desintegrado e portanto uma formação deficitária. O que poderá contribuir para práticas avaliativas que tratam o conhecimento como o produto de um valor determinado, devendo ser meramente medido e quantificado.

### 5.3.3. Para que serve a avaliação: obter notas/pontos<sup>105</sup>

Tradicionalmente o processo de formação e vivência no contexto da escola basearam-se no conceito de avaliação como aferição da aprendizagem, obtida principalmente pela emissão de notas. Nas entrevistas com os (as) alunos(as) e docentes<sup>106</sup> fica demonstrado que o objetivo das avaliações parece apontar somente para obtenção de pontuação.

[...] preciso dar a eles (alunos) uma nota para ser quantificado no final do ano. É a nota quem vai dizer quem passou e quem ficou. (E6 Luciel, professor)

[...] trabalham (os alunos) quase sempre visando pontos para serem somados com as notas das provas. (E3 Leide, Professora)

[...] o objetivo principal é conseguir mais pontos para somar com as notas da prova das disciplinas. (E8 Rodrigo, Estudante)

Como vimos nos tópicos anteriores, em que as ações pedagógicas de sala de aula se dão de maneira desarticulada, também na prática avaliativa dentro do contexto fragmentado que sinalizamos o conhecimento é tratado como o produto de um valor determinado, devendo ser medido e quantificado, como referem as falas acima. Vê-se, portanto, que todo o trabalho de avaliação se limita ao processo de quantificação, onde os(as) alunos(as) desenvolvem suas tarefas escolares sempre visando obterem determinada pontuação. Para os autores da proposta de análise da teoria da *correspondência*, o sistema educativo nessas circunstâncias ajuda a integrar os trabalhadores no sistema econômico, através da *correspondência* estrutural entre as relações sociais de educação e as do setor produtivo capitalista (Bowles & Gintis, 1981).

Nessa perspectiva, a organização pela qual está estruturado o sistema educativo, com suas normas e valores que caracterizam a divisão do trabalho na sociedade capitalista, parece ser um mundo do qual se inspira a instituição escolar. Tal inspiração, na perspectiva proposta por aqueles autores, contribui para que os jovens, no futuro, possam aceitar os imperativos econômicos, sociais e culturais do mundo do trabalho; desse modo, aprendem a funcionar apenas por recompensas externas, as notas/pontos, num primeiro momento, e, mais tarde, os salários (Santomé, 1995: 71). No entanto, as perspectivas de Bowles & Gintis foram alvo de um conjunto de críticas (Morrow & Torres, 1997; Carnoy & Levin,

<sup>105</sup> Foram registradas 36 referências dos sujeitos para esta categoria.

<sup>106</sup> Perguntas a que correspondem os enunciados em referência; a) entrevistas a professores(as): (i) O que você pretende com a avaliação? (ii) Na sua perspectiva, com que objetivos trabalham os alunos nas atividades (de aprendizagens e avaliação) propostas?; b) entrevistas a alunos(as): (i) Que objetivos têm os alunos(as) para as atividades escolares que desenvolvem em casa?; (ii) Na sua perspectiva, que objetivos têm os alunos(as) para as atividades que desenvolvem na avaliação?

1985; Giroux, 1986; Santomé, 1995); todavia, importa sublinhar que os estudos daqueles autores constituíram e (constituem) fontes inspiradoras importantes no processo de compreensão do funcionamento da engrenagem educativa.

Nas falas que se seguem, os(as) alunos(as) que participaram das entrevistas de campo sinalizam um trabalho escolar que, mesmo não produzindo nenhum rendimento, garante aos jovens a aprovação de professores e professoras, o que contribui para o sucesso escolar, ter um bom resultado no final do ano.

[...] a grande maioria dos alunos estão interessados em obter notas necessárias para passar no fim do ano. (E19 Lucivaldo, Estudante)

Todo mundo só pensa numa coisa, que é tirar uma boa nota pra no final de ano passar para outra série. (E21 Fátima, Estudante)

Desse ponto de vista, o exercício intensivo do *ofício de aluno* pode também produzir efeitos perversos: trabalhar somente para a obtenção de notas (Perrenoud, 1995), ou seja, só estudar quando se julga que se vai ser interrogado, estando a preparação totalmente voltada para a obtenção de resultados no exame. Nesse sentido, as modalidades de prêmios e castigos que o sistema de ensino mobiliza propiciam a rotulagem das características pessoais indispensáveis às necessidades da esfera econômica, o que faz com que os trabalhadores assumam a necessidade de uma sociedade hierarquizada, fazendo com que a pior parte, seja recebida pelos grupos sociais com baixo poder aquisitivo (Santomé, 1995).

No entanto, tem-se por outro lado propostas de uma avaliação que passa a ser uma ação educativa voltada para iluminar o caminho da transformação. Acreditando que esse processo contribuirá para que homens e mulheres, através da consciência crítica, imprimam uma direção voltada para a construção coletiva do conhecimento (Cadernos de Educação, 1999). De um currículo que seja capaz de romper com os valores que permeiam a “lógica seletiva e excludente da avaliação classificatória”, reconstruindo novas práticas pedagógicas, “concebendo a ação educativa numa práxis de inclusão social de aprendizagem” (Cadernos de Educação, 1999: 16). Um currículo que vise sobretudo um contexto educacional onde todas as dimensões de formação humana sejam mobilizadas. Como podemos verificar nas falas, o contexto de sala de aula parece está implicado com uma organização unilateral e o currículo encontra-se estruturado numa base em que as áreas do saber se dão de maneiras assimétricas, constituindo dessa forma um conhecimento desintegrado. Já o processo avaliativo, de acordo com os sujeitos entrevistados, serve

sobretudo para aquisição de pontuação, parecendo limitar-se ao processo de quantificação. Para a tese da *correspondência*, tal processo ajuda a integrar os (futuros) trabalhadores no sistema econômico já que as notas/pontos no contexto de sala de aula assumirão sentidos em certos aspectos similares aos que, no futuro, as remunerações carregarão (Santomé, 1995; Bowles & Gintis, 1981). Ou seja, são aprendizagens que poderão facilitar a simetria especular das relações escolares com outras dimensões do sistema produtivo, como veremos abaixo.

#### **5.3.4. Na escola aprender uma orientação para mais tarde conseguir uma profissão<sup>107</sup>**

No processo de produção capitalista, o capital sempre procurou aumentar os índices de produtividade, com intenções a aumentar a mais-valia. Dessa forma, o objetivo daquele esteve ligado à expansão possível do próprio capital, o que leva a maior exploração da força de trabalho. Dentre as mais variadas formas para a obtenção da mais-valia, tem-se como instrumento de alta eficiência a divisão social do trabalho (Ramos, 2005).

É pois, importante realçar que desde os primórdios, o capitalismo introduziu uma modificação fundamental na organização do trabalho. Surge como inovação uma “subdivisão sistemática de cada tipo de produção em operações muito específicas e que levado para a organização do trabalho escolar fundamentou o campo do currículo” (Ramos, 2005: 110).

Para a autora o desenvolvimento tecnológico no capitalismo foi acompanhado pelo aumento de divisão social do trabalho, permitindo que o capital se apropriasse das habilidades e do conhecimento dos trabalhadores manuais, de tal maneira que a ciência passasse a servir quase que exclusivamente aos interesses do capitalista. Dentro desse contexto, a organização escolar parece induzir nas crianças e jovens um conjunto de aprendizagens capazes de no futuro serem transferidas a outros contextos sociais e produtivos.

Como veremos em seguida nas falas dos(as) alunos(as) entrevistados, parece haver uma certa evidência do estreitamento das relações sociais de sala de aula com outras dimensões do campo da produção econômica. Desse modo, na perspectiva dos sujeitos que compuseram o rol das entrevistas, os trabalhos decorrentes das atividades na escola são dirigidos no sentido de garantir “uma orientação pra mais tarde conseguir uma profissão” (E16 Jaime, Estudante). Ainda de acordo com os testemunhos colhidos, ao tratarem dos

---

<sup>107</sup> Foram registradas 19 referências dos sujeitos nesta categoria.

objetivos que estão subjacentes às atividades que acontecem no contexto de sala de aula, realçam o fato de irem acumulando aprendizagens para conquistar um posto de trabalho. Nesse sentido, ao tratarem especificamente sobre o comprometimento dos trabalhos da escola e sua vocação voltada para o mundo do trabalho, os entrevistados<sup>108</sup> sinalizam que há certa proximidade entre as relações de sala de aula e as relações no campo da produção.

[...] o que aprendemos aqui (escola) vai servir pra conseguir um emprego. (E11 Kardec, Estudante)

[...] é a partir dos trabalhos da escola que nós vamos tirar conhecimentos para a vida profissional. É com esse aprendizado que vamos arrumar um emprego. (E12 Graça, Estudante)

Estudos clássicos em sociologia da educação haviam já assinalado que, dessa forma, a travessia do terreno escolar às fábricas ou aos escritórios, “torna-se muito mais fácil para as crianças e jovens que desde seus primeiros anos desenvolvem hábitos de trabalho” (Jackson, 1975: 48). Desse ponto de vista, o *ofício de aluno* dos jovens (futuros) trabalhadores tornar-se-ia uma fase preparatória à sua vida pós escolar (adulta). Assim, vamos observar no enunciado que se segue que as atividades que se desenrolam no interior da sala de aula, contêm *ofícios* para lá do mundo do trabalho, visto existir subjacente ao trabalho escolar uma componente que refere-se à construção da própria vida.

[...] (o objetivo é) aprender e mais tarde ir trabalhar e construir nossa vida. (E10 Luís, Estudante)

Desse modo, as relações sociais estabelecidas nas instituições escolares pressupõem um campo de análise que engloba tanto a dimensão do viver, quanto preparar-se para a vida. O que configura de fato, que os meios de sobrevivência não estão limitados à questão material. Ou seja, os meios de que precisam crianças e jovens durante o tempo em que estão na escola são absorvidos essencialmente do seu *ofício de aluno* (Perrenoud, 1995).

Em suas análises, Bowles & Gintis (1981: 22), servindo-se de uma ampla variedade de fontes estatísticas e históricas resultante de suas investigações, conseguem sublinhar que o campo da educação nas sociedades capitalistas é uma das principais estratégias que se utilizam para a reprodução deste modelo de sociedade e também das desigualdades sociais. Para os autores, um terreno educacional com certas características que as falas dos sujeitos entrevistados vêm sinalizando ajuda a diluir e a despolitizar as relações de classe potencialmente explosivas do processo de produção e, por conseguinte, serve para edificar

---

<sup>108</sup> Perguntas a que correspondem os enunciados em referência: entrevistas aos alunos(as): (i) Na sua opinião os trabalhos da escola estão voltados para o mundo do trabalho? Por quê? (ii) Que objetivos têm os alunos para as atividades que desenvolvem nas aulas?

as condições sociais, culturais, políticas e econômicas, através das quais parte do produto decorrente do processo do trabalho é expropriada em forma de mais-valia.

Dessa perspectiva, o que parecem fazer os sistemas de educação é criar estruturas de acordo com determinadas modalidades curriculares, destinadas a hierarquizar e distribuir meritocraticamente cada trabalhador e trabalhadora no interior das cadeias de produção capitalista.

No entanto, para Santomé (1975: 67), as análises de Bowles & Gintis, que tratam das relações entre o campo escolar e as relações pertinentes ao setor produtivo da sociedade, levam-nos a passar por alto o papel dos sujeitos sociais, ao considerá-los como sujeitos passivos do processo e incapacitados de fazerem frente a um destino irremediável.

Todavia, é importante ressaltar que outros autores chamam a atenção para o tipo de relações sociais vividas no espaço escolar que, por ter propriedades análogas às das experimentadas na produção, propicia a formação de personalidades dotadas de aprendizagens apropriadas às demandas das relações sociais de produção (Silva, T., 1992), onde as “escolas funcionam de modo a legitimar as divisões de classe e a produzir uma força de trabalho modelada pela necessidade de emprego lucrativo” no modo de produção capitalista (Bowles & Gintis, 1981: 22).

Ao conjunto de críticas à teoria da *correspondência* dos autores acima referenciados, soma-se Giroux (1986) ao sublinhar que, em razão das limitações e de seu caráter funcionalista e mecanicista o *princípio da correspondência* não deixa nenhum espaço para mediação e para a ação das crianças e jovens estudantes no terreno escolar.

Vale contudo ressaltar que, na denominada sociedade da informação, a formação humana valorizada é aquela em que os sujeitos sociais sejam letrados não somente em leituras, mas também na realização de procedimentos matemáticos e sobretudo, aqueles ligados à cultura da informática. Diante desse cenário, é importante sublinhar que [...] a noção de “um *novo vocacionalismo* está subjacente a concepção de um novo instrumentalismo ou um ‘novo’ economicismo regulado pela figura do Estado quando do estreitamento entre o terreno da educação escolar e o mundo do trabalho” (Stoer, Stoleroff & Coreia, 1990: 12). Para os autores, a concorrência nas relações produtivas e as mudanças de viés tecnológicos parecem ressuscitar, para as agendas políticas, as perspectivas funcionalistas sobre a relação do campo da educação escolar e o mercado de trabalho. De tal *novo vocacionalismo* também de algum modo são eco os testemunhos que evocamos.

Apesar das falas de grande maioria dos sujeitos que participaram das entrevistas estarem eivadas de convicções quanto à possibilidade da escola de ensino médio oferecer as condições necessárias para entrarem no mercado de trabalho, o que presenciamos atualmente é uma tendência presente no mundo do trabalho ligada ao processo de crescente exclusão dos jovens que atingiram a idade de ingresso no setor de trabalho produtivo. Aqueles, sem opções de emprego, acabam “engrossando as fileiras dos trabalhos precarizados, dos desempregados, dada a vigência da sociedade do desemprego estrutural” (Antunes, R., & Alves, G., 2004: 339); produzindo com isso, um grande contingente de “excluídos e dos precariamente qualificados para desempenharem tarefas eventuais no setor informal”.

De acordo com Ramos (2005), os processos de trabalho e as tecnologias decorrentes desse novo modelo de reestruturação do capitalismo correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e que podem servir como inspiração para formação de ações pedagógicas fecundas capazes de permitir a construção de um campo de currículo assentado em várias dimensões do conhecimento. O que poderá contribuir para o processo de integração do trabalho a ciência e a cultura como referência. E assim, preparar trabalhadores e trabalhadoras para ao mesmo tempo “atender e superar as mudanças na base produtiva com seus implicadores perversos sobre a vida tanto individual como coletiva” (Ramos, 2005: 119).

Diante dos relatos evocados, o que parece existir nas relações entre educação e trabalho nas atividades de sala de aula é uma certa aproximação entre aquelas e as relações da produção econômica capitalista, visto que os trabalhos decorrentes das atividades da escola se dirigem a garantir aos jovens uma orientação para no futuro fazerem jus uma profissão. Dessa forma, a ponte entre a escola e o mundo do trabalho é facilitada para aqueles, em razão de desenvolverem desde seus primeiros anos, hábitos de trabalho (Jackson, 1975). Nesse sentido, o *ofício de aluno*, para além de um exercício de preparação para a vida pós escolar, ajudaria a despolitizar as relações de classe eventualmente constrangedoras do processo de produção (Bowles & Gintis, 1981). As falas dos entrevistados parecem também sinalizar um currículo estruturado de modo a hierarquizar e distribuir meritocraticamente os trabalhadores nas cadeias produtivas (Vieira, M., 2005; Santomé, 1995) o que estará associado ainda a uma formação onde o saber vai sendo forjado de maneira desarticulada do ambiente onde os jovens estão enraizados.



### 5.3.5. O saber ensinado na escola: são dois mundos, o da escola e o outro onde a gente vive<sup>109</sup>

[...] são dois mundos, (...) o da escola e o outro onde a gente vive. (E12 Graça, Estudante)

Com um enunciado colhido das falas dos sujeitos que participaram das entrevistas no contexto desse estudo, iniciamos esse tópico com inspiração nos “códigos dos saberes escolares” (Forquin, 1993: 83), para fazermos menção sobre como o currículo do ensino médio da escola aborda a questão do trabalho enquanto componente de formação de crianças e jovens do ensino médio no Município de Igarapé-Açu, região nordeste do Pará.

Como podemos observar, o enunciado referenciado anuncia que o saber que está sendo desenhado pelo currículo da escola de ensino médio parece ancorar-se no desenvolvimento de ações pedagógicas onde o trabalho contribui para a construção de uma base de formação onde os sujeitos vão se constituindo em pedaços, onde a escola e o currículo estão divorciados, desenraizados, desarticulados do “outro mundo onde a gente vive”.

Na perspectiva de Bernstein (1971: 47), o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete sobretudo a distribuição do poder em seu interior e a maneira pelo qual encontra-se assegurado o controle social dos comportamentos dos sujeitos sociais. Nesse contexto, o autor fundamenta de maneira bastante contundente a hipótese que subjaz ao projeto de análise crítica do conhecimento escolar e que trata de fazer aflorar o sistema complexo de relações que pode existir, nas sociedades atuais. Onde temos, “entre a estrutura dos saberes e o modo de funcionamento das transmissões escolares numa extremidade e noutra, as formas dominantes de poder e o controle social que é exercido tanto nas relações sociais escolares”, quanto ao nível de sociedade de maneira geral (Forquin, 1993: 85).

Vale contudo lembrar que, com as contribuições de Bernstein no contexto da sociologia crítica da educação, pode-se analisar de maneira cuidadosa a discussão acerca da estrutura do *currículo de coleção* e do *currículo integrado*. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento constituído no terreno da escola em discussão está numa base que corresponde a sistemas de mensagens que atravessam tanto o currículo e a pedagogia como o processo de avaliação. Assim, no currículo se define o que conta enquanto conhecimento válido; na pedagogia define-se o que constitui a transmissão válida e no processo de

---

<sup>109</sup> Houve o registro de 18 referências dos sujeitos nesta categoria.

avaliação é definido o que se pode conceber como realização válida (Bernstein, 1996; Silva, 1999).

Desse modo, os sistemas de mensagens obedecem a princípios de produção e de regulação que podem, inclusive, variar de acordo com os contextos educacionais e sociais e que Bernstein denomina como os *códigos*<sup>110</sup> que constituem os diversos saberes do terreno escolar (Forquin, 1993). Nesse sentido, ao serem indagados sobre o processo de integração dos conteúdos trabalhados em sala de aula e a comunicação com a realidade onde os sujeitos estão inseridos, educadores e educandos entrevistados<sup>111</sup> mencionaram que os “conteúdos são produzidos fora da realidade” não fazendo travessia com o ambiente onde os sujeitos se encontram inseridos.

