



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Carlos Thiago Gomes Sampaio

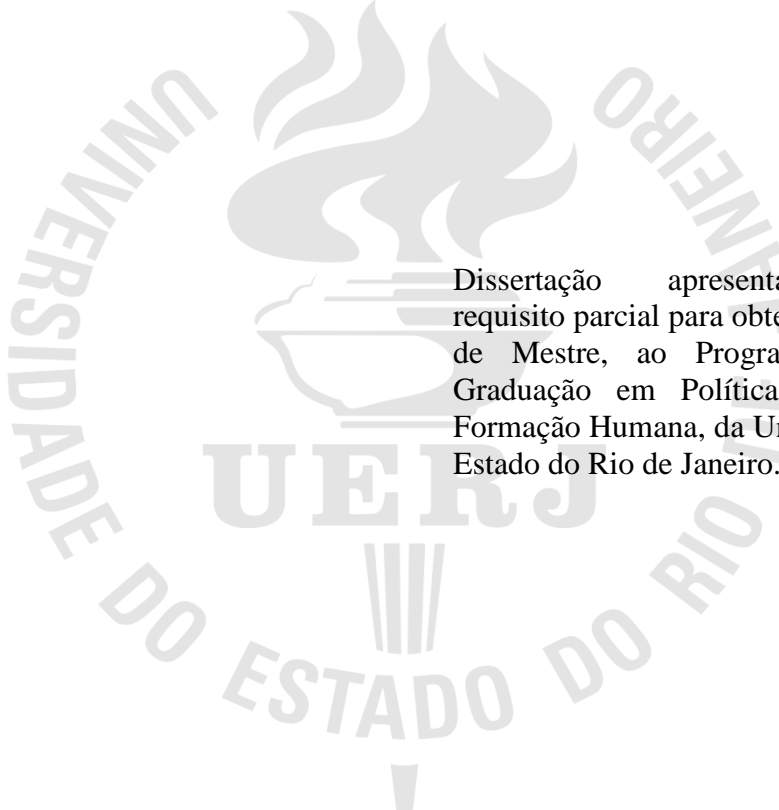
**A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio
na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação
flexível?**

Rio de Janeiro

2014

Carlos Thiago Gomes Sampaio

A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marise Nogueira Ramos

Rio de Janeiro

2014

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

S192 Sampaio, Carlos Thiago Gomes.

A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível? / Carlos Thiago Gomes Sampaio. – 2014.

99f.

Orientadora: Marise Nogueira Ramos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

1. Educação – Políticas públicas – Teses. 2. Ensino médio – Teses. 3. Currículo - Avaliação – Teses. 4. Avaliação educacional – Teses. I. Ramos, Marise Nogueira. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

rc

CDU 37.014

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação.

Assinatura

Data

Carlos Thiago Gomes Sampaio

A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovado em 30 de julho de 2014

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. Marise Nogueira Ramos (Orientadora)
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Zacarias Jaegger Gama
Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Prof. Dr. Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Universidade Federal do Pará

Rio de Janeiro

2014

AGRADECIMENTOS

Ao concluir mais uma importante etapa de nossa vida surge a necessidade de dar o devido valor aos que não só ajudaram mas foram essenciais na criação deste texto científico. Se por um lado o melhor da ciência nos faz crer que a construção eficaz do pensamento é resultado apenas de nossa capacidade humana, por outro, devemos considerar que como diz Shakespeare "Há mais coisas entre o céu e a terra do que sonha a nossa vã filosofia". E a isso que não explicamos ou entendemos podemos agradecer a Deus.

Agradeço,

A minha esposa Ana Carolina, pelo companheirismo, cumplicidade, paciência, sabedoria e por compartilhar vitórias e insucessos confiando que nossa maior riqueza de vida já conseguimos alcançar com a constituição da família.

A minha filha recém chegada Maria Luíza, só o seu olhar já me fortalecia nas madrugadas entre trocas de fraldas e estudos.

Aos meus pais José e Reni que mesmo diante de suas simplicidades me ensinaram o valor do aprendizado e da política.

Aos professores do PPFH que em suas aulas e textos ofereceram o suporte intelectual para a construção deste trabalho. Destaco principalmente os professores Zacarias Jaegger Gama, Gaudêncio Frigotto e Eveline Bertino Algebaile, pois a proximidade de seus pensamentos e a relação com essa pesquisa se mostraram muito intensos e profícuos.

Ao professor integrante da banca examinadora Ronaldo Marcos de Lima Araújo, logo que se mostrou disponível, não somente para participar da banca, mas em um curto período a assumir o papel de Orientador.

A Orientadora Marise Nogueira Ramos que muito além de uma excepcional professora mostrou-se uma profissional dedicada e paciente. Enfatizo que não poderia deixar de agradecer sua confiança inicial, sua isonomia no processo seletivo, seu carinho ao analisar meus textos (quando nem eu mesmo acreditava que tinha qualidade). Seu cuidado e organização me ensinaram muito mais do que conhecimento científico, mas, sobretudo, o proceder de um profissional de referência.

A todos que de alguma forma participaram ativamente da produção deste trabalho.

RESUMO

SAMPAIO, Carlos Thiago Gomes. *A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?* 2014. 99 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

A presente dissertação busca realizar uma reflexão sobre a hegemonia da pedagogia das competências como noção orientadora da proposta curricular do ensino médio na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. Para alcançar tal objetivo buscamos verificar, através de análises de documentos oficiais, referenciais teóricos e da observação da estruturação do sistema educacional fluminense, o quanto se tem promovido a formação flexível como padrão a ser desenvolvido entre os discentes da rede. Buscou-se analisar, em um primeiro momento, a configuração do Estado capitalista, suas características principais e as mudanças referentes ao neoliberalismo. Procurou-se, em seguida, realizar uma reflexão acerca da cultura e da práxis profissional dos docentes, buscando elencar a construção de ações profissionais permeadas por princípios do capitalismo. Realizamos também uma aproximação ao conhecimento acerca do currículo, sua organização histórica e representatividade na atividade docente. Como última etapa do trabalho, buscamos realizar uma análise da proposta curricular do estado do Rio de Janeiro, indicando a centralidade que a pedagogia das competências assume no documento oficial. Analisamos, ainda, o plano de metas da SEEDUC-RJ, identificando algumas características do plano e sua articulação com a lógica da formação flexível. Por fim, realizamos, ainda, entrevistas com alguns docentes, visando a atestar fragilidades e inconsistências do currículo mínimo e da lógica formativa. Ao final, foi possível constatar como o modelo neoliberal tem espalhado suas orientações por todo o estado fluminense. Ainda explicitamos o alinhamento entre as noções globais e a materialização dessas noções no ensino local, mostrando a pedagogia das competências como dimensão formativa atrelada aos anseios de um saber fazer distante da formação emancipatória do homem.

Palavras-chave: Pedagogia das competências. Formação flexível. Currículo mínimo. Hegemonia

ABSTRACT

SAMPAIO, Carlos Thiago Gomes. *The teaching of skills such as curriculum policy of high school in the public system of the State of Rio de Janeiro: the hegemony of flexible training?* 2014. 99f. Dissertation (Mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

This thesis aims to develop a reflection on the hegemony of the pedagogy of skills as a guiding concept of the proposed curriculum of high school education in state of Rio de Janeiro. To achieve this goal we seek to determine, through analysis of official documents, theoretical frameworks and observation of structuring the Rio educational system, as it has promoted flexible training as a standard to be developed among the students of the network. We sought to examine, first, the configuration of the capitalist state, its main features and changes related to neoliberalism. Consideration was then perform a reflection about the culture and professional practice of teachers seeking to list building professional actions permeated by the principles of capitalism. We also performed an approach to knowledge about the curriculum, organization and its historical representation in the teaching activity. As a last step the paper we perform an analysis of the proposed curriculum of the state of Rio de Janeiro, indicating the centrality of skills that pedagogy takes the official document. Furthermore, we analyze the goals of the plan SEEDUC-RJ, identifying some features of the plan and its articulation with the logic of flexible training. Finally, we also conducted interviews with some teachers, aiming to certify weaknesses and inconsistencies in the minimum curriculum and formative logic. At the end, it was established as the neoliberal model has spread its guidance throughout the Rio de Janeiro state. Although we make explicit alignment between global notions and the materialization of these notions in the local school, showing how the pedagogy of skills training dimension linked to the yearnings of a know-how far from emancipatory education of man.