[...] a maioria dos conteúdos está discutindo coisas totalmente fora da realidade dos estudantes. Poucas coisas são comentadas sobre a realidade. (E4 Raimunda, Professora)

[...] na maioria das vezes nem tocam nas coisas que acontecem na comunidade, a escola parece um mundo isolado da nossa vida lá fora. (E18 Olívia, Estudante)

Como sublinham os enunciados, a grande maioria dos conteúdos que são trabalhados no interior da sala de aula do ensino médio, encontra-se divorciada, desgarrada da realidade concreta das crianças e dos jovens, mas também dos adultos. O que demonstra que o currículo do ensino médio parece encontrar-se assentado numa estrutura *tipo coleção*, onde as áreas e campos de conhecimentos são mantidos fortemente separados, não havendo correspondência entre a organização e transmissão/aquisição dos diferentes saberes e o contexto onde os sujeitos históricos se encontram integrados.

Importa aqui ressaltar que, nos terrenos educativos com *classificação* e *enquadramento* endurecidos, como enfatizado nas falas dos entrevistados, educadores e educandos têm pouca margem de iniciativa e de diálogo, os conteúdos estão fortemente prescritos nos programas e há também forte especificidade dos saberes escolares com relação aos acontecimentos da vida cotidiana dos sujeitos. Desse modo, as relações sociais que são desenroladas no contexto de sala de aula parecem impor uma visão hierarquizada do conhecimento e da cultura, como pode depreender-se dos testemunhos referenciados.

---

<sup>110</sup> É importante destacar a definição geral de *códigos* utilizada em Bernstein (1977c, 1981), onde se enfatiza a relação existente entre significados, realizações e contexto, perspectivando o código como “um princípio regulativo, tacitamente adquirido, que seleciona e integra significados relevantes, formas de realização e contextos evocadores” (Bernstein, 1996: 143), demonstrando que a unidade de análise dos códigos não é um enunciado abstrato ou até mesmo um contexto isolado, mas sobretudo, as relações entre os contextos.

<sup>111</sup> Perguntas a que correspondem os enunciados referenciados; a) entrevistas a professores(as): (i) Os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula estão integrados à realidade dos jovens?; b) entrevistas a alunos(as): (i) Como se relacionam as tarefas de sala de aula com o seu cotidiano?

Ainda de acordo com as entrevistas colhidas dos sujeitos envolvidos na pesquisa (educadores e educandos) são bastante evidentes as opiniões que tratam da questão da contextualidade ao apontarem para um campo curricular onde o trabalho escolar está fortemente ancorado numa formação onde as crianças e jovens estudantes encontram-se desenraizados, divorciados do mundo onde eles vivem, o que, em razão dessas relações estarem desgarradas da realidade, dificulta o processo de entendimento, de compreensão do conhecimento. Desse modo, fica dificultada a aquisição do *código elaborado* na escola, constituindo com isso uma formação dividida, separada, por se encontrar sendo desenvolvida sem ponte de passagem entre os seus princípios reguladores e os do *código restrito* que vigora na comunidade de pertença dos jovens. São dois mundos, o da escola, e o outro onde os sujeitos vivem.

[...] fora do nosso contexto diário. (...) No meu ponto de vista descontextualizado, como se fosse duas coisas, um mundo da escola e outro onde a gente mora. (E21 Fátima, Estudante)

São relações diferentes, totalmente desvinculados do nosso dia-a-dia, parece ser dois mundos, o mundo da escola e o mundo fora dos muros da escola. (E13 Rogério, Estudante)

Na perspectiva de Bernstein o *código* tem um papel fulcral, que é fazer a ligação entre as estruturas macrosociológicas da classe social, a consciência individual e as interações sociais do nível microsociológico onde a posição ocupada na divisão social funda o tipo de *código* aprendido e este modela a consciência das pessoas, sua visão de mundo e o seu lugar enquanto sujeito histórico-social.

Os enunciados acima sublinhados suscitam o argumento, proposto na teoria de Bernstein, de que é a própria forma da comunicação, expressa através do conceito de *código*, que transmite a categoria cultural dominante, a classe (Silva, 1996). Está bastante explícito nas análises de Bernstein que o *código* é aprendido em várias instâncias sociais, seja na família, na escola ou outros espaços da sociedade (Bernstein, 1996). Especificamente, também no caso do terreno de sala de aula por onde atravessa este *estudo de caso*, aquele *código* parece estruturar-se através das práticas pedagógicas, do currículo e do processo de avaliação, como sugerem as falas de professores e estudantes da escola de ensino médio em que decorreu essa investigação.

No entanto, na perspectiva de Bourdieu (1966), os esquemas que contribuem para a organização do pensamento de um contexto histórico só podem ser plenamente entendidos se se tiver como referência o campo da educação escolar, visto esta ser capaz de os consagrar e de os constituir, pelo exercício, como *habitus* de pensamento comum a toda

uma geração. Para o autor, como formadora de *habitus*, a escola dota crianças, jovens e adultos, que direta ou indiretamente foram submetidos à sua influência, de esquemas particulares capazes de “serem aplicados em diferentes domínios do pensamento e da ação, que podemos designar por *habitus* ocultos” (1966: 371-373).

Observamos que os(as) alunos(as) em sua grande maioria denunciam um contexto escolar em que o campo curricular, outra vez, parece estruturar-se em discordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN’s). Aqueles ressaltam que a organização curricular escolar terá que contribuir para que se possa superar o tratamento estanque e compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar; em contrapartida, a tendência atual que analisa a realidade de forma segmentada, como é demonstrado pelos depoimentos dos entrevistados, sem desenvolver a compreensão dos múltiplos conhecimentos que se interpenetram e conformam determinados fenômenos (MEC/SEB, 2000).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, onde nas práticas escolares sejam estabelecidas interconexões e passagens com outros saberes, o que se encontra ausente na escola em estudo, visto que grande parte dos(as) alunos(as) entrevistados fazem coro em sublinhar o descompasso entre o saber ensinado na escola e a realidade onde os sujeitos encontram-se envolvidos.

Para os PCN’s, a contextualidade tem que buscar a integração dos diferentes conhecimentos, no sentido de criar as reais condições para uma aprendizagem criativa, na medida em que oferece maior liberdade aos educadores e educandos para a seleção de conteúdos que estejam relacionados aos problemas que dizem respeito ao contexto onde os sujeitos vivem. Ou seja, parte do pressuposto que toda aprendizagem significativa implica em relação sujeito-objeto e para que aquela se efetive, torna-se necessário que os dois polos do processo possam interagir (MEC/SEB, 2000: 21-22).

Vale contudo sublinhar que os trabalhadores são sujeitos da cultura e do contexto e dessa integração decorrem a nossa maneira de ser e de estar no e para o mundo. Portanto, a cultura coloca-se como pano de fundo dos seus sistemas, influenciando o desenvolvimento das gerações sociais futuras (Moraes, 2001) como homens e mulheres no mundo e com o mundo inseridos no contexto social e produtivo.

Assim, a questão da contextualização, que se explicita nos enunciados em referência, significa relações de poder e, se não levada em consideração, reveste o ensino de dimensões ideológicas articuladas à construção de concepções que tomam a cultura de

uma dada classe como universal (Kuenzer, 2007). Nesse sentido, o processo de comunicação que se estabelece em sala de aula parece ser determinado pela relação pedagógica, pelas condições de atividade do *ofício de aluno* e também do *ofício de professor* (Perrenoud, 1995).

Na perspectiva do autor, o trabalho escolar tem que ser construído a partir da valorização da cultura, dos valores e representações dos sujeitos, onde os sentidos vão sendo forjados em patamares interativos e relacionais, permitindo as crianças, jovens e adultos estudantes uma construção diferente de sentido. Desse modo, não se pode limitar o sentido do trabalho em um único registro disciplinar, em razão daquele estar ligado a múltiplas fontes e depender de muitos fatores que estão imbricados no processo de construção do trabalho no interior de sala de aula.

Como podemos notar nos enunciados acima em referência, o trabalho encontra-se revestido de forma a contribuir para uma formação desenraizada do mundo concreto onde os sujeitos encontram-se totalmente envolvidos por um complexo de relações sociais e produtivas. Ou seja, não há comunicação entre o mundo da escola e o outro onde os sujeitos vivem. É diferente da perspectiva de Canário (2005: 160) ao argumentar que a construção do sentido só é possível em um “terreno fertilizado de aprendizagens”, onde o papel fulcral das relações escolares é preparar os jovens para ascenderem a todos os domínios culturais, intelectuais e políticos, assegurando às classes subalternas o acesso a esse instrumental de luta social (Rodríguez, 2000).

As falas colhidas através das entrevistas dos(as) alunos(as) como dos(as) professores(as) demonstram haver uma incongruência entre as relações no campo escolar e a realidade cotidiana, pressupondo perceber que, somente pela ruptura com a descontextualidade, um outro paradigma curricular venha a ser constituído como vetor de mobilização em torno da produção de mudança social de sentido emancipatório.

Vale contudo lembrar dentro deste contexto o debate teórico travado pela comunidade educacional, particularmente aqueles(as) que investigam as relações que são estabelecidas entre trabalho e educação, realçando a necessária vinculação do campo da educação à prática social e o trabalho como princípio educativo (Ciavatta, 2005). Para a autora, o papel do ensino médio deveria ser de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que explicaria como o conhecimento científico se converte em uma potência material no processo produtivo. Propiciando ao conjunto dos trabalhadores o domínio dos fundamentos das técnicas que são utilizadas no processo de produção; tal

rejeitaria o simples adestramento em técnicas produtivas, resultando em uma formação assentada nos patamares da *politecnia*, onde o conhecimento está em bases integradas, em assimetria aos enunciados colhidos juntos aos entrevistados acima referenciados. Portanto, requereria um conhecimento fundamentado nos domínios científicos das “diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno” (Saviani, 2003: 140).

Como podemos notar, o ideário da *politecnia* busca romper com a dicotomia histórica entre educação básica e técnica, no sentido de resgatar o princípio da formação de crianças e jovens estudantes em sua completude, ancorada em parâmetros epistemológicos e pedagógicos, buscando dessa maneira, a integração entre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades de que são revestidos os sujeitos sociais (Ciavatta, 2005), uma formação alargada, mas também integrada a todas as componentes que constituem os sujeitos na sua integralidade.

Vimos pois, na maioria das falas dos entrevistados, que quando se tratava de fazerem menção às formas como o trabalho estava presente, enquanto uma componente fundamental do processo de formação, as denúncias apontavam para um campo de currículo do ensino médio que desenvolve suas atividades de sala de aula com o seu *código elaborado* desenraizado, “independente do contexto local” (Silva, T., 1999: 75), e sobretudo sem construir pontes com o *código restrito* de linguagem, eventualmente dominante na comunicação cotidiana na comunidade.

No entanto, na perspectiva de Bernstein (1996) podem ser gerados nas relações sociais *códigos restritos* e *códigos elaborados* de oposição, seja no terreno da escola ou mesmo no trabalho, em razão dos *códigos elaborados* de oposição surgirem de instituições de proteção, contestação e confrontação como sindicatos, partidos políticos, dentre outros.

Ainda na perspectiva de Gramsci (2000), faz-se necessário que a escola se constitua em espaço de potencialização dos processos de aprendizagens vivenciadas fora dela e impregnadas de saberes historicamente construídos pelos trabalhadores. Alternativa que contrasta com a realidade que percebemos nas falas dos sujeitos entrevistados quando, ao tratarem do saber ensinado na escola, exprimem uma certa preocupação no tocante ao processo de formação decorrente de um trabalho escolar sem comunicação com o que se passa no mundo onde crianças e jovens estão enraizados.

Na senda desse debate, Ciavatta & Rummert (2010: 468) argumentam que, na elaboração do currículo, não se pode ignorar que os conhecimentos produzidos pela sociedade são privatizados, transformados em mercadorias e distribuídos de forma desigual

de acordo com as necessidades e interesses da classe dominante, onde verificamos a constante dualidade impingida pelo capitalismo, entre o trabalho e a ciência. Para as autoras, a ciência é concebida como força produtiva, transformada em propriedade privada do capital.

Nos relatos dos(as) entrevistados(as) acima referenciados há uma sinalização em torno de alguns desafios sobre os quais a escola de ensino médio terá que se debruçar e de entre aqueles, as relações que estão se dando no interior de sala de aula, o trabalho escolar, e como esse processo se constitui em “dois mundos: o da escola e o outro onde a gente vive”.

Diante desse contexto, pode-se perceber através dos enunciados evocados que a relação educação e trabalho nas atividades escolares está ancorada num processo de comunicação em que o fazer e aprender em sala de aula parecem ser modelados pelas condições em que se desenvolvem o *ofício de aluno* e o *ofício do professor* (Perrenoud, 1995), em razão do trabalho transpirar aspectos de penosidade e esforço. Um contexto implicado com uma organização unilateral, mas também caracterizado por relações de tensões e articulações. Percebe-se nas falas a sinalização de um currículo estruturado numa base em que as áreas do saber se dão de maneiras a constituir um conhecimento desintegrado e em decorrência uma formação deficitária.

Em razão das práticas pedagógicas aparecerem desarticuladas provavelmente alimentará um processo avaliativo que priorize somente a aquisição de pontos/notas, limitando-se a quantificar o desempenho dos estudantes.

Na perspectiva da *correspondência* tais processos ajudam a integrar aqueles (futuros trabalhadores) nas cadeias de produção. Nesse sentido, torna-se evidente uma certa aproximação entre as relações escolares e a produção econômica capitalista, também visto as atividades de sala de aula, nas palavras dos docentes, buscarem garantir no futuro uma profissão aos estudantes. Nesse contexto, a travessia da escola às relações produtivas torna-se facilitada, uma vez que desde cedo crianças e jovens desenvolvem hábitos de trabalho (Jackson, 1975). Desse modo, o *ofício de aluno*, além da preparação à vida adulta, contribuiria todavia para a despolitização das relações de classe com características explosivas do processo produtivo capitalista (Bowles & Gintis, 1981).

Os enunciados denunciam ainda um saber desenhado por um currículo que se pauta em ações pedagógicas em que o trabalho desenvolvido em sala de aula parece contribuir para uma formação em que os jovens vão sendo constituídos *em pedaços* e em que a escola

e o currículo aparecem desenraizados do mundo concreto dos sujeitos. O que, na perspectiva de Bernstein (1971) dificulta a aquisição do *código elaborado* em sala de aula, constituindo uma formação dividida, por não haver ponte de acesso entre seus princípios reguladores e os do *código restrito* que estruturará a comunicação na comunidade onde as crianças e jovens são residentes. Nesse sentido, parece tornar-se necessário o ideário da *politecnicidade* como maneira de romper com essa dicotomia, resgatando o princípio da formação dos sujeitos em sua completude.

### **5.3.6. A formação forjada em pedaços e a educação politécnica como proposta político-pedagógica**

Um cenário onde a formação é construída em cima de pilares em pedaços desconexos parece ser o contexto por onde passa o âmago do debate sobre a educação politécnica, abordada sem muitos contornos em tópicos anteriores e que retomaremos nesta altura para salientarmos que aquela fez/faz parte das trincheiras pela LDB (Leis de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) nos idos de 1980; igualmente é aflorada a polêmica sobre o processo de formação integrada de crianças e jovens estudantes nos termos da Lei (Decreto n. 5.154/4, incluído na LDB, Lei n. 9394/97, pela Lei n. 11.741/2008). É sobretudo um debate, que coloca a questão do trabalho como eixo fundamental no sentido de alcançar o aluno concreto – enquanto síntese de relações sociais (Saviani, 2008).

Portanto, a formação integrada exige que se trate o trabalho como *princípio educativo*. No entanto, para se chegar a esses patamares, precisa-se de uma abordagem marxiana do trabalho como valor de uso e como valor de troca. Desse ponto de vista, como valor de uso, o trabalho é atividade fundante da produção da existência, ontocriativa<sup>112</sup> (Lukács, 1978 e 2004). Como valor de troca, o trabalho se apresenta nas suas formas históricas de trabalho assalariado, alienado, no sentido de que o trabalhador é expropriado do tempo de trabalho apropriado pelo dono do capital e não se reconhece no produto do trabalho, no conhecimento e na sociabilidade gerados pelo trabalho coletivo (Marx, 1980).

Da perspectiva político-pedagógica, tanto a conceituação do trabalho como princípio educativo, quanto a concepção constituinte da educação politécnica, formuladas

---

<sup>112</sup> Sob a concepção ontocriativa do trabalho, como nos mostra Kosik (1986), trata-se de um processo que permeia todo o ser do homem e constitui a sua especificidade. Por isso, o mesmo não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana. Na sua dimensão mais crucial, ele aparece como atividade que responde à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos enquanto seres ou animais evoluídos da natureza. Concomitantemente, porém, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Trata-se de necessidades, ambas, que, por serem históricas, assumem especificidades no tempo e no espaço.



por educadores e pesquisadores brasileiros das questões relacionadas com trabalho e educação, têm como fonte de inspiração teórico-conceitual a vertente gramsciana (Gramsci, 1981; Manacorda, 1975; Nosella, 1992) que propõe a escola unitária que se expressaria na unidade entre instrução (educação) e trabalho, na formação de homens e mulheres capazes de produzir, mas também de ser dirigentes, governantes. Para isso, é necessário o conhecimento tanto das leis da natureza, como das humanidades e da ordem legal que regula a vida em sociedade (Ciavatta & Rummert, 2010: 474).

Inspirado nos *Cadernos do Cárcere* de Gramsci, Coutinho (2003) sublinha que a arte política é a travessia do momento somente econômico ao ético-político, quando se estrutura a consciência de homens e mulheres no tecido social, no sentido da elaboração de uma vontade coletiva que se emancipe das garras da submissão, de todas as maneiras de opressão, dentre as quais o trabalho explorado.

Portanto, no conjunto das entrevistas em que participaram alunos(as) e professores(as) e foram mobilizados vários temas decorrentes das relações que são estabelecidas entre educação e trabalho no contexto de sala de aula, verificou-se que a arena educativa é atravessada por tensões e articulações, que se entrecruzam compondo um campo contaminado por várias aprendizagens que são adquiridas no contexto de sala de aula através de tudo o que as crianças e jovens vivem. Nesse sentido, os testemunhos dos entrevistados demonstram que a escola de ensino médio é um campo de duas facetas (Antunes, F., 1995). Por um lado, apresenta-se como instrumento de capacitação, cujo papel é buscar mostrar o mundo de maneira mais clara às crianças e jovens, no sentido da construção de um universo cultural mais amplo e desse ponto de vista se revestiria de um potencial capaz de municiar os estudantes com um instrumental teórico necessário para uma vida social com perspectiva que contemple tanto os aspectos da vida pessoal quanto profissional. Por outro lado, a escola parece representar uma janela cujo acesso com sucesso é condição incontornável para a conquista de emprego e uma renda mais estáveis (Pinto, J., 1985; Stoer & Araújo).

No entanto, outros depoimentos apontam para um ensino médio em que, apesar de sinalizarem pistas para o acesso ao mundo do trabalho, e ainda que revestido por um viés crítico, para uma boa formação (de crianças e jovens) falta ainda muita coisa. Encontra-se, entre outros fatores, desarticulado “do outro lado do mundo onde a gente vive” e em decorrência forma “um trabalhador que não sabe muito bem o caminho a seguir”. Torna-se evidente que as relações trabalho/educação, currículo e formação (integral) que se

desenvolvem nas atividades de sala de aula se dão dentro de um contexto contaminado por aspectos que envolvem tensões, articulações e contradições na arena educativa. Ou seja, uma arena que ao final contribui para constituir uma formação que dificultará aos sujeitos sociais sobreviverem de maneira digna e socialmente sustentável.

Percebe-se, assim, claros sinais de um processo de formação que está sendo gestado em estruturas curriculares em bases desarticuladas, onde ao final “o menino não entende o que lê e não sabe o que escreve, porque as coisas estão desarrumadas na sua cabeça” (E6 Luciel, estudante). O que se verifica é que as relações existentes no interior de sala de aula parecem contribuir para uma formação deficiente, uma formação defasada, num claro anúncio de que muitos desafios terão que serem enfrentados no sentido de superar e resgatar todos os aspectos que contribuirão para que os trabalhadores possam *ver* o mundo na sua integralidade evocando o caráter politécnico do processo educativo como saída possível para uma formação assentada em pilares que possam mobilizar todos os saberes de maneira interdisciplinar. O que possibilitará a construção de um conhecimento integrando a cultura a política e a tecnologia.

#### **5.4. Possibilidade de um currículo ancorado num conhecimento integrado**

Neste segmento da moldura de análise interpretativa das falas dos sujeitos, discutiremos possíveis mudanças no currículo da escola, com vista a uma formação mais alargada dos jovens, de acordo com perspectivas dos docentes que apontam para a valorização da realidade das crianças e jovens e para uma componente que venha a contribuir para a formação (integral).

##### **5.4.1. Mudanças no currículo e formação (integral) dos jovens**

Na perspectiva de Silva, T. (1999) o currículo é sempre o resultado de uma seleção. Ou seja, de um universo alargado de conhecimentos e saberes, seleciona-se somente aquela parte que vai constituir, especialmente, o currículo. Desse ponto de vista, o campo do currículo busca modificar os sujeitos sociais que vão segui-lo e mais precisamente formar aqueles desejáveis para um certo tipo de sociedade, o que demonstra que o currículo está totalmente envolvido naquilo que somos, que nos tornamos.

Importa aqui ressaltar que, ao contrário de outras orientações analíticas, nas quais o que é central é o processo de estratificação social, a nova sociologia da educação coloca em questão o próprio processo pelo qual um determinado tipo de conhecimento veio a ser

considerado como digno de ser transmitido pelas instituições escolares. Ou seja, o processo fundamental a ser examinado está ligado à estratificação do conhecimento escolar, observando qual é a hierarquia entre as diferentes disciplinas escolares e como essa hierarquia veio a ser consolidada (Silva, T., 1999). Nesta sequência, pode adquirir também grande importância o estudo dos processos de interação nas relações que se estabelecem em sala de aula entre crianças e jovens estudantes e educadores e ainda sobre como vivem uma realidade social que é constituída e negociada na interação social.

Por outro lado, nas análises de Freire (1997b), a cultura do homem e da mulher consiste em recriar e não em repetir, visto que o ser humano não é inerte, sempre está em movimento, o que pode explicar a mudança, como algo sempre presente em nossa vida. Levar em conta estas concepções pode justificar as breves análises e interpretações que faremos a seguir, discutindo os enunciados colhidos juntos aos entrevistados(as) alunos(as) e professores(as) que sinalizam alguns elementos que podem sugerir caminhos de mudanças no campo do currículo para a formação integral dos jovens do ensino médio no interior da Amazônia brasileira. Na perspectiva Freiriana, por trás das resistências às mudanças estão questões históricas, sociais, culturais e educacionais, que justificam as diferentes teorias de currículo, que vão sendo construídas no processo educacional, que vão coexistindo e mostrando que as mudanças acontecem sempre porque as forças contraditórias se relacionam, ou para conservar ou para contestar o *status quo*.

#### **5.4.1.1. Valorização da realidade local e formação (integral)<sup>113</sup>**

É evidente nas falas dos alunos(as) e professores(as) que participaram das entrevistas de campo certa vontade de mudança no campo do currículo onde se mostra a possibilidade de um ancoradouro voltado para uma maior valorização dos saberes enraizados na cultura onde os sujeitos vivem, mobilizando dessa forma as componentes de integração entre a escola e a realidade no sentido de constituir a formação (integral) dos sujeitos. Ou seja, aspira-se que haja uma comunicação maior com a realidade do aluno, pois “assim facilitaria conhecer o global a partir do conhecimento da realidade em que ele (aluno(a)) está inserido” (E6 Luciel, Professor). Há, sobretudo, um desejo de que as atividades trabalhadas em sala de aula possam inserir temas que contemplem as várias problemáticas vividas pelos sujeitos em sua realidade local.

---

<sup>113</sup> Para esta categoria foram registradas 22 referências.

Na opinião dos entrevistados<sup>114</sup> mostra-se a necessidade de a escola de ensino médio melhorar a forma de transmitir o conhecimento, visto que aquela, como já mencionado em tópicos anteriores, não estimula as crianças e jovens a relacionar as atividades de sala de aula com a realidade onde vivem.

[...] [mudaria no currículo] as atividades de literatura para atividades relacionadas com a realidade do aluno, assim facilitaria conhecermos o global a partir do conhecimento da realidade em que ele está inserido. (E6 Luciel, Professor)

[...] deveriam ser incluídos temas sobre a questão ambiental local: derrubadas, poluição, queimadas, lixo, etc. (E9 Thais, Estudante)

Nesse sentido, é incontornável a exemplificação dos conceitos científicos a partir de situações cotidianas, nutrindo o currículo de “questões ligadas à comunidade”, (...) falando dos animais da região, das doenças tropicais, “da vida da gente”, enfim.

[...] acrescentaria temas relacionados com a biologia da nossa comunidade (...) falando dos animais da região, das doenças tropicais, enfim. (E14 Jarley, Estudante)

Como se observa, propõe-se um contexto enriquecido por saberes os mais variados que vão possibilitando uma real integração entre ciência, trabalho e cultura, o que contribui para forjar um novo tipo de sujeito, não mais dividido, em pedaços como mencionamos em item anterior (5.3.2), mas que seja política e socialmente produtivo. Capaz de atuar intelectualmente e pensar praticamente (Kuenzer, 2007: 50) sobre os fenômenos sociais em seu entorno.

Os depoimentos demonstram também que as propostas precisam estar comprometidas com a valorização da história da comunidade onde os jovens estão enraizados, no sentido de um alargamento no processo de formação. Portanto, sugere-se um campo curricular que esteja voltado a reconhecer e valorizar os diversos saberes, sem contudo negar os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e imprescindíveis a uma compreensão clara do funcionamento e das contradições no tecido social.

[...] temas que falasse das questões locais, pra gente conhecer um pouco da nossa história. (E18 Olívia, Estudante)

---

<sup>114</sup> Perguntas a que correspondem os enunciados em referência; a) entrevistas a professores(as): (i) Que atividades ou tarefas mudaria no currículo do ensino médio?; (ii) Que componentes ou dimensões deve desenvolver. b) entrevistas a alunos(as): (i) Que conteúdos ou temas pensa que deveriam ser incluídos no currículo do ensino médio?

[...] temas relacionadas com a comunidade local, que falasse um pouco de onde moro. (E16 Jaime, Estudante)

Em razão deste distanciamento entre aquilo que a escola ensina e a vida produtiva dos sujeitos sociais é que as falas dos(as) entrevistados(as) dão pistas para a constituição de um campo de currículo que trata de uma formação onde possa ser mobilizada uma componente de integração que estabeleça uma relação onde as partes possam se comunicar enriquecendo dessa forma, o conhecimento. Portanto, uma formação ancorada numa dimensão multidisciplinar que possa contemplar todo o fazer da escola e sua relação com o seu entorno, como veremos nas falas dos entrevistados a seguir.

[...] uma dimensão multidisciplinar que abarque todo o fazer da escola. (E6 Luciel, Professor)

[...] a questão interdisciplinar é importante para integrar as várias disciplinas, como português, matemática, geografia, história e todas as outras. (E3 Leide, Professora)

Daí a necessidade de se constituir um currículo que possa organizar o conhecimento e desenvolver o processo de ensino aprendizagem de maneira integrada, de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende compreender [...] (Ramos, 2005: 116), tratando de buscar superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto econômico, simplificado dos saberes que estão na sua gênese científico-tecnológica, bem como na sua apropriação histórico-social (Ciavatta, 2005).

Os testemunhos sublinham uma certa preocupação com a constituição de um currículo que trate da questão do trabalho enquanto *princípio educativo*, num permanente diálogo de resignificação dos contextos. Num constante vir-a-ser. Nesse sentido, a questão da formação (integrada) está relacionada a um processo ancorado na formação politécnica e educação tecnológica, buscando com isso, responder, também, às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia como forças produtivas (Ramos, 2005). Então, os testemunhos acima referenciados parecem compreender que as disciplinas escolares são responsáveis por permitir apreender os conhecimentos já construídos em sua especificidade conceitual e histórica e que a interdisciplinaridade, como proposição, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade. Ou seja, os diversos campos da ciência representados em disciplinas irão possibilitar compreender o significado dos

conceitos, das razões pelas quais se pode conhecer o real na sua integralidade (Ramos, 2005: 116).

#### **5.4.1.2. Perspectiva dos professores sobre a formação (integral) dos jovens<sup>115</sup>**

Desde a década de 80 que há no Brasil com mais intensidade um grande anseio dos movimentos ligados à educação pela formação integrada de crianças e jovens estudantes, no sentido de entender o ensino médio enquanto processo de trabalho real, possibilitando àqueles(as) a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da produção moderna. Talvez tenha sido essa moldura de inspiração que parece ter contribuído para acender a chama, entre os(as) professores(as) da escola em que decorreu o estudo, de uma perspectiva e de um desejo de estabelecer no interior da sala de aula relações ricas em aprendizagens, no sentido da construção de um conhecimento de maneira integrada, onde os(as) alunos(as) possam se constituir em sua totalidade, em assimetria ao mundo construído em pedaços desconexos, como já sublinhado em tópicos anteriores ao longo deste texto. Nesse contexto, o que se percebe nos testemunhos dos(as) professores entrevistados<sup>116</sup>, ao tratarem da formação (integral) dos jovens estudantes, é um anseio em garantir que aqueles(as) tenham direito a uma formação completa e que possibilite uma compreensão do mundo que agregue vários aspectos da dimensão humana, podendo assim atuar como cidadãos críticos, integrados dignamente à sociedade política e ambientalmente equilibrada.

[...] numa formação que tornasse os alunos cidadãos críticos. (E5 Max, Professora)

[...] uma formação que tivesse preocupação com a questão da cidadania, da discriminação e que tratasse do meio ambiente. (E6 Luciel, Professor)

[...] uma formação de indivíduos críticos, com capacidade de serem agentes transformadores. (E1 Maria Roberta, Professora)

Como se pode observar, os testemunhos dos(as) docentes entrevistados estão contaminados com a aspiração de uma formação que capacite os sujeitos a serem agentes participativos nos processos de transformação social que respeitem a pluralidade e as relações sócio ambientais.

---

<sup>115</sup> Registradas 6 referências nesta categoria.

<sup>116</sup> Pergunta a que correspondem os enunciados em referência; a) entrevista a professores(as): (i) Na sua perspectiva, em que consiste a formação integral dos jovens do ensino médio?

É importante sublinhar que a ideia de integração em educação teve também como fonte de inspiração as análises de Bernstein (1981) onde a integração coloca as disciplinas e cursos isolados numa perspectiva relacional, de maneira que o abrandamento do *enquadramento* e da *classificação* do conhecimento escolar promova maior iniciativa de crianças e jovens com seus professores(as). Ou seja, que haja uma integração maior dos saberes escolares com outros saberes, como demonstrado no enunciado a seguir,

[...] uma formação que envolvesse vários aspectos da vida dos jovens como a questão cultural, política, ética e moral. (E4 Raimunda, Professora)

Dentro dessa perspectiva, o processo de construção do conhecimento implica reconhecê-lo como construído historicamente e que se constitui para os jovens em pressupostos a partir dos quais se podem construir novos conhecimentos no processo de investigação e compreensão do real. Contribuindo para a efetivação de uma formação do jovem (futuro) trabalhador como ser humano e social, englobando maneiras de viver, sentir e pensar e não apenas no sentido restrito da transmissão do conhecimento e da construção de competências exigidas pela lógica do mercado.

As falas dos(as) entrevistados(as) deixam evidente que a formação (integral) de crianças e jovens no contexto da escola deve buscar formas de promover o desenvolvimento articulado envolvendo os mais variados aspectos da vida numa perspectiva da “omnilateralidade que significa o desenvolvimento de um trabalhador em sua integralidade, em substituição à unilateralidade objetivada pelo taylorismo/fordismo” (Kuenzer, 2002: 58) e mencionada em vários tópicos desse texto.

Nesse contexto, o currículo escolar deixa de ser entendido como corredor definido por padrões conceituais e comportamentais a serem assimilados homogeneamente e passa a ser compreendido, dentro de uma visão mais alargada, de globalidade conforme os enunciados acima referenciados. Portanto, na perspectiva dos(as) professores(as) acerca do processo de formação integral, há demonstrações de que a formação dos sujeitos deverá se dar ancorando-se nas tramas culturais que atravessam e sustentam as relações desenvolvidas no interior de sala de aula.

É pois, dentro desse vasto campo de relações entre trabalho, educação e currículo que o conhecimento deve ser o eixo de compreensão do trabalho enquanto *princípio educativo*, no sentido de construir uma formação que busque acima de tudo uma preparação mais integrada às diversas componentes embutidas nas relações sociais, onde o

trabalhador e cidadão atue firmemente em torno de relações que permitam compreender e transformar os espaços em que vivem.

## **Conclusão**

Através das falas colhidas dos sujeitos (professores(as) e alunos(as)) que compuseram as entrevistas de terreno, podemos perceber algumas das suas perspectivas sobre o campo do currículo do ensino médio da escola onde se deu a investigação; aquele parece ancorar-se em uma rede de relações complexas, que envolvem múltiplos contextos que se confrontam e se articulam, onde o trabalho vai sendo concebido ora como categoria de alienação, conformismo e subserviência, ora como *princípio educativo* na compreensão de uma visão mais integradora.

Percebe-se também que o mundo do trabalho tem-se configurado, direta ou indiretamente, como categoria inspiradora do campo da educação escolar e que, por conta dessa relação expressa, reproduz certa fragmentação (taylorismo/fordismo) através dos conteúdos, métodos e formas de organização das atividades no contexto de sala de aula, o que parece contribuir para uma formação deficiente e desarticulada dos estudantes.

Nesse sentido, o que aprendem crianças e jovens com as tarefas de sala de aula prende-se a um conjunto de fatores que abordaremos em seguida. Desse modo, “obedecer as regras do jogo” no terreno escolar significa que aquelas relações, mais do que os saberes explícitos, são responsáveis pelo processo de socialização dos(as) alunos(as), nos ritmos e atividades condizentes com a adaptação às exigências das forças produtivas (Bowles & Gintis, 1981). Ao aprender o *ofício de aluno* aprende-se outros *ofícios*, que são requeridos em outros espaços da vida social, com tudo o que isso implique de coação, sofrimento e respeito às “regras do jogo”, podendo as aprendizagens abster-se dos aspectos da criatividade e cidadania e acomodar-se uma grande multidão de crianças e jovens desprovidos de imaginação e de sonhos.

Aprendizagens assentadas nessas bases parecem contribuir para uma socialização onde se faz os sujeitos interiorizarem a ordem moral e social. O que sugere que a escola e o currículo estão estruturados para ações pedagógicas mais preocupadas com a manutenção da ordem social do que com o desenvolvimento social dos estudantes. Nesse sentido, as contradições que tecem as relações do ambiente de sala de aula constitui-as em um currículo moral (Musgrave, 1978) que, no entanto, por outro lado, pode alimentar ou



potenciar um conhecimento que nutre os sujeitos de maneira a confrontar conscientemente os processos sociais que se dão em seu entorno.

É dentro desse contexto de contradições que se aprende a viver na multidão, em um espaço relativamente exíguo sob o olhar dos outros, contribuindo para o possível ajustamento do trabalhador(a) às necessidades demandadas pelas relações sociais de produção, gerando aprendizagens que fazem parte do *ofício de aluno* acabando por ter efeito para lá da escolaridade do ponto de vista da integração social. Os depoimentos podem assim ser questionados como apontando desse modo para a simetria e a *correspondência* (Bowles & Gentis, 1981) entre as relações escolares e as relações produtivas.

Observa-se, então, em sintonia com o que antes se apontou, nas falas dos sujeitos, que o trabalho que é desenvolvido no contexto de sala de aula através do currículo escolar, para além de outros aspectos já sinalizados, também focaliza um conhecimento que poderá contribuir para a construção de relações que ajudam os sujeitos a refletirem criticamente os fenômenos sociais e a interpretarem os códigos que subjazem nas relações cotidianas escolares. Um trabalho preocupado com o “desenvolvimento social do(a) aluno(a)”, com uma “formação crítico-social” enquanto *princípio educativo*.