Keywords: Pedagogy Skills. Flexible training. Minimum Curriculum. Hegemony

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| CBE | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DCNEM | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GIDE | Gestão Integrada da Escola |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IDERJ | Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro |
| ID | Indicador de Desempenho |
| IF | Indicador de Fluxo Escolar |
| IGT | Integrante de Grupo de Trabalho |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| OCDE | Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| PCN | Parâmetros curriculares nacionais |
| PISA | Programa Internacional de Avaliação de Estudantes |
| PNE | Plano Nova Escola |
| PPFH | Políticas Públicas e Formação Humana |
| PSDB | Partido da Social Democracia Brasileira |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SAEB | Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica |
| SAERJ | Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro |
| SARESP | Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo |
| SIMAVE | Sistema Mineiro de Avaliação da Educação |
| UERJ | Universidade do Estado do Rio de Janeiro |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | | |
|-------|---|----|
| | INTRODUÇÃO | 9 |
| 1 | PARA COMPREENDER O ESTADO | 15 |
| 1.1 | Compreendendo o Estado, contrariando as ilusões | 16 |
| 1.1.1 | <u>O Estado ampliado em Gramsci: a presença da sociedade civil</u> | 20 |
| 1.2 | O Estado Brasileiro: um breve percurso histórico | 23 |
| 1.2.1 | <u>O Estado e o Neoliberalismo no Brasil</u> | 25 |
| 1.3 | A necessária compreensão da Hegemonia | 28 |
| 2 | A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA E O CURRÍCULO COMO PRÁXIS CULTURAL | 31 |
| 2.1 | Currículo, cultura e práxis: dimensões da prática pedagógica | 33 |
| 2.1.1 | <u>Cultura e conhecimento</u> | 36 |
| 2.1.2 | <u>A filosofia da práxis e a atividade docente</u> | 39 |
| 2.2 | A política educacional no período FHC | 43 |
| 2.2.1 | <u>A política curricular no governo FHC</u> | 46 |
| 2.3 | Entre a política oficial e a práxis | 48 |
| 2.4 | A nova sociabilidade capitalista | 50 |
| 2.4.1 | <u>Competências e educação</u> | 53 |
| 2.4.2 | <u>As competências no ensino médio: das tendências internacionais à política curricular no Brasil</u> | 57 |
| 3 | O ESTADO DO RIO DE JANEIRO E SUA ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL | 61 |
| 3.1 | O programa Nova Escola: antecedentes do “choque de gestão” | 61 |
| 3.2 | O plano de metas: marco do choque de gestão | 63 |

| | | |
|---------|--|----|
| 3.2.1 | <u>O remanejamento de gastos e a rede física</u> | 66 |
| 3.2.2 | <u>O cuidado ao aluno</u> | 67 |
| 3.2.3 | <u>Diagnóstico do problema</u> | 68 |
| 3.3 | O Currículo Mínimo: a pedagogia das competências na educação fluminense | 70 |
| 3.3.1 | <u>Avaliação de competências e habilidades: o real currículo?</u> | 74 |
| 3.3.2 | <u>A pedagogia das competências nas práticas pedagógicas dos professores da rede estadual de educação: Ciep 262 Curvelina Dias Curvelo</u> | 78 |
| 3.3.2.1 | Caracterização dos entrevistados: os profissionais e o plano de metas | 79 |
| 3.3.2.2 | O Plano De Metas e os professores | 80 |
| 3.3.2.3 | Dos Objetivos do plano | 81 |
| 3.3.2.4 | O Currículo Mínimo, as competências e habilidades | 83 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| | REFERÊNCIAS | 91 |
| | ANEXO A - ROTEIRO DE ENTEVISTA SEMI-ESTRUTURADA A DOCENTES DA ESCOLA | 98 |
| | ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 99 |

INTRODUÇÃO

O ingresso do aluno ao ensino médio no Brasil seja ele nas modalidades de educação de jovens e adultos – EJA –, seja no ensino profissional ou no conhecido ensino médio propedêutico, está inserido em um contraditório sistema de educação nacional. Considera-se contraditório, na medida em que os anseios formativos dos alunos ingressos se deparam com as realidades estabelecidas pelos gestores da educação em suas diferentes formas de atuação. Infelizmente, muitos gestores entendem que a educação a ser realizada deve responder imediatamente ao mercado de trabalho, sem questionar as implicações e disfunções desse mercado.

Diante dessa realidade que se impõe, o presente trabalho surge de meus questionamentos pessoais ao ingressar como professor de Geografia do ensino médio da rede estadual do Rio de Janeiro. Durante todo o percurso da graduação, fui apresentado a uma produção teórica crítica que encontrava horizontes explicativos das contradições sociais. Contudo, é na inserção no mercado de trabalho que somos colocados diante dessa realidade. Como professor, fui inserido em um conjunto dinâmico de mudanças e exigências realizadas pelos gestores da educação da rede estadual.

Percebendo tais mudanças, busquei em produções teóricas, sobretudo no materialismo dialético, análises criteriosas sobre a realidade educacional e o caminho a ser percorrido para encontrar respostas às novas exigências que imperam. Por isso, foi na linha de pesquisa de “Estado e Política Pública” do programa de pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana - PPFH da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ –, que encontrei espaço de diálogo, bem como uma produção acadêmica crítica às imposições gerenciais da educação fluminense.

Tal interesse pela pesquisa ficou ainda mais latente com as imposições e apreciações de um documento distribuído para todos os professores da rede, denominado “currículo mínimo”. Sua estruturação elaborada a partir da pedagogia das competências ajuda-nos a refletir sobre os interesses gerais atribuídos a outras estratégias de ensino elaboradas pela Secretaria Estadual de Educação – SEEDUC-RJ. O currículo se tornou mais um elemento contraditório na gama de produções e estruturações realizadas a fim de articular o projeto de educação do estado às exigências do mundo do trabalho.

Sendo assim, nosso problema de pesquisa é a pedagogia das competências assumida pela Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro como referência do currículo escolar – denominado currículo mínimo – e da gestão educacional na qual a política curricular se insere. Buscamos, com este trabalho, analisar as bases epistemológicas e ético-políticas da noção de competência apresentada através do currículo oficial. Ainda objetivamos entender a utilização administrativista¹ do currículo escolar criado pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro – SEEDUC-RJ, identificando como esse documento oficial produzido pelos órgãos de gestão da educação se articula com uma proposta de educação que reduz a formação humana às necessidades do capital.

Em uma sociedade estruturada dentro das contradições do capital, a educação precisa ser analisada cuidadosamente para entendermos por quem e com qual objetivo ela tem sido construída. Dessa forma, a presente pesquisa se faz necessária, pois considera a existência de transformações produtivas em nossa sociedade² e o atual objetivo do Estado de aplicar, através do currículo escolar, práticas que auxiliem nessas transformações. As atuais inovações tecnológicas³, as novas disposições do mercado de trabalho e as exigências do capital para os trabalhadores resultam em novas propostas para a educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, criada em 1996, determina como uma das funções do ensino médio a formação para o trabalho, independente do perfil de formação da escola: se técnica ou não. A formação do trabalhador deveria ficar bastante clara na formação do aluno. Nessa perspectiva, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro tem delimitado estratégias curriculares gerais na formação do aluno para o trabalho, através do currículo mínimo apresentado a todos os professores da Rede e organizado em competências. A SEEDUC-RJ propõe a formação dos alunos nos moldes da pedagogia das competências.