Noutra perspectiva, e provavelmente em razão da grande competição fomentada pelas mudanças aceleradas nas relações de produção, tem-se requerido um novo perfil para os trabalhadores, alegadamente aproximando os interesses da produção às condições necessárias ao desenvolvimento humano (Afonso & Antunes, F., 2001), o que talvez tenha inspirado um voltar do currículo para a capacitação de crianças e jovens no enfrentamento da disputa por uma vaga no setor público ou na iniciativa privada no interior da Amazônia brasileira. A verificar-se, essa orientação sugere ainda uma educação estruturada sobre os pressupostos do *capital humano*, que transfere para o terreno da educação escolar e para os trabalhadores de modo geral a inteira responsabilidade por sua integração ou fracasso junto ao campo profissional. Nessas relações, a busca por níveis mais elevados de escolarização é o que parece movimentar a expansão do campo educativo, fazendo com que os certificados escolares possibilitem a entrada no mercado de trabalho enquanto credenciais que podem ser utilizadas no processo de seleção cultural (Collins, 1977).

Nesse sentido, segundo análises de outros autores, o compromisso da escola e do currículo com uma concepção de trabalho útil ao capital e seu descompromisso com as necessidades objetivas dos trabalhadores revelam numa análise das propostas e políticas

educacionais que, na verdade, pretendeu-se foi democratizar a educação e qualificar para o trabalho toda população escolarizada. No entanto, desconsidera-se o fato de que o que há em plena marcha é um sistema organizado no sentido de garantir ao modo de produção capitalista uma exploração maior do trabalho muito bem orquestrada sob o discurso de maior participação dos trabalhadores no processo produtivo e, fundamentalmente, sob o discurso em torno de um alargamento da “preparação” da força produtiva (Antunes, R., 2002) necessária à sua empregabilidade. Todavia, não são problematizados os fatores econômicos e sociais assentados na base da sociedade capitalista, responsáveis pela reprodução e manutenção de estruturas sociais e econômicas incapazes de proporcionar aos trabalhadores os benefícios resultantes da produção social da riqueza historicamente construída.

Diante das falas dos sujeitos entrevistados parece tornar-se necessária a mobilização do conteúdo politécnico com o propósito de propiciar o resgate da relação entre conhecimento, produção e relações sociais, através da apropriação do saber científico-tecnológico e de uma perspectiva histórico-crítica (Grinspun, 2006), permitindo a formação do cidadão e trabalhador com vistas a uma maior participação na vida social, política, mas também produtiva.

Importa contudo sublinhar que o trabalho escolar, categoria que fundamenta essa investigação, implica com bastante frequência, segundo os testemunhos, uma dosagem alta de penosidade e sacrifícios associados a um esforço demasiado largo, onde os(as) alunos(as) estão sempre envolvidos em “fazer coisas”. O que vamos perceber também nessa análise é, entre outros fatores já sinalizados, um “fazer e aprender” ancorado num trabalho que gera aprendizagens do *ofício de aluno* e que não passa somente pelo campo das representações ou discursos, mas é interiorizado no contexto de sala de aula. Aí, o trabalho é revestido por sacrifício componente do esforço metódico e continuado que constituem os argumentos mais recorrentes nos discursos que abordam a questão escolar, legitimando dessa forma, o processo de meritocracia que campeia no campo da educação institucional (Vieira, M., 2005).

No contexto em que decorreu o estudo, o tempo dos(as) alunos(as) está totalmente implicado com o “fazer coisas”. Provavelmente que há preocupações com os conteúdos dos programas, mas parece-nos existir uma maior importância voltada para que os sujeitos saibam fazer diariamente um conjunto de atividades contaminadas por um certo teor de sofrimento e penosidade inspirando indagações sobre se realmente o trabalho é sempre

educativo ou em que condições o trabalho, *tripalium*, é tortura, sofrimento e tem caráter educativo (Nosella, 1992). Um fazer e aprender recheado pelas tensões e articulações suscitadas no dia-a-dia de sala de aula.

É, pois, dentro de um ambiente de rigidez que as crianças vão desenvolvendo ferramentas defensivas e alimentando um comportamento que tende para a conformidade e subserviência, o que poderá, em razão da falta de abertura na formulação das tarefas mais globalizantes, estar produzindo a formação de um sujeito que vai sendo forjado “separado em pedaços”. Uma formação calçada na deficiência e fragmentação, bloqueando as crianças a terem uma visão que abrigue as diversas componentes de formação. Em razão das ações pedagógicas se darem de forma desarticuladas, provavelmente alimentará um processo de avaliação que focalize somente a aquisição de pontos/notas, limitando-se a quantificar os desempenhos dos estudantes.

Um contexto nessas circunstâncias ajuda, na perspectiva da *correspondência* (Bowles & Gintis, 1981; Santomé, 1995), a integrar crianças e jovens (futuros trabalhadores e trabalhadoras) nas cadeias de produção. Num primeiro momento as notas como recompensa externa e mais na frente as remunerações. Para além das questões de avaliação, os testemunhos sublinham também que na escola aprende-se para garantir no futuro uma profissão o que torna evidente uma certa aproximação entre as relações desenvolvidas no interior de sala de aula e as relações inerentes ao campo produtivo capitalista. Uma vez que desde muito cedo crianças e jovens estudantes desenvolvem hábitos de trabalho, a passagem do contexto escolar ao mundo do trabalho, torna-se facilitada. Portanto as aprendizagens do *ofício de aluno* comandam parte significativa das novas experiências dos jovens, tanto no que diz respeito à construção de uma imagem da realidade quanto nas condutas concretas que serão adotadas em relação ao seu trabalho e nas relações sociais cotidianas com o mundo (Jackson, 1975; Perrenoud, 1995; Bourdieu, 1966).

O que se percebe nos testemunhos é um currículo onde o trabalho desenvolvido em sala de aula parece contribuir na constituição de sujeitos que vão sendo geridos com uma visão de mundo como blocos sobrepostos, “[...] vão aí no meio dessa confusão”. Nessa base, quem não participa do movimento de translação para o alto (Jodelete, 2007: 21) é considerado como não dispendo do nível necessário para conseguir um emprego, sendo empurrado para uma malha dos marginalizados socialmente e economicamente.

Assim, uma perspectiva de currículo tipo *coleção*, onde as áreas e campos de conhecimento são mantidos fortemente separados (Bernstein, 1996; Silva, 1999), provavelmente contribuirá para a formação de um sujeito com uma percepção de mundo ancorada numa moldura curricular bastante desarticulada onde o saber ensinado na escola é construído em pilares fixos, o mundo da escola e o outro onde os sujeitos vivem, e os sujeitos vão sendo tecidos, divorciados, desenraizados, desintegrados da realidade concreta. Esta é uma prática em descompasso com a advertência de Boff (2010), ao lembrar que a cabeça pensa a partir de onde os pés pisam. Isto é, para compreender é fundamental conhecer o ambiente social de quem olha, como alguém vive, que desejo alimenta, que esperanças o animam, fazendo da compreensão sempre uma interpretação.

Pode-se perceber também que, num ambiente descontextualizado, as relações aí desenroladas buscam impor uma visão hierarquizada do conhecimento e da cultura, em razão daquelas estarem desgarradas da realidade, o que dificultará o processo de interpretação do conhecimento, visto que a transmissão do *código elaborado* ocorre sem pontes de comunicação com a experiência e a cultura sociais e individuais que estruturam o código *restrito*, construindo dessa forma uma formação como caixas sobrepostas incomunicáveis.

Caminha-se, assim, sobretudo na contramão das Diretrizes Curriculares Nacionais abrigadas nos PCN's, que sinalizam para uma organização curricular que possa contribuir para a superação do tratamento estanque e compartimentalizado (MEC/SEB, 2000). O que leva a crer, a partir do estudo desenvolvido, que o processo de comunicação que se estabelece entre educação e trabalho parece ser determinado pela relação pedagógica, pelas condições em que se desenvolvem as atividades do *ofício de aluno* e também do *ofício de professor* (Perrenoud, 1995). Verifica-se também nas relações existentes em sala de aula aspectos que parecem sinalizar para uma formação defasada e desarticulada, o que urge o caráter politécnico enquanto processo educativo de integração.

Diante desse contexto em que se tem pouca margem de criatividade e negociação, o papel do currículo do ensino médio deverá ser de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que explicaria como o conhecimento científico se converteria numa potência material no processo produtivo. Desse modo se propiciaria ao conjunto dos trabalhadores o domínio dos fundamentos e das técnicas que são utilizadas no processo de produção o que rejeitaria o simples adestramento em técnicas produtivas, resultando em

uma “nova” formação não mais “em pedaços”, mas estruturada nas superfícies da politecnia onde o conhecimento está em campos curriculares integrados.

Apesar de existir na escola e no currículo do ensino médio um trabalho penoso e bastante desintegrado, percebe-se um desejo entre os sujeitos entrevistados que apontam para a possibilidade de algumas mudanças no campo do currículo com vistas a uma valorização maior pelo aspecto da integração. Destaca-se a proposta voltada sobretudo para a iluminação dos saberes enraizados na cultura onde os sujeitos nasceram e se reproduziram/reproduzem. Espera-se mobilizar dessa forma as componentes de integração entre o território escolar e a realidade, buscando forjar um sujeito enquanto agente produtivo, mas também agente de transformações sociais. Ou seja, perspectiva-se um campo educativo enriquecido por saberes os mais variados que vão possibilitar uma real integração entre ciência, trabalho e cultura contribuindo para a constituição de uma formação não mais dividida em pedaços, mas integrada a todos os saberes. Na perspectiva dos professores(as) entrevistados a formação de crianças e jovens deverá se dar ancorando-se em todas as tramas culturais que permeiam as relações no cotidiano de sala de aula, envolvendo dessa maneira os mais variados aspectos da vida humana.

Portanto, podemos observar que os relatos sinalizam um currículo de ensino médio dinamizado por relações contraditórias, mas que ao final parece contribuir para uma formação onde os estudantes vão sendo tecidos em pedaços e desenraizados da realidade concreta a que pertencem. Uma base curricular que em razão do seu aspecto fragmentário não contribui para uma visão mais estruturada por parte de crianças, jovens e adultos, o que provavelmente dificultará encontrar saídas para caminhos futuros.



## **Últimas notas**

Inevitavelmente a construção do conhecimento é um caminho que requer compreender os passos que serão dados para a interpretação dos fenômenos sociais pelos quais nos encontramos imersos. Confesso que levei algum tempo para entender a complexidade do olhar sociológico sobre o campo da educação, mas especialmente no campo das relações entre trabalho/educação e currículo, em razão das múltiplas teias que se desenrolam nas relações sócio pedagógicas em cotidiano de sala de aula. É sobretudo um processo que necessita buscar a mobilização de olhares diferentes sobre a pergunta que iniciou a largada na constituição deste estudo. Vale lembrar que, ao longo dessa temporada de mais de três anos em que estive/estou integrado na construção da tese, pude perceber o quanto é importante um olhar oceânico orientado por luzes sobre as superfícies que se movem entre o trabalho escolar e as relações sociais e produtivas.

Nesse sentido, espera-se que os contributos desse estudo possam proporcionar outros olhares acerca das relações entre trabalho e educação e a formação de crianças e jovens, principalmente na região amazônica ainda carente de investigações mais profundas sobre os contornos do relacionamento do trabalho com a educação e suas consequências para a formação. Mesmo que não tenha produzido conhecimentos que vão no sentido de instigar grandes debates no campo da educação escolar, é inegável que esta pesquisa influenciou enormemente no processo de formação do professor/investigador, que foi se construindo em meio a um campo de medos, angústias e contradições, revelando assim que o conhecimento é uma construção permanente que atravessa todas as dimensões humanas, e em decorrência também os sujeitos sociais vão sendo tecidos.

Portanto, buscando responder aos objetivos que fundamentaram e articularam nosso plano de trabalho acredita-se ser possível inferir algumas considerações quanto às relações que são estabelecidas no interior de sala de aula e às formas como o trabalho é desenvolvido pelo currículo do ensino médio da escola. Ou ainda, quanto às formas como o trabalho se apresenta enquanto componente de formação dos estudantes no contexto amazônico paraense, especificamente no município de Igarapé-Açu, região nordeste do Pará e suas consequências sobre as crianças e jovens que estão enraizadas nesse contexto social.

Como podemos perceber no I capítulo deste trabalho, é sobretudo na sociedade moderna, que a escola é democratizada e um número maior de pessoas passa a ter acesso a ela. Portanto, é num contexto urbano e industrial que a educação e o trabalho passam a se relacionar, uma vez que o sistema produtivo e a vida nos centros urbanizados requeriam uma formação mais sistemática (Feldmann, 2003) dos sujeitos.

Nesse sentido, no processo de produção capitalista e em decorrência das tecnologias empregadas nas cadeias produtivas, a educação do sujeito foi se transformando. No passado homens e mulheres aprendiam na experiência cotidiana do fazer produtivo, sem auxílio de uma agência específica. No entanto, com o desenvolvimento do capitalismo, os sujeitos sociais recorreram à escola no sentido de adquirir os conhecimentos necessários para enfrentar o mundo do trabalho e outras práticas sociais (Saviani, 1994).

Vale lembrar que, no último terço do século XX percebe-se claras evidências de transformações no sistema capitalista mundial em virtude das inúmeras inovações na sua reestruturação produtiva, culminando com o processo de globalização. Requerendo assim, a emergência de um novo sistema educacional a fim de desenvolver as competências necessárias capazes de colocar os sujeitos em condições de enfrentar aos desafios do novo modelo de organização das forças produtivas (Antunes, R., 1994), exigindo dessa forma, a formação de um outro trabalhador, mais flexível e polivalente.

Diante dessas complexas relações cabe portanto à educação, no plano da intencionalidade da consciência, desvendar os mascaramentos ideológicos de sua própria atividade e tornando-a força de transformação da sociedade (Severino, 2000), forjando dessa forma, um espaço de formação humana e um *princípio educativo*, o que corrobora com a perspectiva de Gramsci de que homens e mulheres se humanizam com o trabalho.

À medida que, na sociedade contemporânea, a ciência se faz técnica e esta se complexifica, ou, as atividades se fazem complexas e a teoria se faz operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma nova unidade através da mediação do processo produtivo (Kuenzer, 1989). Exigindo um novo *princípio educativo* para as unidades educativas em todos os níveis, tornando o trabalho elemento central enquanto ponto de partida, na construção de homens e mulheres mais ativos e participativos.

Portanto, diante das relações complexas estabelecidas entre trabalho e educação no quadro de mudanças em curso, exige-se uma nova formação baseada em outros patamares, onde a educação básica é alardeada a todo momento pelo discurso dos ideólogos do



mercado como sendo de fundamental importância. Colocando o Brasil mediante ao desafio de começar sua reestruturação produtiva convocando sua reestruturação social com preocupações voltadas para o campo da educação básica, particularmente o ensino médio, visando sobretudo sua reformulação, assim como a adequação as novas diretrizes políticas e econômicas, definindo com isso o ordenamento do campo da educação no país.

É todavia nesse contexto de mudanças que o sistema capitalista procura organizar as bases de uma nova experiência societária, insistindo pelo controle em todos os campos das relações sociais. Objetivos claros nos discursos que acompanham o processo de rearranjos no mundo do trabalho e conseqüentemente no campo do currículo escolar.

Portanto vemos no II capítulo da tese que, quanto mais avança o processo industrial, mais se desloca a necessidade de expansão da educação escolar e por conseguinte de uma organização no campo do currículo capaz de responder às exigências do mundo do trabalho mas também às de outras práticas sociais (Saviani, 1994). O que torna imprescindível compreender a construção histórica do trabalho enquanto elemento de mediação das relações humanas e sua conexão com o processo de formação dos sujeitos, através do currículo escolar.

Vale contudo lembrar que, no processo de produção capitalista, o capital sempre buscou aumentar os parâmetros de produtividade, no sentido de robustecer a mais-valia. Ou seja, para a obtenção da mais-valia, tem-se como eficiente mecanismo a divisão social do trabalho. Como inovação surge uma subdivisão sistemática de cada tipo de produção em operações bastante específicas e que levadas para a organização do trabalho no contexto escolar fundamentaram o campo do currículo. O que torna evidentes as influências e implicações do mundo do trabalho na configuração do currículo escolar e em decorrência na formação de crianças e jovens estudantes (Ramos, 2005).

Portanto, as complexas relações entre trabalho, educação e currículo, sinalizam para um mundo do trabalho que parece contribuir na formatação de um campo curricular pautado na transposição dos conceitos didaticamente do campo científico para as disciplinas escolares (Ramos, 2005) propiciando desta forma, o aparecimento do campo de currículo enquanto objeto específico de estudos e pesquisas por um conjunto de teorias que aproximam-se da sociologia do conhecimento (Moreira & Silva, T.,2005). Discussão abordada no III capítulo desta investigação tratando da perspectiva sociológica a cerca da relação trabalho e currículo.

Dentre aquelas teorias acima mencionadas, nos apoiamos em algumas para nos subsidiar na organização do quadro teórico que contribuiu para o processo de análise, discussão e interpretação dos dados resultantes da pesquisa empírica. Dentre aquelas evocamos a *teoria da correspondência* (Bowles & Gintis) onde as relações desenvolvidas no contexto de sala de aula são conectadas com as relações do mundo do trabalho produtivo e estas chegam a ser, naquela perspectiva, asseguradas também através das relações sociais que organizam o cotidiano educativo de crianças, jovens e adultos estudantes no espaço escolar. No entanto, essa proposta explicativa tem atraído várias críticas e observações de autores importantes como Marrow & Torres, 1997; Carnoy & Levin, 1985; Giroux, 1986; Santomé, 1995; Madan Sarup, 1986 dentre outros. Também nos inspiramos nos estudos de Bernstein ao evidenciar que o modo como uma sociedade trata da seleção, classificação, transmissão e avaliação dos saberes desenvolvidos no contexto escolar, reflete a distribuição do poder bem como a maneira de garantir o processo de controle dos sujeitos. Ainda enquanto suporte, nos apoiamos nas problemáticas do *currículo oculto* e do *ofício de aluno* e (do sentido) do *trabalho escolar*.

Portanto, diante dos estudos e debates referenciado, fica a visão de que não podemos olhar para o campo de currículo de maneira inocente, visto ser aquele, um território de produção e criação de significados sociais intimamente ligados a relações de poder e desigualdades, e que, ao mesmo tempo em que são impostos, também são contestados.

Vimos pois no IV capítulo deste estudo, que no início do século XX, houve um intenso processo de industrialização que culminou com a massificação da escolaridade o que contribuirá para impulsionar uma melhor “preparação para o trabalho” por parte dos sujeitos, no sentido de atender às exigências demandadas das relações produtivas e sociais. Importa todavia salientar, que nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação, tende a manifestar-se na forma de separação entre as relações escolares e o processo produtivo impactando de certa maneira na formação de crianças e jovens estudantes (Saviani, 2007).

Vale lembrar, que com o advento da indústria moderna houve crescente simplificação dos ofícios, reduzindo com isso, a necessidade de qualificação específica do conjunto dos trabalhadores, preparando-os para desempenharem tarefas específicas e operacionais, ancoradas numa concepção de estrutura rígida concentrando ênfase nos

aspectos técnicos em detrimento de uma fundamentação mais vigorosa e consistente (Manfredi, 1999).

Todavia, em razão da crise do modelo taylorista/fordista, o sistema capitalista evoca outras formas de produção mais flexíveis ao mesmo tempo que cria outros modelos de organização no campo do trabalho produtivo. Colocando desse modo, a necessidade de uma agenda específica para estruturar o sistema educativo e a exigência de uma preparação para o mundo do trabalho com maior complexidade, impingindo dessa maneira novas demandas para o campo da educação escolar. Impactando dessa forma a estrutura política dos sistemas de educação, fomentando a produção de estudos e debates que possam contribuir para uma melhor compreensão do que está acontecendo nas relações trabalho, educação e currículo do ensino médio e seus desdobramentos no campo da formação dos estudantes.

Nesse sentido, os problemas da educação escolar só serão atenuados quando de um enfrentamento capaz de romper com a lógica econômica e mercantil que oxigena o modelo econômico hegemônico vigente. Assim, a escola secundária ou de ensino médio, enquanto espaço de formação, pode tornar-se uma ferramenta vigorosa na constituição de sujeitos produtivos, mas também comprometidos na construção de relações que atenda as necessidades atuais sem comprometer as gerações futuras.

Como podemos observar ao longo dos quatro primeiros capítulos deste trabalho, os problemas do campo da educação parecem encontrar-se imbricados ao processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista o que justifica um estudo que trate de abordar a problemática do trabalho, educação e currículo no ensino médio numa escola brasileira e seus reflexos no processo de formação dos jovens estudantes, na perspectiva destes e dos seus professores.

Importa então salientar que, diante dos testemunhos colhidos junto aos docentes e discentes entrevistados, podemos questionar como as aprendizagens oriundas das atividades de sala de aula parecem contribuir para um processo de formação em que se faz os sujeitos internalizar valores e comportamentos de caráter moral e social, do que com o desenvolvimento de crianças e jovens. Na perspectiva da *teoria da correspondência*, as experiências escolares contribuem significativamente para tornar efetivas as relações produtivas; mas não se ficará por aí o modo como a educação concorre para a vida social, pois, por exemplo na escola em que decorreu o estudo, trata-se de outras preocupações, que parecem não circunscrever estritamente aspectos ligados às questões do

comportamento em conformidade. Essas outras preocupações e experiências educacionais evocadas por professores e alunos também configuram a formação dos estudantes, num campo de confrontação, tensão e conflitos, em que aqueles vão se construindo através das reflexões e práticas no processo de apreensão da realidade, no entanto, estas são relações que parecem se desenvolver num contexto apertado e porventura limitado na força das consequências.

Os testemunhos deixam evidentes as ideias de que o currículo escolar é desenrolado indissociavelmente em seus aspectos explícitos e implícitos. Onde os conteúdos escolares estão impregnados de assuntos e práticas, que são vetores de socialização conformista e concomitantemente podem produzir mudança nas relações sociais. Sinalizam-se compromissos voltados para uma formação que ajude os estudantes a refletirem criticamente as questões sociais e dessa forma poder enfrentar os problemas de seus cotidianos. É possível perceber nos enunciados das falas dos entrevistados que as aprendizagens desenvolvidas no contexto escolar parecem sinalizar uma formação que busca preparar os jovens para os desafios requeridos pelas atuais mudanças do capitalismo. No entanto, não se percebe nos argumentos, preocupações em questionar os fatores responsáveis pela reprodução de estruturas que possam contribuir para a negação de direitos básicos de cidadania dos sujeitos.

As falas dos entrevistados sugerem ainda que o currículo do ensino médio da escola onde decorreu a investigação parece desenvolver aprendizagens escolares que alimentam o processo de conformismo sociocultural, mas também enunciam orientações e práticas que conflituam com aquelas, como marca de um território polarizado que permeará as relações entre trabalho e educação no contexto de sala de aula.

Nesse sentido, podemos notar nos testemunhos dos entrevistados que o processo de comunicação estabelecido no fazer e aprender parece ser modelado pela relação pedagógica e pelas condições em que se desenvolve o *ofício de aluno e o ofício do professor* (Perrenoud, 1995). Ai o trabalho aparece revertido com certo teor de penosidade e observamos um ambiente contaminado por tensões e articulações que são suscitadas nas relações escolares. Na verdade, um contexto organizado frequentemente de maneira unilateral talvez possa contribuir para uma formação estruturada *em pedaços*, como testemunhado nos depoimentos. Fica evidente que as articulações estabelecidas entre trabalho, educação e currículo em atividades de sala de aula apontam para um campo curricular que abriga um trabalho fincado numa base em que as áreas do saber se dão

através de um *currículo tipo coleção* (Bernstein, 1996), construindo um conhecimento desintegrado e uma formação deficitária. Nesse contexto, são mencionadas práticas de avaliação que tratam o conhecimento escolar como produto de um valor determinado, servindo sobretudo para aquisição de pontuação, num processo de quantificação.

Para a perspectiva *da correspondência*, a experiência de tal processo ajuda a integrar os sujeitos no sistema econômico, visto que as notas/pontos no contexto escolar assumirão sentidos em certos aspectos similares aos que, no futuro, os salários carregarão (Santomé, 1995; Bowles & Gintis, 1981). Ou seja, essas aprendizagens no quadro das relações de sala de aula poderão facilitar a simetria especular com outras dimensões do sistema de produção capitalista. Os relatos evocados sugerem assim existir, nas relações entre trabalho e educação nas atividades de sala de aula, uma certa aproximação entre aquelas e as relações produtivas. Facilitar-se-ia, desse modo, e de acordo com Jackson (1975), a ponte entre a escola e o mundo do trabalho, em razão de crianças e jovens desenvolverem hábitos de trabalho desde seus primeiros anos.

As falas também apontam um currículo estruturado de modo a hierarquizar meritocraticamente os sujeitos nas relações produtivas (Santomé, 1995; Vieira, M., 2005), o que estará associado ainda a uma formação onde o saber vai sendo tecido de maneira desarticulada do contexto onde os sujeitos estão inseridos. Desse modo seria dificultada, na perspectiva de Bernstein (1971), a aquisição do *código elaborado* em sala de aula, pela ausência da possibilidade de diálogo entre seus princípios reguladores e os do *código restrito* que estruturará a comunicação no ambiente onde os sujeitos são residentes. O ideário da politecnicidade tornar-se-ia então necessário como forma de romper com essa dicotomia, resgatando a integralidade dos sujeitos do ponto de vista da formação, o que possibilitaria a construção de um conhecimento onde interagisse a cultura, a política e a tecnologia. Nesse sentido, os diversos campos da ciência representados em disciplinas possibilitam compreender o significado dos conceitos, das razões pelas quais se pode conhecer o real na sua totalidade (Ramos, 2005).

Desse modo, o currículo escolar deixa de ser entendido como corredor definido por padrões conceituais e comportamentais a serem assimilados homogeneamente e passa a ser compreendido, dentro de uma perspectiva mais alargada, onde a formação de crianças e jovens deverá se dar ancorando-se nas tramas culturais que atravessam e sustentam as relações desenvolvidas no cotidiano escolar.

Portanto, é dentro desse vasto território de relações entre o trabalho e a educação que o conhecimento deve ser o eixo de compreensão do trabalho enquanto *princípio educativo*, no sentido de construir uma formação que busque uma preparação mais integrada, onde o trabalhador e cidadão atue de maneira firme em torno de relações que permitam compreender e transformar o espaço em que vivem.

Neste estudo, julgamos, foi possível problematizar e discutir a realidade observada mobilizando e dialogando com conhecimentos disponíveis, na sociologia da educação e em outros campos, relacionados com a problemática do trabalho e currículo no ensino médio.

Assim, acreditamos que podemos contribuir para a reflexão sobre as contradições existentes entre o currículo que vimos analisando, na perspectiva de alunos e professores, e o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais. Um caminhar que precisa ser reflexivo sobre as relações existentes entre trabalho, educação e currículo na região que inspirou este estudo, a Amazônia brasileira, que abriga atualmente entorno de 25 milhões de amazônidas e não-amazônidas que lutam na última fronteira agrícola do capital. Uma região que detém 13% da água potável do planeta; uma biodiversidade que a ciência se encontra distante de compreender; centenas de irmãos e irmãs indígenas espalhadas por todos os recantos e que precisam de cuidados para continuar existindo e resistindo aos mais diversos ataques a sua gente e a sua cultura; uma região que sequestra toneladas de dióxido de carbono por dia, causadoras dos buracos na camada de ozônio, véu que protege a comunidade planetária dos raios ultravioleta, além do aspecto mítico que permeia as relações daquele cenário. Todo esse contexto pode ser abatido e/ou comprometido se não tivermos acima de tudo uma educação preocupada com uma formação em que essas riquezas possam ser compreendidas e defendidas por todos(as) homens e mulheres. Uma formação em que os “pedaços” possam formar um todo protegido.

Penso que, com essa perspectiva, o trabalho que (in) concluímos poderia contribuir de maneira a confrontar a linguagem dos instrumentos que legislam as políticas educativas para a região e a ausência de ressonância nas relações imperantes no contexto de sala de aula assinaladas pelos alunos(as) e professores(as) que participaram das entrevistas de campo.

## Referências Bibliográficas

- AFONSO, Almerindo (2001). A redefinição do papel do Estado e as políticas educativas: Elementos para pensar a transição. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n. 37, pp. 33-48.
- AFONSO, Almerindo & ANTUNES, Fátima (2001). Educação, cidadania e competitividade: Algumas questões em torno de uma nova agenda teórica e política. *Cadernos de Ciências Sociais*, n. 21-22, pp. 5-31.
- ALMEIDA, Geovana & ALBUQUERQUE, Gomes (2001). *Fazer pedagógico: inquietações dos educadores responsáveis pela formação dos profissionais da educação*. RJ: Petrópolis.
- ALMEIDA, João & PINTO, José (1986). Da teoria à investigação empírica. Problemas metodológicos gerais. In: A.S. Silva & J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 55-78.
- ALTHUSSER, Louis (1983). *Aparelhos ideológicos de estado*. Rio de Janeiro: graal.
- ALVES, Giovani (2006). Crise estrutural do capital, trabalho imaterial e modelo de competências – notas dialéticas. In: G. Alves e outros. *Trabalho e educação: Contradições do capitalismo global*. Maringá-PR: Praxis v. 2, pp. 1-29
- ALVES, Natália (2007). E se a melhoria da empregabilidade dos jovens escondesse novas formas de desigualdade social? *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, n. 2, pp. 59-68. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/sisifo0205.pdf>. Consultado em 15 de abril de 2010.
- ALVES, Natália (2008). Políticas de educação – formação para jovens: tensões e contradições. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 26, n1. 209-230. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Consultado em 03 de abril de 2011.
- ALVES, Nilda (1998<sup>a</sup>). *Trajetórias em redes na formação de professores*. Rio de Janeiro: DP & A.
- ALVES, Nilda & OLIVEIRA, Inês (2002). Uma história da contribuição dos estudos do cotidiano escolar ao campo de currículo. In: A. C. Lopes & E. Macedo (orgs.). *Currículo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, v. 2, pp. 78-102.
- ANDERSON, Perry (2002). Entrevista. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 10 nov. Caderno especial, pp. 9-10.
- ANDRADE, Lúcia (2011). Estado do Pará: (di) visões territoriais, perspectivas sociais, econômicas, financeiras e ambientais. *Idesp*, pp.1-44 Disponível em [http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/\(di\)VisoesTerritoriais/SinteseDEFINITIVA.pdf](http://www.idesp.pa.gov.br/pdf/(di)VisoesTerritoriais/SinteseDEFINITIVA.pdf). Consultado em 2 de maio de 2013.

- ANTUNES, Fátima (1995). Educação, cidadania e comunidade-Reflexões sociológicas para uma escola (democrática) de massas. *Revista Portuguesa de Educação*. IEP-UMinho, Portugal, 8 (1), pp. 191-205.
- ANTUNES, Fátima (2004). *Políticas educativas nacionais e globalização: Novas instituições e processos educativos*. Braga: IEP-UMinho.
- ANTUNES, Fátima (2006). Governação e espaço europeu de educação: Regulação da educação e visões para o projeto 'Europa'. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 75, pp. 63-93.
- ANTUNES, Fátima (2008). *Nova ordem educacional, espaço europeu de educação e aprendizagem ao longo da vida: Atores, processos, instituições. Subsídio para debate*. Coimbra: G.C.Gráfica de Coimbra, Ltda.
- ANTUNES, Fátima (2011). Governação, reformas do Estado e políticas de educação de adultos em Portugal: Pressões globais e especificidades nacionais, tensões e ambivalências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 92, pp. 3-29.
- ANTUNES, Fátima & SÁ, Virgínio (2010). *Públicos escolares e regulação da educação. Lutas concorrenciais na arena educativa*. Fundação Manoel Leão: Gaia.
- ANTUNES, Ricardo (1994). Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. Dados extraídos de *Time for a Global New Deal, em Foreign Affairs* (Londres), v. 73, n. 1, p. 8.
- ANTUNES, Ricardo (2002). *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- ANTUNES, Ricardo (2005a). *O caracol e sua concha: Ensaio sobre a nova morfologia do trabalho*. São Paulo: Boitempo.
- ANTUNES, Ricardo (2005b). Trabalho e superfluidade. In: D. Saviani; J.L Sanfelice & J.C. Lombardi (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, pp., 35-44.
- ANTUNES, Ricardo (2008). Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho? *Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho - São Paulo*.
- ANTUNES, Ricardo (2010). *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, Editora.
- ANTUNES, Ricardo & ALVES, Giovanni (2004). As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, pp. 335-351. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 12 de outubro de 2011.
- APPLE, Michael (1999). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.
- ARIÈS, Philippe (1973). *A criança e a vida familiar no antigo regime*. Paris: Editions du Seuil.



- ARROYO, Miguel (1999). As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: C. J. Ferreti; J. da R. S. Júnior & M. R. N. S. Oliveira (orgs.). *Trabalho, formação e currículo: Para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, pp. 13-41.
- BARDIN, Laurence (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa, Portugal: Edições 70
- BATISTA, Roberto (2006). A panaceia das competências: Uma problematização preliminar. In: G. Alves e outros. *Trabalho e educação: Contradições do capitalismo global*. Maringá-PR: Praxis, pp. 61-90.
- BARRÈRE, Anne & MARTUCCELLI, Danilo (2000). Fabricação de indivíduos na escola, em BC Zanten (orgs.). *A Escola, o estado do conhecimento*. Paris, La Découverte.
- BELL, Judith (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradativa, pp. 186-201.
- BERNSTEIN, Basil (1971). Na classificação e enquadramento de educação e conhecimento. In: M.F.D. *Jovem conhecimento e controle*. Londres: Collier-Macmilan, pp 47-69.
- BERNSTEIN, Basil (1977c). Prefácio. In: D.S. Adlam, G.H.Turner & L. Lineker (eds.) *Código no Contexto*. Londres: Routledge, pp. 377-415.
- BERNSTEIN, Basil (1981). Códigos, modalidades e o processo de reprodução cultural: Um modelo de linguagem e sociedade. Reimpresso em M.W. Apple (ed.) *A reprodução cultural e econômica na educação: ensaios sobre ideologia de classe, e do Estado*. Londres: Routledge, pp. 327-363.
- BERNSTEIN, Basil (1995). Uma resposta. In: A.R. Sadovnik (Org.). *Conhecimento e pedagogia. A sociologia de Basil Bernstein*. Nowood: Ablex, pp. 385-424.
- BERNSTEIN, Basil (1996). *A Estruturação do discurso pedagógico: Classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes.
- BERNSTEIN, Basil (2003). A Pedagogização do conhecimento: Estudos sobre recontextualização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, pp. 75-110. Instituto de Educação da Universidade de Londres. Tradução: Maria de Lourdes Soares e Vera Luiza Visockis Macedo. Disponível: <<http://www.scielo.br>> Consultado em 15 maio de 2013.
- BISQUERRA, Rafael (1989). *Método de investigación educativa. Guia práctica*. Barcelona: Ediciones CEAC, pp. 279-286.
- BOFF, Leonardo (2010). *A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- BOURDIEU, Pierre (1966). O curador da escola. Desigualdade social frente a área da escola e da cultura. *Jornal de Sociologia*, n. 3 pp. 325-373.
- BOURDIEU, Pierre (1977). *Esboço de uma teoria da prática*. Cambridge: Cambridge.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1970). *A reprodução: Elemento para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Veja.
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean-Claude (1975). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Tradução de Reinaldo Bairão. Revisão de Pedro Benjamim Garcia e Ana Maria Baeta. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora.
- BOURDIEU, Pierre & WACQUANT, Loic (1992). *Respostas*. Paris: Seuil.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1976). *Escolaridade na América capitalista*. Nova Iorque: Basic Books.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1981). *La instrucción escolar en la América capitalista*. México: Siglo XXI Editores.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1982). Capitalismo e educação nos Estados Unidos. In: S. Grácio; S. Miranda & S. Stoer. *Sociologia da educação I: Funções da escola e reprodução social*. Lisboa: Horizonte, pp. 159-192.
- BOWLES, Samuel & GINTIS, Herbert (1988). *Pós-liberal democracia: Ensaio crítico sobre o liberalismo e o marxismo*. William Desmond Olivier. Paris: Editions La Découverte.
- BRANDÃO, Carlos (1994). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.
- BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília-DF: Gráfica do Senado.
- BRASIL (2007). *Decreto nº 6302/07*. Brasília-DF: Diário Oficial da União.
- BRAVO, Maria & EISMAN, Leonor (1998). *Investigación educativa*. Sevilha: Ediciones Alfar.
- BUENO, Maria (2000). Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: Dogma e liturgia. *Cadernos de Pesquisa*, n.109, pp. 7-23.
- CADERNOS de educação (1999). *Escola Cabana: Construindo uma educação democrática e popular*. Belém- Pará.
- CAMPOS, Bárto (1995). *A pesquisa educacional em Portugal*. Disponível em <http://repositorioaberto.up.pt/bitstream/10216/2075/5/A%20investigacao%20educacional%20em%20Portugal.pdf> Consultado em 5 de Fevereiro de 2011.
- CANÁRIO, Rui (2005). *O que é a escola? Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.