A Pedagogia das Competências passa a exigir tanto no ensino geral como no ensino profissionalizante, que as noções associadas (saber, saber-fazer,

¹Sacristán, (2000, p 23) "A administração educativa regula o currículo como faz com outros aspectos, professores, escolas, etc. do sistema educativo sob diferentes esquemas de intervenção política"

² Harvey, 1989, identifica as transformações no modo de produção capitalista e como a produção se articula com a sociedade.

³ Referimo-nos ao amplo processo de reestruturação produtiva baseada nas mudanças das bases técnico-científicas de produção e a instituição de novos métodos de gestão do trabalho ver: Harvey, 1989. Antunes, 1995.

objetivos) sejam acompanhadas (...). À medida que essa noção extrapola o campo teórico para adquirir materialidade pela organização dos currículos e programas escolares. (RAMOS, 2002, p. 222)

A educação baseada na noção de competências⁴ transmite aos alunos uma perspectiva competitiva, individualista e limitada (RAMOS, 2002). A propagação das diretrizes curriculares nacionais, exaltadas pelo CNE nos anos de 1990 (Parecer CEB/CNE 15/99 e Resolução CEB/CNE 04/1998), corrobora com a perspectiva de competência assumida pela SEEDUC-RJ. É seguindo nessa direção que entendemos como é válido compreender como a ideologia⁵ repassada através de currículos escolares faz parte das disputas de projetos de sociedade. Se, por um lado, parte do empresariado internacional almeja a promoção dos lucros e da constante agilidade do capital, por outro, existem as possibilidades da criação de um projeto de currículo crítico, em que sejam levadas em consideração as possibilidades materiais de uma ação transformadora.

Constatamos que historicamente as propostas de produção curricular estão ligadas às perspectivas gerencialistas, em que a preocupação dos gestores de práticas de ensino e de idealizadores dos currículos assemelha-se às necessidades da manutenção e reprodução da hegemonia do capital. O currículo é produzido diante de um projeto cultural da sociedade, que por vezes tenta encobrir os aspectos econômicos, políticos e filosóficos que são preponderantes para a produção desse documento.

O currículo é disputado por diferentes concepções filosóficas, que encontram nele um meio de reproduzir visões de mundo. Portanto, como um instrumento referenciado para ser o interlocutor entre as idéias e ações é que devemos de uma forma crítica, assumi-lo também como importante parte do projeto de pesquisa.

Contudo, é importante indicar que o currículo escolar que será posteriormente exposto, assim como a noção de competência que será apresentada, são apenas elementos norteadores que compõem toda uma estratégia de educação a ser desvelada. A importância dessa pesquisa, ao pautar-se nesses instrumentos, justifica-se ainda mais quando observamos que, concomitantes a esses elementos, surgem métodos avaliativos da

⁴ Brasil/CNE, (1990). Ramos (2002) usa o termo “noção” e “conceito” para se referir a competências, por considerar que seu significado ainda está em construção, haja vista a divergência conceitual existente nos âmbitos tanto profissional quanto acadêmico.

⁵ Usamos o conceito de ideologia de acordo com Gramsci (1991): como um conjunto de crenças, valores, idéias e normas de conduta que dá unidade a um grupo social. Esse sentido de ideologia o aproxima da concepção de cultura em Gramsci.

educação fluminense que cobram dos professores uma ação compacta e subordinada às perspectivas promovidas pelo currículo e pela noção de competência apresentada.

Destacamos que ter como objeto de estudo a política educacional baseada em competências do Estado do Rio de Janeiro contribui principalmente em dois horizontes: 1) com o aumento de produções no campo de trabalho e educação; 2) como elemento de diálogo sistematizado sobre um tema que interfere diretamente na vida de milhares de profissionais da educação fluminense.

Almejamos, enfim, ao esclarecer as bases epistemológicas que norteiam o nosso objeto de estudo, identificar a centralidade que essas bases exercem na formação humana dos alunos do estado do Rio de Janeiro. Contudo, entendemos que um novo olhar é possível, e que mesmo havendo inúmeros influenciadores para uma educação distante de uma formação omnilateral, pesquisas como esta produzem um pensamento necessariamente crítico, em que a busca por uma nova forma de ação passa pela reflexão de mundo com que nos deparamos. Estamos certos de que, ao expor essas contradições, já estaremos contribuindo para novas visões de uma educação no mundo.

Caracterizamos a pesquisa como documental, verificando, sobretudo, os documentos emitidos pelo Ministério da Educação e pela Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro, associada à realização de entrevistas com um grupo de professores da rede, com o intuito de captar a percepção sobre a construção do consenso sobre a utilização desses documentos que ajudam a orientar a ação docente. Contamos também com a revisão bibliográfica de autores que refletem sobre o tema da pesquisa, com destaque para Ramos (2002), Araújo (2001), Perrenoud (1999), Sacristan (2010), dentre outros autores que se inclinam a entender o tema, que foi a primeira etapa de nosso estudo. Assim, foram realizados fichamentos de textos e produções teóricas sobre o tema, além do levantamento das principais questões e categorias a serem utilizadas como suporte teórico do trabalho. Percebemos a necessidade de expor inicialmente as categorias do método dialético, indicando na filosofia da práxis elementos fundamentais da pesquisa, que nos orientarão no futuro trajeto do trabalho acadêmico.

O trabalho possui como categoria central a noção de competência, que, quando vista sob a ótica do materialismo dialético, é compreendida enquanto proposta pedagógica que assume as relações criadas a partir da lógica capitalista das transformações produtivas.

Percebemos, então, que temos vivido um período de visíveis mudanças nas esferas econômicas e sociais. Ouvimos a cada instante que o trabalhador deve ser polivalente e

flexível, suas ações devem se correlacionar com as tantas mudanças do capital⁶. Dentro dessa perspectiva, as propostas educacionais têm sido adequadas às propostas do capitalismo, como bem nos mostra Frigotto (1989) quando analisa a teoria do capital humano e identifica como as classes burguesas se apropriam da formação educacional e deturpam o sentido da escola como formadora do homem, no intuito de precarizá-la e dar funcionalidade à educação como formadora de trabalhadores.

Junto com a produção de um currículo escolar, baseado na noção de competência, surge também, na SEEDUC-RJ, uma infinidade de instrumentos que ajudam a reafirmar a lógica das competências, indicando ao trabalhador docente, assim como aos alunos, formas de reforçar e exigir a manutenção e a reprodução da noção de competência e de toda a carga ideológica que ela carrega. Entendo, no entanto, que todas essas reformulações, coadunam com os movimentos hegemônicos de reprodução do capitalismo, encontrando na educação terreno fértil para a manutenção das estruturas sociais.

É importante situar que a presente dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro momento, faz-se uma reflexão sobre as transformações produtivas do capitalismo, verificando como as propostas produtivas ultrapassam as empresas e se manifestam em práticas educacionais. Encontra-se, contudo, na estruturação do Estado capitalista e em sua configuração do Estado brasileiro, a importância histórica da disputa por hegemonia pelas classes burguesa e trabalhadora. Mostramos, ainda nesta primeira parte do trabalho, a importância atribuída às reformas Neoliberais e o resultado da organização de tal ideologia à realidade brasileira. Com isso, recorreremos, a partir de uma literatura conduzida pelo materialismo dialético, a uma reflexão baseada nas obras de Fernandes (2006), Coutinho (1996), Gramsci (1991).