- CANDEIAS, Antônio (2001). Processos de construção da alfabetização e da escolaridade: O caso português. In: S. Stoer; L. Cortesão & J. A. Correia (orgs.). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 23-89.
- CAPRA, Fritjof (1993<sup>a</sup>). Ecologia profunda: Um novo renascimento. *Revista thot*, n. 57. São Paulo: Palas Athenas.
- CAPRA, Fritjof (1996). *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- CARIA, Telmo (1992). Perspectiva sociológica sobre o conceito de educação e a diversidade das pedagogias. *Revista Sociologia Problemas e Praticas*, n. 12, pp. 171-184.
- CARNEIRO, Moacir (1998). *LDB Fácil. Leitura crítico-compreensivo artigo a artigo*. Petrópolis: Vozes.
- CARNOY, Martin (2002). *Mundialização e reforma da educação: O que os planejadores devem saber*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília: UNESCO.
- CARNOY, Martin & LEVIN, Henry (1985). *Escolaridade e trabalho no estado democrático*. Stanford: Stanford University Press.
- CASTRO, Cláudio (1995). O ensino médio esquecido em um desvão do ensino? In: *Seminário internacional de avaliação da educação*. Rio de Janeiro. Anais. Brasília, DF: MEC/INEP, pp. 8-31.
- CASTRO, Edna (2002). Transformações ambientais na Amazônia: Problemas locais e desafios internacionais. In: M. Armando. *Amazônia: Terra & Civilização*. Belém: Banco da Amazônia, pp. 73-76.
- CASTRO, Maria & TIEZZI, Sérgio (2005). A reforma do ensino médio e a implantação do ENEM no Brasil. In: C. Brock, & S. Schwartzman (orgs.). *Os desafios da educação no Brasil*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, pp. 119-154.
- CÊA, Georgina (2007). A reforma da educação profissional e o ensino integrado: Tendências e riscos. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf> Consultado em 26 de Dezembro de 2011.
- CEPAL (1992). *Educación y conocimiento: Eje de la transformacción productiva com equidad*. Santiago do Chile: Cepal\Unesco.
- CHEVALLARD, Yves (1995). *A transposição didática e conhecimento*. Paris.
- CHIZZOTTI, Antônio (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: Evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, pp. 221-236.

- CIAVATTA, Maria (2003). A escola do trabalho – A fotografia como fonte histórica. In: A. Magaldi; C. Alves & J. Gondra. *Educação no Brasil: História, cultura e política*. Bragança paulista: EDUSF, pp. 311-332.
- CIAVATTA, Maria (2005a). Mediações do mundo do trabalho: A fotografia como fonte histórica. In: D. Saviani; J.L. Sanfelice & J. C. Lombardi (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, pp. 120-142.
- CIAVATTA, Maria (2005b). A formação integrada: A escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: G. Frigotto; M. Ciavatta, & M. Ramos (orgs.). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 83-105.
- CIAVATTA, Maria (2008). Formação profissional para o trabalho incerto: Um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: G. Frigotto (orgs.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 100-137.
- CIAVATTA, Maria & RUMMERT, Sônia (2010). Implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada a formação profissional. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 111, pp. 461-480. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 20 de abril de 2012.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB, 2007). *Fraternidade e Amazônia*. Disponível em [www.cnbb.org.br/documento.../Artigo%20Dom%20Odilo%202.doc](http://www.cnbb.org.br/documento.../Artigo%20Dom%20Odilo%202.doc). Consultado em 01 de abril de 2013.
- COLLINS, Randall (1977). Functional and conflict theories of educational stratification. In: J. Karabel & A. H. Halsey (Orgs.). *Power and ideology in education*. Nova Iorque: Oxford University Press, pp. 12-62.
- COSTA, Antônio (1986). A observação participante. In: A. S. Silva & J. M. Pinto. *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 147-148.
- COULON, Alain (1993). *Etnometodologia e educação*. Paris: PUF
- COULON, Alain (1995). *Etnometodologia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- CORREIA, José (1989). *Inovação pedagógica e formação de professores*. Porto: ed. ASA.
- CORREIA, José (2010). Trabalho e formação: Crônica de uma relação política e epistemológica ambígua. *Educação & Realidade*, 35 (1), pp. 19-34. Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/?q=researchers/jos%C3%A9-alberto-correia>. Consultado em 15 maio de 2013.
- CORREIA, José & STOER, Stephen (1995). Investigação em educação em Portugal: Esboço de uma análise crítica. In: B. Campos (orgs.). *A investigação educacional em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 53-75.

- CORRÊA, Vera (2005). As relações sociais na escola e a produção da existência do professor. In: G. Frigotto; M. Ciavatta & M. Ramos (orgs.). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 128-147.
- COUTINHO, Carlos (2003). O conceito de política nos cadernos do cárcere. In: C. Coutinho & T. Andreia. *Ler Gramsci, entender a realidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, pp. 67-82.
- CRUZ, Carlos (2010). *Trabalho e educação no meio rural da Amazônia: A família e a escola como agentes formadores*. Tese de Doutorado. Braga Portugal.
- CUNHA, Luís (2002). As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: A crítica da crítica. In: D. Zibas; M. Aguiar & M. Bueno (orgs.). *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília, DF: Plano, pp. 103-134.
- DALE, Roger (1977). Implicação da redescoberta do currículo oculto de sociologia no ensino. In: D. GLEESON. (ed.): *Driffield, Livros Nafferton*, pp. 44-54.
- DALE, Roger (2001). Globalização e educação: Demonstrando a existência de uma cultura educacional mundial comum ou localizando uma agenda globalmente estruturada para a educação? *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, n. 16, pp. 133-169.
- DALE, Roger (2005). A globalização e a reavaliação da governação educacional. Um caso de ectopia sociológica. In: A. Teodoro & C.A. Torres (Orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectivas para o século XXI*. Porto: Afrontamento, pp. 53-69.
- DOCKRELL, Bryan & HAMILTON, David (1983). *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- DEMO, Pedro (1993). *Desafios modernos da educação*. Petrópolis: Vozes.
- DEWEY, John (1938). *Experiência e educação*. Nova Iorque: Macmillan.
- DUBET, François (1998). A formação dos indivíduos: A desinstitucionalização. In: *Revista Contemporaneidade e Educação*, v.3, pp. 27-33.
- DUBET, François (2001). As desigualdades multiplicadas. *Revista Brasileira de Educação*, v.10, n. 17, pp. 5-17.
- DUBET, François (2004). O que é uma escola justa? *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 123, pp. 539-555.
- DUBET, François & MARTUCCELLI, Danilo (1997). A socialização e a formação escolar. *Revista Lua nova*, n.40/41, pp. 242-264.
- DURKHEIM, Émile (1972). *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos.
- EGGLESTON, John (1977). *A Sociologia no currículo escolar*. Londres: Routledge Kegan.

- ENGUIITA, Mariano (1993). *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- FAZENDA, Ivani (2001). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez.
- FELDMANN, Mariana (2003). Questões contemporâneas: Mundo do trabalho e democratização do conhecimento. In: A.J. Severino & I. Fazenda, (orgs.). *Políticas educacionais: O ensino nacional em questão*. Campinas São Paulo: Parirus, pp. 127-150.
- FERRÃO, João & HONÓRIO, Farias (2000). *Saída prematura do sistema educativo: Aspectos da situação, causas e perspectivas em termos de emprego e formação*. Lisboa: Observatório do Emprego e Formação Profissional.
- FERRETTI, Celso (2004). Considerações sobre a apropriação das noções de qualificação profissional pelos estudos a respeito das relações entre trabalho e educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 87, pp. 401-422. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Consultado em 06 fevereiro 2010.
- FERRETTI, Celso; ZIBAS Dagmar; TARTUCE, Gisela & JÚNIOR, João (2003). Escola e fábrica: Vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, pp. 155-188.
- FIALHO, José (2000). *Trabalho Infantil em Portugal. Caracterização social dos menores em idade escolar e suas famílias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade.
- FONSECA, Laura (2001). *Culturas juvenis, percursos femininos. Experiência e subjetividade na educação de raparigas*. Oeiras: Celta.
- FONSECA, Marília (1996). O financiamento do Banco Mundial e a educação brasileira: Vinte anos de cooperação internacional. In: L.Tommasi; M. Wardé & S.Haddad (orgs.). *O banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, pp. 229-251.
- FORQUIN, Jean-Claude (1993). *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- FOX, David (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Editora Universidade de Navarra.
- FREIRE, Paulo (1997b). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1999). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2000). *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- FRIGOTTO, Gaudêncio (1995). Os delírios da razão: Crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: P. Gentili (orgs.). *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, pp. 77-108.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1999a). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (1999b). Globalização e crise do emprego: Mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. *Boletim Técnico do SENAC* v. 25, n. 2, pp. 31-45. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c.htm>. Consultado em 17 de Dezembro de 2011.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2001). Educação e trabalho: Bases para debater a educação profissional emancipadora. *Perspectiva*. Florianópolis, v.19, n.1, pp.71-87.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2005a). *Brasil e a política econômico-social: Entre o medo e a esperança*. Disponível em <http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252c>. Consultado em 15 de Dezembro de 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2005b). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: G. Frigotto; M. Ciavatta; & M. Ramos (orgs.). *Ensino médio integrado concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 57-82.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2009). A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40, pp. 168-194.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (1993). As faces históricas do trabalho: Como se constroem as categorias. *Revista Brasileira Estatística Pedagógica*. Brasília, v.74, n.178, pp. 529-554.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (2002). Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: Impasses teóricos e práticos. In: C. Gomez. *Trabalho e conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez, pp. 13-26.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA Maria (2003). Educação básica no Brasil na década de 1990: Subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 82, pp. 93-130. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 10 de Novembro de 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATA, Maria (2004a). *Ensino médio: Ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/ SEMTEC.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (2004b). A busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: G. Frigotto & M. Ciavatta (orgs.). *Ensino médio: Ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, pp. 11-34.



- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria & RAMOS, Marise (2005a). Política de educação profissional no governo Lula: Um percurso histórico controvertido. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, pp. 1087-1113. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br/>. Consultado em 15 de Dezembro de 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise (2005b). A gênese do Decreto n. 5.154/2004: Um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: G. Frigotto; M. Ciavatta & M. Ramos (orgs.). *Ensino médio integrado. Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 21-56
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria & RAMOS, Marise (2005c). O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral dos trabalhadores. In: H. Costa; M. Conceição (orgs.). *Educação integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional*. São Paulo: CUT, v. 1, pp. 63-73.
- FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria (2011). Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: Avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 32, n116, pp. 619-638. Disponível <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 30 de abril de 2013.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; SANDER, Benno & PACHECO, Eliezer (2011). Ensino médio e educação profissional. A ruptura com o dualismo estrutural. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, pp. 11-24. Disponível em [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br) . Consultado em 16 de agosto de 2013.
- GADOTTI, Moacir (1997a). Projeto político-pedagógico da escola: Fundamento para a sua realização. In: M. Gadotti & J. E. Romão (orgs.). *Autonomia da escola princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, pp. 33-42.
- GENTILI, Pablo (2008). Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: G. Frigotto (orgs.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de séculos*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 76-99.
- GIROUX, Henry (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: Vozes.
- GOODSON, Ivor (2001). *Currículo em mudança*. Porto: Porto Editora.
- GONCALVES, Mariane (2002). *Currículo oculto e culturas de aprendizagem na formação de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- GORENDER, Jacob (1997). Globalização, tecnologia e relações de trabalho. *Estudos Avançados*. [online] v.11, n.29, pp. 311-361. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo>. Consultado em 21/11/2012. Consultado em 3 de junho de 2009.
- GRAMSCI, Antônio (1978). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, Antônio (1981). *La alternativa pedagógica*. Barcelona: Fontamara.



- GRAMSCI, Antônio (1996). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAMSCI, Antônio (2000). *Cadernos do cárcere*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- GRAPIGLIA, Jeane (2004). *O currículo na formação do pedagogo jornada de educação superior*. Porto Alegre: Brasil Impresso.
- GRINSPUN, Mírian (1999). Educação tecnológica: Desafios e perspectivas. Disponível em [www.faced.ufba.br](http://www.faced.ufba.br). Consultado em 25 de janeiro de 2011.
- GRINSPUN, Mírian (2006). *A orientação educacional: Conflito de paradigmas e alternativas para a escola*. São Paulo: Cortez.
- GUERRA, Isabel (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Cascais: Principio Editora
- GUIMARÃES, Edilene (2008). *Política de ensino médio e educação profissional: Discursos pedagógicos e práticas curriculares*. Recife: Tese de Doutorado.
- HALL, Henry (1994). *Sociologia do trabalho. Perspectivas, análises e questões*. Thousand Oaks: Pine Forge Press.
- HARBISON, Frederick (1974). Mão-de-obra e desenvolvimento econômico: Problemas e estratégia. In: L. Pereira (orgs.). *Desenvolvimento, trabalho e educação*. Rio de Janeiro: Zahar, pp. 21-60
- HIRATA, Helena (1994). Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: C. Ferretti; D. Zibas; F. Madeira & B. Maria (orgs.) *Tecnologias, trabalho e educação. Um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, pp. 124-134.
- HOBSBAWM, Eric (1987). *Mundos do trabalho*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- HURTIENNE, Thomas (1999). *A agricultura familiar e o desenvolvimento sustentável: Problemas conceituais e metodológicos no contexto histórico da Amazônia*. Belém: NAEA/UFPA.
- HYPÓLITO, Álvaro (1991). Processo de trabalho na escola: Algumas categorias para análise. *Revista Teoria & Educação*, v. 4, n 1 pp. 3-21.
- IANNE, Octávio (1981). *A ditadura do grande capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- IBGE (2006). *Censo agropecuário 2006 – resultados preliminares*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Consultado em 12 de novembro 2012.
- IBGE (2009). *Cidades: Igarapé-Açu*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> Consultado em 12 de novembro de 2012.

- IBGE (2009). *Produção agrícola municipal 2007*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?>. Consultado em 12 de Novembro de 2012.
- IBGE (2010). PNAD 2006. *Primeiras análises: Demografia, educação, trabalho, previdência, desigualdade de renda e pobreza*. Ipea, Brasília / Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/>. Consultado em 12 de Novembro de 2012.
- IBGE (2010). *Censo demográfico 2010*. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br>. Consultado em 21 de janeiro de 2013.
- IBGE/PNAD (2011). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios*. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000010135709212012572220530659.pdf>. Consultado em 01 de maio de 2013
- JACKSON, Philip (1968). *A vida em salas de aula*. Nova Iorque: Holt, Rinehart Luinston.
- JACKSON, Philip (1975). *La vida en las aulas*. Madrid: Marova.
- JODELET, Denise (2007). Contribuição das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In: L. Pardal. et. al. (Orgs.). *Educação e trabalho: Representações, competências e trajetórias*. Aveiro: Universidade de Aveiro, pp. 12-25.
- KING, Nancy (1976). *O currículo oculto, do jardim de infância: A socialização das crianças*. Tese para Grau de doutor de filosofia (Ph.D). Madison: Universidade de Wisconsin
- KONDER, Leandro (2000). *Construção da proposta pedagógica do SESC Rio*. Rio de Janeiro: Editora SENAC.
- KOSIK, Karel (1986). *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- KUENZER, Acácia (1989). O trabalho como princípio educativo. *Cadernos de Pesquisas*. São Paulo, pp. 21-28.
- KUENZER, Acácia (1998). As mudanças no mundo do trabalho e a educação: Novos desafios pra a gestão. Disponível em: <http://files.ooficiodahistoria.webnode.com.br/20000036512dd213d71/As%20mudancas%20no%20mundo%20do%20trabalho%20e%20a%20Educacao%20texto2.pdf>. Consultado 09 de janeiro de 2013.
- KUENZER, Acácia (1999). Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. In: *Boletim Técnico do Senac*. Rio de Janeiro, v.25, n.2, pp. 1-80
- KUENZER, Acácia (2002). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

- KUENZER, Acácia (2003). Educação profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho. Disponível em: [www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/252/boltec252b.htm). Consultado em 13 de Dezembro de 2011.
- KUENZER, Acácia (2004). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/25/sexoesespeciais/acaciazeneidakuenzer.doc>. Consultado em 24 de Março de 2010.
- KUENZER, Acácia (2005). Exclusão incluyente e inclusão excluyente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: J. Lombardi; D. Saviani & J. L. Sanfelice (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, pp. 78-95.
- KUENZER, Acácia (2007a). *Ensino médio e profissional: As políticas do Estado neoliberal*. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, Acácia (2007b). *Ensino médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.
- KUENZER, Acácia (2008). Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: G. Frigotto (orgs.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, pp. 55-75.
- KUENZER, Acácia (2009). O ensino médio para os que vivem do trabalho: Formar para a inclusão subordinada? Disponível em: <http://lasa.international.pitt.edu/members/congresspapers/lasa2009/files/KuenzerAcaciaZeneida.pdf>. Consultado em 15 de Junho de 2010.
- KUENZER, Acácia (2010). O ensino médio no plano nacional de educação 2011- 2020: Superando a década perdida? *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, pp. 851-873. Disponível em: [www.cedes.unicamp.br](http://www.cedes.unicamp.br) . Consultado em 15 de junho de 2013.
- KUENZER, Acácia (2011). EM e EP na produção flexível. A dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*. Brasília, v. 5, n. 8, pp. 43-55. Disponível em: [www.esforce.org.br](http://www.esforce.org.br) . Consultado em 17 de agosto de 2013.
- KUENZER, Acácia & INVERNIZZI, Noela (2005). Educação científico-tecnológica de trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva. *9ª Reunião da Rede de Popularização da Ciência e da Tecnologia para América Latina e o Caribe*. Rio de Janeiro, 8 ao 10 de abril.
- KUENZER, Acácia & GRABOWSKI, Gabriel (2006). Educação profissional: Desafios para a construção de um projeto para os que vivem do trabalho. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 24, n. 1, pp. 297-318.
- LAUDARES, João (2006). As relações de trabalho numa sociedade capitalista. *Revista Tecnologia e sociedade*, n 2, pp. 99-107.