Já em um segundo momento, pretendemos vislumbrar dois horizontes na pesquisa: analisar as propostas gerencialistas da educação nacional e a função exercida pelo currículo escolar como política educacional; em sequência, um levantamento histórico como suporte de explicação das propostas realizadas pelos governos brasileiros na área da educação a partir da década de 1990. Neste momento, verificaremos as bases epistemológicas de formação, sobretudo, de dois documentos oficiais: os parâmetros curriculares nacionais e as diretrizes curriculares nacionais. Ainda realizamos um levantamento bibliográfico acerca da noção de competência, pautando-nos em uma explicação filosófica – orientada

⁶ Harvey, 2005. Apresenta a história do neoliberalismo e como a produção que ele denominou de acumulação flexível exige um trabalhador flexível.

pelo neopragmatismo, como nos indica Araújo (2001) e Ramos (2011) – e em que se encontram muitos limites de seu viés construtivista. (RAMOS, 2002)

Por fim, a pesquisa pretende identificar, a partir da eleição do governador do Estado do Rio de Janeiro, Sérgio Cabral, em 2006, mudanças institucionais e nas diretrizes de formação dos alunos do estado. É importante situar que as propostas de reformulação curricular, integradas a propostas de avaliação dos alunos e dos docentes não são inauguradas com esse governo, mas compõe a lógica do Estado nacional há algum tempo. O que pretendemos indicar é que as propostas de governo assumem discursos parecidos – se não idênticos –, e fazem total referência a padrões externos, que, de forma alguma, são isentos de suas explicações políticas.

1 PARA COMPREENDER O ESTADO

Uma prática simples, porém bastante popular, tornou-se comum em nosso cotidiano. O diálogo sobre o Estado tem sido central nas conversas tanto de intelectuais quanto de trabalhadores simples, em geral ligadas a alguma crítica aos governos, ou à exaltação de obras públicas, ou seja, a ações que interferem diretamente no “bem comum”. De fato, o debate sobre a ação do Estado deve ser fundamental para todas as pessoas. Contudo, as concepções que naturalizam as questões estatais muitas vezes encobrem uma compreensão mais profunda de nossa realidade.

Buscaremos, neste capítulo, apresentar algumas concepções do Estado moderno, identificando na formação brasileira algumas contradições em sua estrutura e funcionalização. Objetivamos expor o Estado capitalista e sua configuração burocrática autoritária⁷. Para isso, percorreremos o caminho de analisar o Estado em suas formulações clássicas, evidenciando as fragilidades e deturpações que caminharam com tais noções por muitos anos.

Sem perder a atualidade das noções de Estado, apresentaremos as contradições e as confusões geradas pela manutenção de algumas ilusões⁸. Todavia, apresentaremos uma noção de Estado, dentro da perspectiva do materialismo dialético, encontrando, sobretudo nas proposições de Antonio Gramsci, elementos fundantes para analisar o Estado capitalista moderno e as relações geradas na sociedade civil. É importante identificar que consideramos as idéias deste autor como base para a compreensão das contradições do capitalismo.

A partir do entendimento da importância da ação do Estado brasileiro no desenvolvimento da economia nacional, evidenciamos que as formulações sobre Estado e economia não podem ser dissociadas, mesmo havendo movimentos para isso. Portanto, refletir sobre a figura do Estado brasileiro e sua configuração a partir do início do século XX oferece-nos elementos de compreensão de nossa realidade atual. Identificar as opções

⁷ Entendemos o Estado em sua configuração burocrática autoritária, como um tipo histórico de Estado capitalista. (O'Donnell, 1981)

⁸ Chamamos ilusões falsas ideias que se consolidam no senso comum como verdadeiras e que nos impedem de ver o mundo para além de sua aparência. Nesse sentido, o termo aqui se aproxima do conceito forte de ideologia (MARX, 2001) Ainda que este privilegie o sentido dado por Gramsci à ideologia.

da burguesia nacional e seu papel subordinado às economias centrais ajuda a entender a construção dos aparelhos estatais em determinado período histórico do país.

Por fim, iremos expor uma breve indicação do Neoliberalismo e a incorporação de seu ideário no Estado brasileiro. Mostraremos como a teoria que evoca a mão invisível do mercado, na verdade, expõe mais do nunca a necessidade de uma ação estatal controlada, regulamentada de acordo com os interesses do capital internacional. Em todas essas abordagens, a figura do Estado é central na compreensão de nossa realidade, reafirmando assim, sua importância em nosso cotidiano. Não é por acaso que entendê-lo está tão em voga, pois as disputas por essa instituição são fundamentais.

Para isso, o desafio de compreender a configuração do Estado atualmente implica um processo que se manifesta em dois exercícios de pensamento. Por um lado, deve-se refletir sobre as instituições que interferem diretamente no resultado da ação estatal na sociedade, e, sobretudo, nas forças que tencionam constantemente o Estado, como as lutas populares por mais humanidade e as lutas empresariais por mais lucro. Por outro lado, o exercício que nos colocamos, no momento em que propomos refletir sobre o Estado, resulta em negar algumas ideias que circulam no senso comum e mascaram a realidade, no lugar de efetivamente apresentar o real.

1.1 Compreendendo o Estado, contrariando as ilusões.

Entre as ideias que percorrem nosso imaginário – mas que não apresentam uma realidade efetiva – está a perspectiva do Estado enquanto centro do poder legítimo, portador de uma racionalidade própria, responsável pelo progresso histórico e promoção do bem comum. Essa forma de pensar o Estado pode ter sido solidificada por intelectuais no passado, que, com muito esforço, porém sem neutralidade, entendiam a organização administrativa e política autônoma em relação ao resto da sociedade. Parte desse ideário é proveniente de um período em que a lei divina, autônoma, superior se enunciava em nome do bem comum e se estendia pelas relações humanas.⁹

No período das monarquias, as leis divinas foram assumidas como leis naturais entre os homens. Diante dessa origem, toda a organização política - o que já poderíamos

⁹ As reflexões, neste sentido, apresentadas a seguir, baseiam-se nas perspectivas de Carnoy (2004)

chamar de Estado – perseguia um propósito final, qual seja, o bem comum. No entanto, a transição da modernidade em um novo modo de produção – o capitalismo – foi tomada de novos pensamentos, tanto ontológicos do homem quanto das relações humanas. A negação da relação dos homens mediados pela legislação divina deixava de ser central, porém não era eliminada de vez.

Filósofos como Hobbes e Locke influenciaram diretamente o pensamento político nessa transição e até hoje são marcos de referência para o pensamento político clássico ocidental. Entretanto, seu rompimento com a religiosidade não foi total, pois ainda existiam resquícios de teologia, quando entendiam o fundamento do Estado como a busca do bem comum. Não podemos desvalorizar a contribuição clássica sem perder de vista que algumas noções ainda eram limitadas.

Quando Hobbes, em sua importante obra, avançava no pensar o homem a partir de uma metodologia científica, também sustentava que os apetites e as aversões são o que determinam as ações voluntárias do homem. Ele via no estado de natureza uma condição hipotética, no qual não haveria lei nem poder comum para controlar os indivíduos. Então, ao desejar sair dessa condição, o homem abriria mão do seu poder para entregá-lo a um soberano que tivesse condição de protegê-lo. Como ressalta Carnoy (2004), haveria uma tensão entre preservar a liberdade vantajosa no estado de natureza e o medo da violência e da guerra que logicamente esse estado produz. Isso leva a renúncia do poder do indivíduo em favor de um soberano. Todavia, mesmo na Inglaterra, essa ideia não tomava forma, já que nem todos se achavam na condição de entregar o seu poder a um soberano que realizaria todo o necessário para manter a sociedade.

Sem romper totalmente com Hobbes, Locke argumenta que os homens se juntam na sociedade política com um corpo de leis que regem as relações de poder entre eles. Contudo, na sociedade política, os homens entregam os direitos de auto-preservação da propriedade à comunidade. O padrão de defesa da propriedade privada se apresenta claramente nesses escritos. Locke diverge de Hobbes quanto à natureza do soberano, percebendo que mesmo que os homens tenham confiado a apenas um soberano toda a autoridade sobre a sociedade, eles acabariam percebendo que esse poder não era transferível, buscando, então, corpos coletivos para o exercício do poder. A noção de sociedade civil também sofre alterações entre os dois autores: enquanto em Hobbes ela aparece como “negativa” – esfera de disputa – em Locke, aparece como positiva – esfera das trocas de acordo com capacidades e necessidades de cada um.

O importante para Locke é que os homens entreguem o seu poder político a um homem ou a um conjunto de homens responsáveis por legislar e manter sua segurança e a segurança de suas propriedades. Entretanto, o poder político não reside na sociedade civil, mas em outros indivíduos para que os governem.

Tanto o pensamento de Hobbes quanto o de Locke possuíam limitações teóricas para entender suas realidades. Entretanto, as duas formas de pensar o Estado serviam ao capitalismo que já se manifestava na época. O resultado era que essas doutrinas clássicas tinham valor para o mercado liberal.

As posições desses filósofos eram mais do que meras explicações sobre um “Estado neutro”, que poderia buscar o bem comum. Essas doutrinas ajudaram a corroborar, por muito tempo, com a concepção inerte e boa do Estado, sem levar em conta as disputas de interesses que há no seu interior. Essas posições trouxeram consequências até hoje percebidas sobre a concepção do Estado. O senso comum, por muito tempo, assumiu essa noção, porém o próprio processo histórico mostrou que, para entender o Estado, deveríamos superar pensamentos positivistas que não contribuiriam para uma transformação social.

Uma segunda ideia que percorre nosso imaginário sobre o Estado refere-se a sua total independência da economia, parecendo que a política e a economia não possuem relação. O mercado seria a expressão imediata da economia capitalista, já o Estado seria autônomo em relação a tudo isso. Dito de outra forma, a sociedade civil seria a esfera estritamente das trocas mercantis privadas, enquanto a sociedade política seria a esfera de defesa dos interesses públicos.

Muito dessa perspectiva tem origem no pensamento clássico do liberalismo econômico inglês. Assim como as primeiras reflexões filosóficas sobre o Estado de Hobbes e Locke permitiam uma interpretação vantajosa para a inicial economia de mercado, o pensamento econômico liberal clássico ajuda a solidificar o capitalismo pelo mundo, entendendo como naturais as ações humanas que corroboram com a produção capitalista.

Quando Adam Smith organiza seu pensamento, passa a criar justificativas econômicas para as aspirações do indivíduo. Dessa forma, ele avança em relação às concepções clássicas iniciais do Estado, cujo foco era o processo político; já as análises de Smith focalizavam o processo econômico. Ele pensa que o homem pode ser traduzido através de seus desejos pessoais (econômicos) e que os homens em coletivo exerceriam a

busca pelo bem estar coletivo, desde que seus interesses pessoais sejam preservados. Por isto, ele coloca toda a força na livre circulação do mercado para atingir o bem-estar social.

Sua importância como teórico da economia clássica o habilitava a pensar a relação entre a economia e a política. Smith criticava o Estado mercantilista, intervencionista e imaginava um estado que não agisse impedindo a ação do mercado. Isso implicava também uma nova função educacional do Estado, a fim de dar nova moralidade à sociedade. (CARNOY, 2004)

O Estado, na teoria liberal, tinha uma função clara, não só para Smith como também para os seus futuros seguidores:

O estado veio a ocupar (na teoria liberal) uma crescente função como expressão da vontade social e da igualdade individual. Esta era um função particular: já que ao Estado cabia assegurar o funcionamento regular da livre empresa.”(CARNOY, 2004, p 48).

Com o amadurecimento das relações capitalistas, a pouca ou nenhuma relação do Estado com a economia vai observar a face mais dura do capitalismo: a pobreza. Para os seguidores de Smith, a desigualdade existia não como um processo inerente do capitalismo, mas como uma imprecisão que poderia ser remediada.

Assim como as ideias liberais se propagaram pela Europa e pelo pensamento ocidental moderno, as imperfeições do capitalismo também se manifestaram juntamente com essas ideias. O pauperismo passa a ser um problema crítico em todas as sociedades liberais, e já no início do século XIX, tanto a Inglaterra de Smith, como a França, passam a observar esse fenômeno. Os dois países que estavam na vanguarda do pensamento liberal se deparam com um problema estrutural, mas que, no entanto, para eles era um problema que desafiava a engrenagem do pensamento liberal. A coesão social, fato apontado por Smith, passa a ser ameaçada pelo pauperismo. São muitos os autores que, no início do século, percebem a pobreza como reflexo do desenvolvimento industrial.

Como nos mostra Castel (2012), analisando o caso da França do início do século XIX, o fenômeno do pauperismo – até então tratado por instituições religiosas que realizavam um trabalho filantrópico, e eram criticadas pelos liberais – passa a ser uma questão do Estado.

Sem necessariamente mudar os valores, o liberalismo que prevalece no século XIX tornou-se conservador, ou melhor, restaurador da ordem social. Sua posição é que mudou. Trata-se agora de enfrentar não mais sistemas de privilégios, mas

fatores de desordem; não mais um excesso de regulações pesadas e arcaicas, mas risco de desintegração social. A dissolução do ideal crítico na obsessão de preservar a qualquer preço a paz social torna o liberalismo compatível com as diferentes variantes da filantropia social. (CASTEL, 2012, p 314).

A pobreza resultante da economia capitalista e das praticas liberais do Estado se apresenta como efeito de todas as atividades políticas e econômicas da sociedade. Cabe então para o Estado a tarefa de combater esse problema.

O fato já percebido no início do século XIX pelos teóricos do liberalismo vai ilustrar bem que a relação entre Estado e economia não poderia ser da forma até então proposta. No entanto, essa ilusão de separação entre a economia e a política, entre o mercado e o Estado, perdurou por muito tempo e ainda faz parte do senso comum, causando a impressão de que a correlação entre eles poderia ser prejudicial para a burguesia. Sobre isto, Wood (2003) expõe a condição favorável dessa ilusão de separação entre o político e o econômico, pois é o Estado que assume o papel de defender as posições do capital diante de uma ação violenta da classe operária. E articulado com suas intenções mais protetivas, a produção capitalista tende a transformar as lutas “econômicas” em lutas realizadas na arena da “política”, ou seja, de acordo com sua necessidade específica, a relação de separação entre o político e o econômico assume o papel promotor das necessidades imediatas do capital.

Temos visto isto acontecer no Estado do Rio de Janeiro, quando os problemas de acesso e permanência no ensino médio oferecido pelas escolas públicas é tratado predominantemente como um problema de gestão, nos termos do administrativismo educacional, que nos mostra Sacristán (2000). Ou seja, a separação entre as esferas econômica e política se manifesta quando o problema não é analisado como produto da negação à classe dominada das condições necessárias à plena produção da sua existência – um questão econômica – mas somente sob a ótica da eficiência e da eficácia da política pública, sendo esta, ainda, reduzida a um modelo de gestão.

1.1.1 O Estado ampliado em Gramsci: a presença da sociedade civil

Seguindo com o desafio de compreender o Estado, o exercício que nos colocamos a enfrentar se organiza em percebê-lo em sua configuração atual. Nesse sentido, é importante

identificar como algumas teorias se apresentam mais aprimoradas, a ponto de evidenciar a importância de se compreender não apenas o Estado, mas, sobretudo, os projetos de sociedade que entram em disputa. Refletir sobre essa ótica nos permite observar como fazem para controlá-lo e conseqüentemente, privilegiar os interesses de classes dominantes.