- LEÓN, Emma (1991). La educación: Una problematización epistemológica. *Revista Mexicana de sociología*. México, LIII (4): pp. 93-106.
- LIBÂNEO, José (2010). *Pedagogia e pedagogos para quê?* São Paulo: Cortez.
- LENHARDT, Gero & OFFE, Claus (1984). Teoria do Estado e política social: Tentativa de explicação político-sociológica para as funções e os processos inovadores da política social. In: C. Offe. *Problemas estruturais do Estado capitalista*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, pp. 10-53.
- LIMA, Filho (2002). *A reforma da educação profissional no Brasil nos anos noventa*. Tese de Doutorado. UFSC: Florianópolis.
- LIMA, Licínio (2004). Do aprender a ser à aquisição de competências para competir: Adaptação, competitividade e performance na sociedade da aprendizagem. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación* n. 9 v. 11, pp. 9-18.
- LIMA, Licínio (2007). *Educação ao longo da vida: Entre a mão direita e mão esquerda de Miró*. São Paulo: Cortez.
- LIMA, Licínio (2011). Administração escolar: Estudos. *Revista Portuguesa de Educação*, 24 (1), pp. 249-257 CIED - Universidade do Minho. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v24n1/v24n1a10.pdf>. Consultado em 12 de abril de 2013.
- LOPES. Alice & MACEDO Elizabeth (2000). O pensamento curricular no Brasil. In: A. Lopes & E. Macedo (orgs.). *Currículo: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, v.2, pp. 13-54.
- LOPES, Andréa (2004). Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: G. Frigotto & M. Ciavatta (orgs.). *Ensino médio: Ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, pp. 191-206.
- LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- LUKÁCS, Georg (1978). As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. *Temas de Ciências Humanas*. São Paulo, n. 4, p. 1-18.
- LUKÁCS, Georg (2004). *Ontologia del ser social: El trabajo*. Buenos Aires: Herramienta,
- MACÁRIO, Eptácio (2001). Determinações ontológicas da educação: Uma leitura á luz da categoria trabalho. Disponível em: <http://www.anped.org.br24/T0956971638795.DOC>. Consultado em 24 de outubro de 2011.
- MACEDO Elizabeth (2009). Novas tecnologias e currículo. In: A.F. Moreira (orgs.). *Currículo: Questões atuais*. Campinas. São Paulo: Papyrus, pp. 39-58.

- MACEDO, José (2009). *Educação e cidadania: Um estudo sobre os elementos do currículo no ensino médio da escola João Batista no município de Igarapé-Açu*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Autônoma de Assunção-Paraguai. 159p.
- MACHADO, Antônio (1989a). Fábrica X Escola: Identidades e especificidades de uma relação – algumas reflexões. *Perspectiva*. Florianópolis, v.7, n.13, pp.101-115.
- MANACORDA, Mário (1975). *Marx e a pedagogia moderna*. Lisboa: Iniciativas Editoriais.
- MANACORDA, Mário (1989). *História da educação. Da antiguidade aos nossos dias*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- MANFREDI, Sílvia (1999). Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e política. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 19 n. 64, pp. 13-49.
- MANFREDI, Sílvia (2002). *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- MÂNGIA, Elisabete (2003). Alienação e trabalho. *Revista de Terapia Ocupacional Universitária*. São Paulo, v. 14, n. 1, pp. 34-42.
- MAROY, Christian (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In: L. Abelardo; F. Digneffe; J.P. Hiernaux; C. Marouy & P. Georges. *Prática e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradativa, pp. 117-155.
- MARX, Karl (1978). *O Capital: Livro I. Capítulo VI*. São Paulo: Ciências Humanas.
- MARX, Karl (1980). *O capital*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- MARX, Karl (1994). *Manuscritos econômico-filosóficos. Terceiro manuscrito:1844,1978*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Abril Cultural.
- MARX Karl & ENGELS, Friedrich (1967). *O manifesto do partido comunista*. São Paulo: global.
- MARX, Karl & ENGELS, Friedrich (1979). *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Ciências Humanas.
- MARROW, Raymond & TORRES, Carlos (1997). *Teoria social e educação – Uma crítica das teorias da reprodução social e cultural*. Porto: Edições Afrontamentos.
- MAUÉS, Olgaíses (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, pp. 89-117.
- MEC (1979). *Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. Ensino de 2º grau: Habilitação profissional*. Brasília.
- MEC/SEB (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)*. Disponíveis em: [portal.Mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais](http://portal.Mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais). Consultado 21 de janeiro de 2013.

- MEC (2008). *Ensino médio terá mudanças na área rural*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=9906](http://portal.mec.gov.br/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=9906). Consultado em 12 de novembro de 2011.
- MEC (2009). Ensino Médio Inovador. *Secretaria de Educação Básica*. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino\\_medioinovador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf). Consultado em 04 de janeiro 2013.
- MESZÁROS, István (2005). *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo.
- MONTANDON, Cléopâtre (1997). *A educação a partir da perspectiva das crianças*. Paris: L' harmattan.
- MORAES, Maria (2001). *O paradigma educacional emergente*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- MORAES, Maria (2004). *Reencantando: A educação a partir de novos paradigmas da ciência*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- MORAES, Maria (2010). Complexidade e currículo: Por uma nova relação. *Revista Acadêmica Universidad Bolivariana*, v. 9 n 25 pp. 289-311.
- MOREIRA, Antônio (2002). O campo do currículo no Brasil: Construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, pp. 81-101. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf>. Consultado em 12 de junho de 2011.
- MOREIRA, Antônio & SILVA, Tomás (2005). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- MOREIRA, Antônio & KRAMER, Sônia (2007). Contemporaneidade, educação e tecnologia. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 28, n. 100, pp. 1037-1057. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 03 de janeiro de 2010.
- MORIN, Edgar (1990). *Ciência com consciência*. Portugal: Europa- América.
- MORIN, Edgar (2003). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MUSGRAVE, Peter (1978). *O currículo moral: Uma análise sociológica*. Londres: Methuen & Co Ltd.
- NAVARRO, Vera & PADILHA, Valquíria (2007). *Dilemas do trabalho no capitalismo contemporâneo*. *Psicologia & Sociedade*, n.19, pp. 14-20.
- NOSELLA, Paolo (1992). *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- NOSELLA, Paolo (2007). Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: Para além da formação politécnica. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34, pp. 137-181.

- NÓVOA, Antônio (1999). Os professores na virada do milênio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Revista Cadernos de Pedagogia*. Espanha v. 15 n. 286, pp. 1-8.
- OLIVEIRA, Dalila (2004). A reestruturação do trabalho docente: Precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 25, n. 89, pp. 1127-1144. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 10.12. 2010.
- OLIVEIRA, Elisângela (2009). O trabalho como espaço educacional. *Revista de Interação e Debate Acadêmico*, n. 05, pp. 01-05.
- OLIVEIRA, Silva (2009). Educação continuada do trabalhador no Brasil: Uma proposta para além do mercado. *Revista Brasileira de Educação*, pp. 1-6. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/posteres/GT09-5235--Int.pdf>. Consultado em 18 de maio de 2013.
- PACHECO, José (2001). *Currículo: Teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, José (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo: Cortez.
- PACHECO, José (2010). Currículo, aprendizagem e avaliação: Questionamentos à luz das políticas de educação e formação? (texto da *Conferência de encerramento do 2º Colóquio Internacional sobre avaliação em educação – Aprender ao longo da vida: Contributos, perspectivas e questionamentos do currículo e da avaliação*, Braga, Portugal.
- PADILHA, Roberto (2004). *Currículo intertranscultural: Novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez.
- PARO, Vítor (1986). *Administração Escolar: Uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- PARO, Vítor (1993). *A natureza do trabalho pedagógico*. *Revista da Faculdade de Educação*. São Paulo, v.19, n.1 pp.103-109.
- PARO, Vítor (2010). A educação, a política e a administração: Reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 36, n.3, pp. 763-778.
- PAULANI, Leda (2006). O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: Sua dinâmica e seus impasses. In: C. Lima & L. Neves (orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, pp. 67-107.
- PERRENOUD, Philippe (1994). *Fazendo a excelência acadêmica: Práticas curriculares de avaliação*. Genebra e Paris: Droz.
- PERRENOUD, Philippe (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2005). *Escola e cidadania: O papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed.



Disponível em: [http://api.ning.com/files/cq9\\*iDXWxsPnZ8OEeUjl6p6fMRh73\\*qbVygUFfQxHy8AGdaEKmO5OFLSM8J2bWbdPV57e0jr\\*bdtrFkdaKc3noRSWFngVnu/Escola\\_e\\_cidadania.pdf](http://api.ning.com/files/cq9*iDXWxsPnZ8OEeUjl6p6fMRh73*qbVygUFfQxHy8AGdaEKmO5OFLSM8J2bWbdPV57e0jr*bdtrFkdaKc3noRSWFngVnu/Escola_e_cidadania.pdf). Consultado em 3 de abril de 2013.

- PETRAGLIA, Izabel (2008). *A educação e a complexidade do ser e do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- PETRELLA, Ricardo (2000). As armadilhas do neoliberalismo. *Le Monde Diplomatique* – Edição Brasil, pp. 2-4.
- PINTO, Álvaro (1979). *Ciência e existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PINTO, Graça (1998). *O trabalho das Crianças. De pequenino é que se torce o pepino (e o destino)*. Oeiras: Celta.
- PINTO, Lúcio (2009). *Jornal Pessoal*. Disponível em: <http://www.lucioflaviopinto.com.br/?p=588>. Consultado em 07 de novembro de 2012.
- PINTO, Madureira (1985). *Estruturas sociais e práticas simbólico-ideológicas nos campos. Elementos de teoria e de pesquisa empírica*. Porto: Edições Afrontamento.
- PLATT, John (1999). What can case studies? In: A. Bryman & R.G. Burges. *Qualitative research*. Londres: Sage, v 1, pp.160-179.
- PORTELLA, Andrey & DACOLETO, Carina (2012). A relação entre trabalho e educação nas produções da ANPED: “O GT 9” em foco. In: *4º Congresso Internacional de Educação, pesquisa e gestão*. Disponível em: [www.isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2847&q=1](http://www.isapg.com.br/2012/ciepg/down.php?id=2847&q=1). Consultado 07 de março de 2013.
- PRIGOGINE, Llya (1986). O reencantamento da natureza. In: R. Werber (orgs.). *Diálogos com cientistas e sábios: A busca da unidade perdida*. São Paulo: Cultrix, pp. 13-28.
- QUEIROZ, Jean (1995). *A escola e sua sociologia*. Paris: Nathan
- QUEIROZ, Jean (2004). A criança no centro? In: F. Singly (Eds.). *Adulto-criança. Para estatuto de igualdade?* Paris: Universalis, pp. 11-42.
- QUIVY, Raymond & CAMPENHOUDT, Luc (1992). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradativa.
- QUIVY, Raymond. & CAMPENHOUDT, Luc (2008). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradativa.
- RAMOS, Marise (2001). A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. Disponível em:



- <http://www.senac.br/informativo/BTS/273/boltec273c.htm>. Consultado em 25 de Maio de 2011.
- RAMOS, Marise (2002). A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 23, n. 80, pp. 401-422. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 22 de Setembro de 2010.
- RAMOS, Marise (2003). O novo ensino médio à luz de antigos princípios: Trabalho, ciência e cultura. Disponível em: [www.senac.br/informativo/BTS/292/boltec292c.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/292/boltec292c.htm). Consultado em 17 de Setembro de 2010.
- RAMOS, Marise (2004). O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: G. Frigotto & M. Ciavatta. (orgs.). *Ensino médio: Ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, pp. 37-52.
- RAMOS, Marise (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: G. Frigotto; M. Ciavatta & M. Ramos (orgs.). *Ensino médio integrado: Concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, pp. 106-127.
- RAMOS, Marise (2006). *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez.
- RAMOS, Marise (2008). Concepção do ensino médio integrado. Debate realizado no *seminário* promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. Disponível em: [http://www.iiep.org.br/curriculo\\_integrado.pdf](http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf). Consultado em 16 de março de 2013.
- RAMOS, Marise (2010). Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à educação profissional. *Revista Educação & Realidade*, v. 35 n.1, pp. 65-85.
- RAMOS, Marise (2011). O currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: Concepções, propostas e problemas. *Revista Educação & Sociedade*, v. 32, n. 116, pp. 771-788, centro de estudos de educação e sociedade. Campinas, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87320975009>. Consultado em 12 de janeiro de 2012.
- RIBEIRO, Maria (2003). *História da educação brasileira. A organização escolar*. Campinas: Autores Associados
- RIZZINI, Irma & SCHUELER Alessandra (2011). O instituto do prata: Índios e missionários no Pará (1898-1921). *Currículo sem Fronteiras*, v.11, n.2, pp.86-107. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org>. Consultado em 2 de outubro de 2012.
- RODRIGUES, Neidson (1980). *Por uma nova escola: O transitório e o pensamento na educação*. São Paulo: Cortez.
- RODRIGUES, Neidson (2000). *Por uma nova escola: O transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez.

- ROSSI, Paolo (2000). *Naufrágio sem espectador. A ideia de progresso*. São Paulo: Unesp.
- RUQUOY, Danielle (2005). Situação de entrevista e estratégia do investigador. In: L. Abelardo; F. Digneffe; J.P. Hiernaux; C. Marouy & P. Georges. *Prática e métodos de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.
- SÁ, Nicanor (1986). O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n.57, pp. 20-29.
- SACRISTÁN, Gimeno (1998). *O currículo: Uma teoria e prática*. Petrópolis: Vozes.
- SANTOMÉ, Jurjo (1995). *O curriculum oculto*. Portugal: Porto Editora Ltda.
- SANTOMÉ, Jurjo (2010). *O cavalo de troia da cultura escolar*. Portugal: Edições Pedagogo.
- SANTOS, Akiko (2008). Complexidade e transdisciplinaridade em educação: Cinco princípios para resgatar o elo perdido. *Revista Brasileira de Educação*, v.13 n.37, pp. 71-186.
- SANTOS, Boaventura (2002). Os processos de globalização. Disponível em: <http://www.eurozine.com/articles/2002-08-22-santos-pt.html>. Consultado em 22 de Fevereiro de 2010.
- SANTOS, José (1989). Organização do processo de trabalho docente: Uma análise crítica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n.10, p.26-30.
- SARMENTO, Manuel (2000). A infância e o trabalho: a (re) construção social dos ofícios da criança. *Fórum Sociológico*, n. 3-4 (2.ª série), pp. 33-47.
- SARUP, Madan (1986). *A política de educação multirracial*. Londres: Routledge e Kegan Paul.
- SAUL, Ana (2000). *Avaliação emancipatória: Desafios à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo*. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1984). *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1987). *Ensino público e algumas falas sobre a universidade*. São Paulo: Cortez.
- SAVIANI, Dermeval (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Ministério da Saúde/FIOCRUZ.
- SAVIANI, Dermeval (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: C. Ferreti; D. Zibas; F. Madeira & M. Franco (orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: Um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, pp. 151-168.
- SAVIANI, Dermeval (1997). *A nova lei da educação*. Campinas: Autores Associados.

- SAVIANI, Dermeval (2003a). O choque teórico da politecnia. *Revista Debate e Debate*, pp.131-152. Disponível em: <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas>. Consultado em 23 de janeiro de 2013.
- SAVIANI, Dermeval (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 34, pp. 152-165.
- SAVIANI, Dermeval (2008). Entrevista. Dossiê deixem os professores ensinar. *RUBRA*, Viseu, n. 3, pp. 2-4. Disponível em: <<http://escolapublica2.blogspot.com/2008/10/revista-rubra-balano-crtico-do-estado.html>>. Consultado em 31 de janeiro de 2013.
- SEVERINO, Antônio (1992). *Filosofia*. São Paulo: Cortez.
- SEVERINO, Antônio (2000). Educação, trabalho e cidadania: A educação brasileira e o desafio da formação humana no atual cenário histórico. *Revista São Paulo em Perspectiva* [online] v.14, n.2, pp. 65-71. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9790.pdf> Consultado em 10 de abril de 2011.
- SILVA, Manuel (2007). A educação num contexto de hegemonia ideológica neoliberal. *Currículo sem Fronteiras*, v.7, n.1, pp.206-242. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss1articles/manuelsilva.pdf> Consultado em 5 de maio de 2013.
- SILVA, Tomaz (1992). *O que produz e o que reproduz em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.
- SILVA, Tomaz (1996). *Identidades terminais. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis: Vozes.
- SILVA, Tomaz (1999). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA, Tomaz (2007). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.
- SILVA Jr. Carlos (1986). Organização do trabalho na escola: A prática existente e a teoria necessária. *Cadernos de Pesquisas*, v. 2, n. 3, pp.73-76.
- SOARES, Rosemary (1997). A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: Notas introdutórias. *Educação & Sociedade*, n. 58, pp. 54-83.
- STAKE, Robert (2000). "Case studies". In: NK, Denzin & YS, Lincoln (eds). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, pp. 432-450.
- STOER, Stephen; STOLEROFF, Alan & CORREIA, José (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 29, pp. 11-53.