Como grande intelectual, Antonio Gramsci elabora uma concepção de Estado cuja validade percorre o tempo. Gramsci faz uma leitura do que está implícito nos escritos de Marx sobre a ação política. Grande parte do que foi elaborado por Gramsci deve-se a sua experiência política como dirigente do partido comunista italiano. Ele assume a noção de hegemonia como questão central para compreender a disputa pela sociedade. Com isso, entende que a hegemonia significava o domínio dos valores ideológicos da classe burguesa sobre as classes subordinadas. Além de colocar como questão central a compreensão da sociedade civil e da hegemonia, ele encontra no Estado uma função mais ampliada.

A divergência entre o pensamento de Marx e Gramsci estaria na compreensão da metáfora *estrutura e superestrutura* para definir a relação entre sociedade civil e Estado, ou ainda, entre a esfera econômica e a esfera política e jurídica da sociedade. A estrutura, para Marx, era a sociedade civil, enquanto a superestrutura seriam o Estado e as ações político-ideológicas e jurídicas que dele emanavam. Gramsci estende a sociedade civil para o plano da superestrutura, pois é principalmente nela que as forças antagônicas agiriam.

Recorremos aos escritos de Coutinho (1996), que não só foi o tradutor da obra de Gramsci para o Brasil, como também um intelectual que se apropriou dos elementos e conceitos do autor italiano para entender a realidade brasileira. Colocamo-nos, contudo, na posição de utilizar algumas de suas compreensões para entendermos o pensamento de Gramsci e sua concepção de Estado. A “ampliação” do conceito de Estado na visão gramsciana cabe essencialmente na ideia de sociedade civil. Explica Coutinho que o conceito de sociedade civil em Gramsci pode ser entendido como se segue:

designa, mais precisamente, o conjunto das instituições responsáveis pela representação dos interesses de diferentes grupos sociais, bem como pela elaboração e/ou difusão de valores simbólicos e de ideologias; ela compreende assim o sistema escolar, as Igrejas, os partidos políticos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, as instituições de caráter científico e artístico etc (COUTINHO, 1996, p 54).

Gramsci vai tratar a sociedade civil de forma relativamente autônoma em relação à sociedade política, esta entendida por ele como os aparelhos que fazem o monopólio da

força em benefício das classes superiores, de forma legal e legítima, diante da sociedade. Ela congregaria, dessa forma, os aparelhos coercitivos do Estado. Contudo, para o autor italiano, o Estado seria definido pela união entre sociedade civil e sociedade política, e na sociedade civil se daria a construção da hegemonia, ou a formação do consenso. Os aparelhos privados de hegemonia¹⁰ exerceriam essa função, materializando assim o consenso, a fim de naturalizar a dominação de classes.

Diante dos elementos destacados por Antonio Gramsci, o Estado deixa de ser um ente neutro¹¹ e passa a representar uma importante esfera de compreensão da sociedade, uma esfera de disputa, que em geral representa, os interesses das classes superiores.

O Estado, no sentido estrito, não pode ser entendido apenas como uma esfera autônoma, se não cairíamos nos erros já indicados nesse texto. Mesmo quando supomos que o Estado age de forma a garantir o direito dos trabalhadores, ele está, na verdade, reconhecendo as relações capitalistas que organizam e orientam a sociedade. Não devemos pensar que o Estado age apenas como uma instituição a serviço do capitalista, pois ele age, por vezes, contrariando os interesses do capitalista a fim de manter a estrutura intacta. Essas ações solidificam a coesão social e buscam impedir que se transpareça a existência maior dos conflitos de classes.

O Estado é a garantia do trabalhador assalariado enquanto classe, e não apenas da burguesia. Isso implica lógica e praticamente – que em certas circunstâncias o Estado seja o protetor do primeiro frente ao segundo. Mas não como árbitro neutro, e sim para repô-lo como classe subordinada que deve vender a força de trabalho, e, portanto reproduzir a relação social que o Estado garante. (O'DONELL, 1981, p 8)

É na figura formal do direito que vai haver a naturalização das relações de subordinação mediadas pelo Estado. O direito racional-formal surgiu junto com o capitalismo, formalizando então as relações capitalistas e encontrando no Estado a figura de uma instituição que deixa parecer serem mais do que comum tais relações. O direito constitui o quadro formal de legitimação das relações capitalistas e de coesão para os indivíduos.

¹⁰ Gramsci entende como aparelhos privados da hegemonia estruturas privadas que exerceriam um importante papel na sociedade, como a escola, a igreja, o partido e a imprensa.

¹¹ Já em Marx o Estado não é neutro. Ao contrário, Marx o designa como “comitê executivo da burguesia” Manifesto do Partido Comunista”. Em Gramsci, porém, o princípio de que o Estado concentra o poder de dominação das classes subalternas é ampliado ao entender que o poder é exercido também pelos aparelhos privados de hegemonia, porém não na forma explícita da dominação, mas mediante a obtenção do consentimento ativo dos governados. (Gramsci, 1991).

Diante de todos os elementos já destacados, os escritos de Gramsci se mostram relevantes, pois de fato identificam a realidade de um Estado que corrobora com a manutenção e a reprodução da sociedade de classes, assumindo assim, como parte de todas essas complexas relações, as disputas pela hegemonia. Mas, justamente por destacar essas disputas, sua teoria nos permite ver a existência de possibilidades de construção da contra hegemonia.

Em nosso estudo, procuraremos ver como isto pode estar ocorrendo na prática político-pedagógica dos docentes, considerando que a escola é um dos campos da sociedade civil em que esta disputa se trava. Tal prática, na educação do Estado do Rio de Janeiro, tem sido orientada pelos documentos oficiais da atual política curricular e da administração educativa baseada em competências. Porém, a implementação desta política depende de como educadores se apropriam dela mediante mecanismos de obtenção do consenso. Sendo assim, os documentos oficiais são difundidos como estratégia de obtenção da hegemonia pela classe dirigente. Isto é, até que ponto os educadores, ao seguirem as prescrições desses documentos, acabam se convencendo – ativa ou passivamente – da eficiência e eficácia da política. Por esta razão, após apreendermos a especificidade do Estado brasileiro, discutiremos o conceito de hegemonia em Gramsci, pois será sob este ângulo que analisaremos a percepção dos docentes sobre a política educacional do Rio de Janeiro.

1.2 O Estado Brasileiro um breve percurso histórico

Seguindo na direção de entender o Estado capitalista e sua manifestação no Brasil, iniciaremos agora a apresentação de um breve percurso histórico, com a intenção de identificar a figura do Estado no Brasil e suas características principais. Sem ter a ousadia de expressar todos os elementos que representariam as complexas relações em que o país está inserido, colocamo-nos na posição de identificar alguns pontos principais que nos ajudariam a compreender o país. E, para contemplar essa tarefa, a obra do sociólogo Florestan Fernandes é mais do que uma leitura fundamental, pois nos traz uma série de conteúdos elaborados e expressos em sua construção intelectual que fundamentam um pensamento consciente sobre o Brasil.

Fernandes (2006), analisando a Revolução Burguesa no Brasil, encontra possíveis explicações da ação do Estado no caso brasileiro. O autor mostra que diferente do que aconteceu em outras ações burguesas pelo mundo, o Estado teve uma centralidade na Revolução Burguesa no Brasil, pois as classes dirigentes buscavam interferir e orientar claramente a ação das políticas estatais de acordo com seus fins particulares. Essa função exercida pelo Estado não só colaborava com as ações modernizadoras, como mantinha a oligarquia agrária como base de poder. As bases materiais para a manutenção de um poder oligárquico, como a abolição da escravidão, começaram a mostrar problemas, assim como a pressão exercida por setores da economia “vanguardista” paulista. Diante dessa configuração, a oligarquia teve que se modernizar para manter a hegemonia que exerceu durante o império.