- STOER, Stephen & ARAÚJO, Helena (1992). *A escola e a aprendizagem para o trabalho num país da (semi) periferia europeia*. Lisboa: Escher.
- STOER, Stephen & AFONSO, Almerindo (1998/1999). 25 anos de sociologia da educação em Portugal: Alguns percursos, problemáticas e perspectivas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 52/53, pp. 307-331. Disponível em: [www.fpce.up.pt/ciie/invs/steve.htm](http://www.fpce.up.pt/ciie/invs/steve.htm). Consultado em 09 de junho de 2012.
- STOER, Stephen & MAGALHÃES, Antônio (2003). Educação, conhecimento e sociedade em rede. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 24, n. 85, pp. 1179-1202.
- SUBIRATS, Marina (1985). Crianças na escola: Uma exploração de códigos de gênero atuais. *Educação & Sociedade*, v. 4, pp. 91-100.
- TASSIGNY, Mônica (2008). Educação, trabalho e perspectivas para o EMI. *Revista Ibero-americana de Educación*, n. 48/1, pp. 1-6 EDITA: Organización de Estados Ibero-americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2670Tassigny-Maq.pdf>. Consultado em 12 de fevereiro de 2010.
- TEIXEIRA, Elisabeth (1998). *As 3 Metodologias: Acadêmica, da ciência da pesquisa*. Belém-Pará: UNAMA.
- TEIXEIRA, Elisabeth (2001). *As 3 metodologias: Acadêmica da ciência e da pesquisa*. 4. Ed. Belém: UNAMA.
- TEIXEIRA, Maria (2000). *Discurso pedagógico, mito e ideologia: O imaginário de Paulo Freire e de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro: Quarteto.
- TEIXEIRA, Maria (1985). Administração e trabalho na escola: A questão do controle. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v.66, n.154, pp. 432-478.
- TEODORO, Antônio (2003). Educação e políticas educativas no Portugal contemporâneo: Da construção do modelo escolar ao tesouro a descobrir. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*. Lisboa: Portugal. n.1 pp. 127-144.
- TEODORO, Antônio (2005). Novos modos de regulação transnacional de políticas educativas. Evidências e possibilidades. In A. Teodoro & C.A. Torres (orgs.). *Educação crítica e utopia. Perspectiva para o século XXI*. Porto: Afrontamentos, pp. 159-173.
- TERRASÊCA, Manuela; CAMELO, João & MEDINA, Tereza (2011). Análise de discursos europeus sobre educação e formação de adultos e aprendizagem ao longo da vida. *Journal for Educators, Teachers ans Trainers*, v. 2, pp. 49-59. Disponível em: [www.ugr.es/~jett/pdf/vol02\\_05\\_jett\\_terraseca\\_caramelo\\_medina.pdf](http://www.ugr.es/~jett/pdf/vol02_05_jett_terraseca_caramelo_medina.pdf). Consultado em 2 maio de 2013.
- THOMPSON, Edward (1998). *Patrícios e Plebeus. Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras.

- TIBÚCIO, Luís (1979). Educação e trabalho capitalista: Perspectiva histórica e ideias dominantes. *Revista Análise Social*, v. 15, n. 57, pp. 179-186.
- TIRIBA, Lia (2008). Cultura do trabalho, autogestão e formação de trabalhadores associados na produção: Questões de pesquisa. *Perspectiva*. Florianópolis, v. 26, n. 1, pp. 69-94. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Consultado em 12 de abril de 2010.
- TORRES, Leonor (2004). Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária. *Centro de Investigação em Educação e Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- TORRES, Leonor (2008). A escola como entreposto cultural: O cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. *Revista Portuguesa de Educação*, n. 21(1), pp. 59-81, CIED-UMinho. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v21n1/v21n1a04.pdf>. Consultado em 11 de maio de 2013.
- TREIN, Eunice & CIAVATTA, Maria (2003). O percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: Uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*, [online]. n. 24, pp. 140-164. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a11.pdf>. Consultado em 07 de maio de 2013.
- TRINDADE Solange & SOARES Jussara (2007). *O trabalho como princípio educativo e sua dupla dimensão no capitalismo*. Tese de mestrado. Universidade Federal do Paraná.
- TUMOLO, Paulo (2005). A produção em trabalho e educação. Esboço para a discussão de suas marcas e de suas perspectivas. *Revista Trabalho e Educação*, v.14, n. 1, pp. 12-22. Disponível em: [www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/.../860](http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/view/.../860). Consultado em 07 de março de 2013.
- UBESSI, Liamara & STUMM, Eniva (2011). Educação e trabalho na perspectiva da emancipação humana. *Grupo de pesquisa trabalho, educação e atenção a saúde – Teas*. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.
- VALA, Jorge (1986). A análise de conteúdo. In: A. S. Silva & J. M. Pinto (orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento, pp. 101-128.
- VENTURA, Magda (2007). O Estudo de Caso como modalidade de pesquisa. *Revista Socerj*, v. 20, n.5, pp. 383-386.
- VIEIRA, Maria (2005). O lugar do trabalho escolar – entre o trabalho e o lazer? *Revista Análise Social*, v. XL (3.º) n. 176, pp. 519-545.
- VIEIRA, Ricardo (1999). Da multiculturalidade à educação intercultural: A antropologia da educação na formação de professores. *Educação, sociedade e culturas*, n. 12, pp. 123-163. Disponível em: [www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-6-vieira.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC12/12-6-vieira.pdf). Consultado em 10 de março de 2010.

- VIEIRA, Sandrina (2012). *A aprendizagem ao longo da vida na Iniciativa Novas Oportunidades: Entre a igualdade e a desigualdade de oportunidades rumo ao ensino superior. Um estudo de caso na região Norte de Portugal*. Dissertação de Mestrado. Braga-Portugal.
- WANDERLEY, Maria (2010). O mundo rural no Brasil: Acesso a bens e serviços e processos de integração. *Coletânea o Brasil rural em debate*. Condráf: Brasília, pp. 85.
- WILLIS, Paul (1991). *Aprendendo a ser trabalhador. Escola, resistência e reprodução social*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- YIN, Robert (2001). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.
- Young, Michael (2010). *Conhecimento e currículo: Do sócio construtivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto editora.
- ZIBAS, Dagmar (2005a). Refundar o ensino médio: Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, pp. 1067-1086. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Consultado em 22 de maio de 2011.
- ZIBAS, Dagmar (2005b). A reforma do ensino médio nos anos de 1990: O parto da montanha e as novas perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, pp. 24-36. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a03n28.pdf>. Consultado em 10 de Janeiro de 2010.
- ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia & BUENO, Maria (2002). O ensino médio e a reforma da educação básica. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, pp. 177-184. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n29/n29a14.pdf>. Consultado em 3 de janeiro de 2011.
- ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, Celso & TARTUCE, Gisela (2004). *O protagonismo de alunos e pais no ensino médio*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

## **Apêndice I**





**UNIVERSIDADE DO MINHO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO**  
**DOCTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/SOCIOLOGIA DA**  
**EDUCAÇÃO**

Doutorando: **JOSÉ DA SILVA MACEDO**  
Orientadora: **DOCTORA FÁTIMA ANTUNES**

Tema: **TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS NUMA ESCOLA NA AMAZÔNIA.**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS ALUNOS DO ENSINO MÉDIO**

**PERSPECTIVAS DOS JOVENS QUANTO A PRESENÇA DO TRABALHO EM SUAS EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM.**

1. Como você descreveria um dia habitual na escola?
2. Na sua perspectiva, o que faz na escola, e para a escola, e o que você aprende, relaciona-se com o trabalho? Se sim, de que maneira? Se não, porque pensa isso?
3. Na sua opinião, em que atividades ou aprendizagens está presente o trabalho? de quais está ausente?
4. Na sua perspectiva, as atividades que desenvolve como aluno são um trabalho ou não? Porque?
5. O que você aprende com essas atividades?
6. Na sua perspectiva, que objetivos têm os alunos para as atividades que desenvolvem na avaliação?
7. Que objetivos tem os alunos para as atividades que desenvolvem nas aulas?
8. Que objetivos têm os alunos para as atividades escolares que desenvolvem em casa?
9. Com que atividades aprende mais em relação ao trabalho?
10. Com que atividades aprende menos ou nada relacionado com o trabalho?
11. O que você aprende em sua rotina de trabalho em sala de aula?

12. Em sua opinião o trabalho desenvolvido em sala de aula está voltado para uma formação integral? Por quê?
13. Como se relacionam, as tarefas de sala de aula com o seu cotidiano?
14. As tarefas desenvolvidas em sala de aula, são claramente explicadas pelo professor?
15. Dê exemplos das tarefas mais frequentes em sala de aula.
16. Na sua opinião os trabalhos da escola estão voltados para o mundo do trabalho? Por que?
17. Que característica a escola desenvolve no sujeito como futuro trabalhador?
18. Que conteúdo ou temas você pensa que deveriam ser incluídos no currículo do ensino médio?
19. Que atividades ou tarefas você mudaria no currículo do ensino médio? Por quê?

**UNIVERSIDADE DO MINHO**  
**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA EDUCAÇÃO**  
**DOCTORAMENTO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO/SOCIOLOGIA DA**  
**EDUCAÇÃO**

Doutorando: **JOSÉ DA SILVA MACEDO**  
Orientadora: **DOCTORA FÁTIMA ANTUNES**

Tema: **TRABALHO, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO A PARTIR DAS PERSPECTIVAS DE PROFESSORES E ALUNOS NUMA ESCOLA NA AMAZONIA.**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**

**RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DOS DOCENTES**

1. Que disciplina(a)s orienta?
2. Que tipo de tarefas desenvolve mais frequentemente com os seus alunos na sala de aula?
3. Na sua perspectiva o que aprendem os alunos de mais importante nas atividades que lhes propõe?
4. Como você organiza as atividades que propõe aos estudantes?
5. Que objetivos você tem para essas atividades?
6. Na sua perspectiva, que atividades mobilizam mais os alunos?
7. Como você organiza o trabalho na sala de aula?
8. Como você define as regras de trabalho para as atividades que desenvolve?
9. Na sua perspectiva, o que aprendem os alunos na sua aula sobre regras e comportamentos?
10. Como Você organiza a avaliação na sua disciplina?
11. O que você pretende com a avaliação?
12. Que considera mais importante que os alunos aprendam com os diversos trabalhos de avaliação que organiza?
13. Em que consiste trabalhar bem as tarefas de casa?

14. Como você caracteriza um bom trabalho na escola?

15. Na sua perspectiva, com que objetivos trabalham os alunos nas atividades (de aprendizagens e de avaliação) propostas?

#### PERSPECTIVA DOS DOCENTES EM RELAÇÃO FORMAÇÃO (INTEGRAL) DOS EDUCANDOS NO ENSINO MÉDIO

16. Na sua interpretação do ensino médio, o trabalho está (ou deve estar) direta ou indiretamente presente como dimensão de formação dos seus alunos?

Se sim, de que formas?

Se não, porquê?

17. Na sua perspectiva, que formação dos alunos é realizada pelas atividades desenvolvidas na escola do ensino médio?

18. Na sua perspectiva, e na sua disciplina, em que consiste ter ordem na sala de aula?

19. Na sua perspectiva, em que consiste a formação integral dos jovens do ensino médio?

20. Que componentes ou dimensões deve desenvolver?

21. Nesta perspectiva, o currículo do ensino médio, contém essas dimensões necessárias à formação integral dos jovens? (se não, o que propõe que seja alterado?).

22. Na perspectiva de uma formação integral, como você avalia o processo de formação dos estudantes da escola? Por quê?

#### COMO OS DOCENTES PERCEBEM O CURRÍCULO ENQUANTO INSTRUMENTO PROPICIADOR (OU NÃO) DA FORMAÇÃO DOS JOVENS

23. Você acha que tudo o que é aprendido na escola está explicitado no currículo formal? Comente.

24. Os conteúdos curriculares trabalhados em sala de aula estão integrados à realidade dos jovens?

25. Na sua opinião, o ensino médio de sua escola está formando os jovens para o mundo do trabalho? (Se está) Que trabalhador está sendo formado pelo Ensino Médio de sua escola?

26. Que atividades ou tarefas você mudaria no currículo do ensino médio? Por quê?

## **Apêndice II**



**Grelha de análise das entrevistas**

Tema: **Conformismo e conflito no campo das aprendizagens escolares**

Categoria e subcategorias		Unidades de Registro Unidades de contexto	Frequência de Ocorrências e Sujeitos
	<b>I – Obedecer as regras do jogo (o empenho, a organização, a disciplina, a responsabilidade, o silêncio, o respeito pelos outros)</b>	E1 (3); (5); (8); (9); (10); (12); (13); (18); (23). E2 (3); (8); (9); (11); (13); (14); (18); (23). E3 (3); (5); (8); (9); (12); (13); (18); (23). E4 (3); (5); (9); (10); (13); (18). E5 (3); (5); (8); (9); (13); (14); (18); (23). E6 (3); (5); (9); (10); (13); (14); (18). E7 (37); (43). E8 (37); (43). E9 (43). E10 (31); (37); (43). E11 (43). E12 (31); (37); (43). E13 (37); (43). E14 (30); (31); (34); (37); (42). E15 (30); (31); (37); (43). E16 (37); (42); (43). E17 (30); (31); (37); (42); (43). E18 (43). E19 (31); (37); (43). E20 (31); (37); (43). E21 (30); (37); (43).	<b>87 Ocorrências 21 Sujeitos</b>
<b>I- O que aprendem os(as) alunos(as) com as atividades na escola</b>	<b>II – Mais conhecimento, os conteúdos</b>	E1 (11); (12). E2 (5). E3 (3); (5); (9); (11); (12). E4 (3); (11). E5 (3); (11); (12). E6 (11). E7 (31); (34). E8 (37). E9 (31); (33). E10 (30); (33); (34); (37). E11 (31); (33); (37). E12 (31); (33); (34).	<b>48 Ocorrências 21 Sujeitos</b>

		E13 (30); (32); (33). E14 (32); (33); (37). E15 (33). E16 (31); (32); (33). E17 (31). E18 (33). E19 (30); (33). E20 (30); (33); (34). E21 (31); (33).	
	<b>III – Participação, e a interação</b>	E1 (3); (5); (8); (9); (14); (18). E2 (3); (10); (12); (18). E3 (3); (8); (9); (10); (14); (18). E4 (14). E6 (3); (5); (8); (14); (18). E7 (37). E8 (31); (37). E9 (31); (37). E10 (31). E11 (11). E13 (31); (43). E15 (28). E16 (37). E19 (37). E20 (31). E21 (31).	<b>36 Ocorrências 16 Sujeitos</b>
	<b>IV – O sentido Crítico</b>	E1 (3); (5); (17). E4 (5); (12); (17). E5 (17).	<b>7 Ocorrências 3 Sujeitos</b>
	<b>V – Preparar para outros desafios (o vestibular, os concursos)</b>	E1 (12). E2 (12). E4 (12). E6 (12). E18 (31). E19 (28).	<b>6 Ocorrências 6 Sujeitos</b>
<b>Total na categoria</b>			<b>184 Ocorrências 21 Sujeitos</b>



Tema: **Tensões e articulações entre educação e trabalho nas atividades de sala de aula**

Categoria e subcategorias	Unidades de Registro Unidades de contexto	Frequência de Ocorrências e Sujeitos	
<b>I- A relação educação/trabalho nas atividades de sala de aula.</b>	<b>I – Fazer e aprender na escola é trabalho: Relações sociais e técnicas comuns ou similares entre o trabalho e a vida escolar</b>	E1 (4); (7). E2 (4); (7). E3 (4); (7). E4 (7). E5 (4); (7). E6 (4); (7). E7 (27); (28); (41). E8 (27); (28); (30); (35); (41). E9 (27); (29); (35); (41). E10 (27); (28); (29). E11 (27); (28); (35); (37); (41). E12 (27); (28); (29); (35); (41). E13 (27); (28); (35). E14 (27); (28); (29); (35). E15 (29); (35). E16 (27); (28); (29); (30); (35); (41). E17 (27); (28); (29); (35); (41). E18 (27); (29); (35); (37). E19 (29); (35). E20 (27); (28); (29); (35); (41). E21 (27); (28); (29); (35); (41).	<b>72 Ocorrências 21 Sujeitos</b>
	<b>II – Aprender o mundo, todo separado em pedaços</b>	E1 (16); (22); (25); (17). E2 (16); (17); (21); (22); (25). E3 (16); (17); (21); (22); (25). E4 (17); (21); (22); (25). E5 (16); (17); (21); (22); (25). E6 (16); (17); (21); (22); (25). E7 (38). E8 (38). E9 (38). E10 (38). E11 (38). E12 (38). E13 (38). E15 (38). E16 (38). E18 (38). E19 (38). E21 (38).	<b>40 Ocorrências 18 Sujeitos</b>
	<b>III – Para que serve a avaliação: obter notas/pontos</b>	E1 (11); (15). E2 (11); (15). E3 (11); (15). E4 (15).	<b>36 Ocorrências 20 Sujeitos</b>

		E5 (15). E6 (11); (15). E7 (30); (32); (33); (34). E8 (32); (34). E9 (32); (34). E10 (32). E11 (34). E12 (30); (32). E13 (34). E14 (32). E16 (32); (34). E17 (33). E18 (32); (33). E19 (32); (33); (34). E20 (32); (33). E21 (32); (33).	
	<b>IV – Na escola aprender uma orientação para mais tarde conseguir uma profissão</b>	E8 (33); (42). E10 (33); (42). E11 (30); (33); (42). E12 (42). E13 (33); (42). E14 (33); (42). E16 (30); (33); (42). E18 (30). E19 (42). E20 (42). E21 (42).	<b>19 Ocorrências 11 Sujeitos</b>
	<b>V – O saber ensinado na escola; são dois mundos, o da escola e o outro onde a gente vive</b>	E1 (24). E2 (24). E3 (24). E4 (24). E5 (24). E6 (24). E7 (39). E9 (39). E11 (39). E12 (39). E13 (39). E14 (39). E15 (39). E16 (39). E17 (39). E18 (39). E19 (39). E21 (39).	<b>18 Ocorrências 18 Sujeitos</b>
<b>Total na categoria</b>			<b>Ocorrências 185 Sujeitos 21</b>

Tema: **Possibilidade de um currículo ancorado num conhecimento integrado**

Categoria e subcategorias		Unidades de Registro Unidades de contexto	Frequência de Ocorrências e Sujeitos
<b>I- Mudanças no currículo e formação (integral) dos jovens</b>	<b>I – Valorização da realidade local e formação (integral)</b>	E1 (20); (21). E2 (20). E3 (20); (26). E4 (20); (21). E5 (20); (21); (26). E6 (20); (21); (26). E7 (44). E8 (44). E9 (44). E12 (44). E13 (44). E14 (44). E15 (44). E16 (44). E18 (44).	<b>22 Ocorrências</b> <b>15 Sujeitos</b>
	<b>II – Perspectiva dos professores sobre a formação (integral) dos jovens</b>	E1 (19). E2 (19). E3 (19). E4 (19). E5 (19). E6 (19).	<b>6 Ocorrências</b> <b>6 Sujeitos</b>
<b>Total na categoria</b>			<b>28 Ocorrências</b> <b>15 Sujeitos</b>