O mesmo autor ainda aponta para uma consolidação conservadora da dominação burguesa; ou seja, uma mentalidade burguesa em que se encaixavam as necessidades agrárias e urbano-industriais. Não se pode deixar de mencionar que a ação dessas burguesias consolidou a dominação da classe operária. Houve uma fusão entre o “velho” e o “novo”.

Houve a partir de então uma consolidação da democracia burguesa, ou seja, a constituições de uma democracia restrita, muito favorável aos que tinham acesso à burguesia. É importante perceber que a consolidação da burguesia nacional não trazia, de fato, nenhum grande problema que pudesse ameaçar sua hegemonia.

Bebendo da fonte ideológica que as burguesias internacionais hegemônicas promoveram, a burguesia nacional se encontrava subordinada ao capitalismo internacional, confrontando um tipo específico do capitalismo que Florestan Fernandes chama de “dependente”. Mesmo sendo difícil, o capitalismo dependente era necessário para possibilitar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Entretanto, o avanço capitalista aproximou ainda mais as relações entre a burguesia nacional e a imperialista.

Após a revolução de 1930, a burguesia estava posicionada diante de uma tripla força: 1) o mercado externo que, contrariando certos grupos burgueses, exigia um desenvolvimento com segurança; 2) uma pressão do proletariado que poderia ser contornada dentro da ordem já estabelecida; 3) certa influência sobre o Estado que possuía empresas suplementares e inquietava os círculos dos conservadores. Os burgueses viam no controle do Estado uma forma de instrumento exclusivo para as suas necessidades. Fernandes afirma:

Não puderam vencer todas as fraquezas de uma revolução heterogênea e compósita. Inclusive tiveram que acomodar interesses burgueses de setores arcaicos, os quais interferem no ritmo das conseqüências da modernização controlada de fora, diminuindo a eficácia como os efeitos de demonstração dessa nova ordem. (FERNANDES, 2006, p. 256)

A configuração que o Estado brasileiro foi assumindo estava diretamente ligado aos percursos econômicos que se manifestavam, naquele período histórico, do capitalismo internacional. A sociedade e o Estado brasileiro só poderiam ser entendidos dentro de um olhar maior e mais cuidadoso. “A importante descoberta que Florestan faz é a de que a particularidade Brasil pertence à generalidade capitalismo por meio da especificidade capitalismo dependente.” (CARDOSO, 2005, p. 11)

O Estado brasileiro desempenhou funções como Estado capitalista, agindo de forma decisiva para as condições de dependências e para a expansão do capitalismo monopolista. Passa a existir uma tecnoestrutura¹² estatal, um conjunto administrativo de instituições e estruturas que dão um amadurecimento no Estado capitalista. Contudo, é no poder executivo que as importantes decisões são tomadas. E é nessa articulação entre a tecnoestrutura estatal e as ações do poder executivo que o político se faz, às vezes, do econômico, e o econômico, do político. (IANNI, 2004)

Houve uma crescente participação do Estado na economia, seja como formulador e organizador da atividade econômica, seja como construtor de empresas estatais. Muitas vezes a economia era apenas política de estabilização, porém a participação do Estado na economia dos países dependentes foi mais fundamental para o capitalismo, quando comparada aos países dominantes.

1.2.1 O Estado e o Neoliberalismo no Brasil

A posição histórica assumida pelo Brasil em sua formação econômica, assim como as atribuições dadas ao Estado nacional, foram se perpetuando em diversos momentos, e a cada novo período as orientações internacionais foram apenas sendo reproduzidas pelo

¹²A Tecnoestrutura estatal consiste de uma estrutura de poder largamente apoiada em novas organizações burocráticas, dispondo de recursos específicos de um certo tipo de pensamento técnico-científico. *Tecnocracia* representa o conjunto de técnicos; *tecnoestrutura* engloba técnicos e os órgãos. (IANNI, 2004)

país. Como indicamos no início do texto, a noção do Estado autônomo em relação ao resto da sociedade justifica, em parte, a não responsabilidade do Estado com a economia liberal. Contudo essas teorias se renovam e reinventam suas práticas e ações.

Analisada no início do século XX, pelo economista Frederich Hayek, as novas propostas do liberalismo econômico estariam adequadas à acumulação do mercado e à expansão das grandes empresas. Porém, em seu período, tiveram que disputar com outras propostas econômicas que vigoram naquele momento, como as propostas econômicas de Keynes, que via no Estado de Bem-Estar Social a condição fundamental para o desenvolvimento da economia e do Estado, além das teorias críticas que eram produzidas nos países socialistas e buscavam entender a centralidade da economia planificada para alcançar o ótimo social.

Contudo, com as crises vividas pela economia mundial, nas décadas de 1960 e 1970, resquício das crises do petróleo, das crises fiscais dos Estados centrais e da volta da inflação, o mundo passa a se preparar para uma nova fase do capitalismo. As proposições de Hayek surgem como suporte teórico para a reformulação da economia capitalista. Aparece como manuais para os líderes das nações centrais pensarem a relação entre a abertura econômica e o novo papel do Estado. O neoliberalismo se apresenta como tábua de salvação da economia internacional.

Os Estados centrais evocam a financeirização da economia em seu máximo, fato custoso para os países da América latina. Exigem a esses países um pagamento extenuante das dívidas, elaboram manuais de reforma dos Estados, além de cartilhas que indicam a privatização do setor produtivo como um meio para a inserção na economia internacional. A própria produção industrial passa por reformas, entrando em acordo com as estruturas flexíveis da economia.

Contrariamente ao que ocorria na fase anterior, a atuação do Estado se dá agora visando preservar não os interesses da sociedade como um todo (emprego, renda, proteção social), mas os interesses de uma parcela específica de agentes, cujos negócios dependem fundamentalmente dessa atuação. É o fato de o neoliberalismo ter se tornado prática de governo justamente nessa fase de exacerbação da valorização financeira que explica por que esse elemento foi adicionado ao pacote neoliberal. Porém, há mais no capítulo da gestão do Estado como se fosse um negócio (PAULANI, 2008, p 79)

O Brasil não fica distante de tais reformas, e designado a continuar a assumindo seu papel de dependência histórica da economia internacional, retinha as proposições dos países centrais, vivendo a ilusão do desenvolvimento (ARRIGHI, 1997). O Estado retorna

a noção de autonomia em relação à economia. Como era apresentado, deve mais do que nunca se apresentar “fraco”. Contudo, para isso, ele precisou fazer muita “força” em benefício dos mercados.

Os anos que se seguiram nas décadas de 1990 e 2000 refletiram bem as opções escolhidas pelos governos eleitos sob a influência do consenso de Washington¹³. O período da presidência de Fernando Collor de Mello e, em especial, de Fernando Henrique Cardoso, ficou marcado pela adoção imediata das recomendações da doutrina neoliberal para os países da América Latina. A privatização das empresas estatais nacionais foi a face mais evidente do governo, porém não foi a única estratégia neoliberal adotada. Adotaram-se, ainda, a abertura comercial, os benefícios legais oferecidos aos credores do Estado, além das inúmeras orientações do FMI assumidas pelo governo.

É interessante levar em consideração a perspectiva da reforma da administração pública propagada pelo governo brasileiro na década de 1990, pois, mesmo tentando desarticular a reforma gerencial das práticas neoliberais, fica impossível não evidenciar a correlação das mudanças sofridas nas instituições estatais e os benefícios dessas mudanças às práticas neoliberais.

Escolhido para o cargo de ministro, propus que a reforma administrativa fosse incluída entre as reformas constitucionais já definidas como prioritárias pelo novo governo – reforma fiscal, reforma da previdência social e eliminação dos monopólios estatais. (BRESSER PEREIRA, 2006, p 22)

Evidencia-se que, no ápice das privatizações, encontram-se as reformas legislativas para a construção de uma estrutura estatal neoliberal. O Estado nacional passa a delimitar sua ação à promoção da abertura da economia para o mercado internacional, de modo que, tal como no período do liberalismo clássico, o pauperismo se apresenta como regra e não exceção. Como no passado, sobra ao Estado a tarefa de ser responsável pelo combate a pobreza.

As limitações da intervenção estatal são evidentes, mas o papel estratégico que as políticas públicas desempenham no capitalismo contemporâneo é tão importante que se torna irrealista propor que sejam substituídas pela coordenação do mercado, nos termos sugeridos pelo pensamento neoliberal. (BRESSER PEREIRA, 2006, p 23)

¹³ Harvey, 2005. O autor considera o Consenso de Washington como um conjunto de medidas neoliberais que se disseminaram nos anos 1990.

A mudança de governo não rompeu totalmente com as características estabelecidas anteriormente para Estado brasileiro. A ascensão do governo de Lula em 2003 deu novos discursos para as antigas ações, e a manutenção do projeto neoliberal para o Estado nacional se manteve num contraditório processo de continuidade e descontinuidade. As reformas previdenciárias e a autonomia dada ao Banco Central evidenciam a opção do governo, estabelecendo assim, paralelos entre os dois partidos – PSDB e PT – considerados em oposição – de modo a pouco diferir suas políticas econômicas.

As concepções sobre Estado têm se reelaborado, contudo sem perder a estratégia de expor à população noções irreais, que precarizam um entendimento da realidade da qual fazemos parte, servindo de fato para blindar a esfera econômico-estatal da participação popular. O que vemos propagar é uma noção de participação política apenas eleitoral, restando-nos escolhas que não coadunam com as nossas reais escolhas pessoais e sociais.

1.3 A necessária compreensão da Hegemonia

A palavra hegemonia, mesmo não sendo de usual utilização, não é desconhecida do senso comum. Porém é por intermédio da hegemonia exercida pela classe dirigente que se mantêm e se reproduzem pensamentos e orientações da burguesia, que continuam distante da compreensão popular. Analisar tal termo exige uma reflexão para muito além de sua origem etimológica, ou da utilização como termo conceituado pelo dicionário.

A etimologia da palavra não explica suas particularidades, mas oferece alguns pontos de partida. A palavra deriva do grego antigo, *Egheмония*, que designa “conduzir”, “comandar”, “dominar”, “ser chefe”. O termo ainda era usado para identificar o comando supremo das forças armadas. Dessa forma, essa palavra era carregada de noções militaristas e de dominação. Já na definição do dicionário (FERREIRA, 1999), o termo significa supremacia, preponderância de um povo ou ideia sobre o outro.

Essas definições já nos ajudam a perceber a centralidade que o termo assume, quando articulado com a supremacia de poder. Todavia, é na percepção de Antonio Gramsci que o termo não só é encorpado, como também ganha diversos outros sentidos que nos ajudam a entender as estratégias políticas e culturais para se alcançar a plenitude do poder de uma classe sobre a outra.

Entre tantas contribuições que Gramsci ofereceu para o pensamento crítico, destacam-se suas observações acerca do Estado e sua ampliação do conceito diante das perspectivas, um tanto limitadas, que existiam até então. Inclinando-se a refletir sobre o trabalho de Marx e Lênin, Gramsci soma as suas vivências pessoais para elaborar uma noção melhor elaborada do Estado e da importância da construção de uma hegemonia.

Superando a primeira elaboração marxiana sobre o Estado, que não só o enxergava como comitê executivo da burguesia, como ainda fazia grande distinção entre a sociedade civil e a política, o intelectual italiano passa a observar o Estado e a perceber o papel da sociedade civil para a manutenção das estruturas estatais. Dessa forma, Gramsci faz uma articulação entre a sua noção de sociedade civil com a sociedade política, identificando um novo papel a ser exercido pela burguesia para a manutenção do poder.

A partir de então, não cabe à burguesia apenas assumir o controle do Estado e se beneficiar da coerção física para a manutenção de seus anseios econômicos. Cabe a ela também exercer um papel ainda mais voraz e necessário para a estruturação de seu poder. É na conquista da hegemonia, entendida como liderança ideológica e cultural de uma classe sobre a outra, que são assentadas as bases de dominação e de legitimação desse mesmo domínio, transformando burguesia não só em classe dominante, mas também dirigente. Há, com a efetiva conquista da hegemonia, o estabelecimento de um consenso, sendo chamada, quando necessária, a coerção.

A implementação da hegemonia ocorre muitas vezes na sociedade civil de forma institucionalizada e organizada. Gramsci identifica ao menos quatro aparelhos privados da hegemonia, a saber: a igreja, a imprensa, o partido político e a escola. São nessas instituições, comandadas pelos intelectuais orgânicos da burguesia, que ocorre a construção da supremacia das classes dirigente. Todavia, é importante explicitar que a conquista da hegemonia, mesmo dentro dessas instituições, não ocorre simploriamente. Há confrontos e contradições que surgem a todo instante, assim como formas de ação contra-hegemônicas.

Mas como cada indivíduo conseguirá incorporar-se no homem coletivo e como se verificará a pressão educativa sobre cada um com o seu consentimento e colaboração, transformando em liberdade a necessidade e a coerção? (GRAMSCI, 1991, p 91)

A citação ilustra bem o exercício realizado para pressionar a imposição de um pensar hegemônico, sobrepondo a liberdade e autonomia do homem a um pensamento consentido com as práticas de reprodução do modo de produção.

A importância atribuída ao pensamento de Gramsci promove uma grande produção acadêmica acerca de sua obra. Consideramos, ao menos, a tarefa de destacar que seu olhar sobre a educação é para muito além das escolas. A construção de um pensamento pedagógico supera a instrução escolar, pois é a difusão em outros ambientes das ideias hegemônicas que solidificam a dominação cultural.

2 A EDUCAÇÃO COMO POLÍTICA PÚBLICA E O CURRÍCULO COMO PRÁXIS CULTURAL.

Neste capítulo, propomos discutir a conflituosa relação entre a atividade do professor e o currículo escolar como mediações da política educacional, assumindo o currículo, simultaneamente, como instrumento de orientação profissional dos docentes e práxis cultural. Observamos que as diversas propostas de produção curricular, muitas vezes, não são comprometidas com uma educação que valorize a formação humana. Pelo contrário, são carregadas de concepções que pretendem preservar ou tornar hegemônica a sociedade regulada pelo mercado. Ainda buscamos entender como o currículo se torna um instrumento desvalorizado para a atividade docente, pois não se relaciona com a realidade e com as necessidades de todos os professores.

Devemos indicar que assim como em todas as classes profissionais, a classe docente é ocupada por diversas concepções de mundo e de ação profissional. Não iremos encontrar uma hegemonia do pensamento crítico nos professores. Pelo contrário, será encontrada uma imensa diversidade de posições e concepções. Veremos docentes que assumirão todas as facetas possíveis dos currículos apresentados, como também consideraremos posições contrárias a utilização dos currículos escolares.

A partir dessa observação, pretendemos refletir sobre a ação profissional dos professores, observando como a prática docente é encharcada de contradições e interferências, que, em muitos momentos, desarticulam a reflexão e o processo de atuação profissional crítica. Diante desse propósito, encontramos em três termos fundamentais elementos possíveis de serem correlacionados, a fim de apresentar uma posição reflexiva da ação docente, a saber: currículo, cultura e práxis. Essas serão nossas novas categorias de análise do nosso objeto: a política educacional baseada em competências implantada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro.

O desafio para o qual nos inclinamos se estabelece em abrir um possível diálogo com três categorias amplamente discutidas nas ciências. Analisar o currículo, a cultura e a práxis se faz necessário para encontrar conexões entre a prática do professor e apolítica que pretende nortear essa ação. Todavia, deve haver o cuidado de não permitir que as conexões entre os termos resultem em elementos limitantes e prejudiciais à compreensão da atividade docente.

Trazer o currículo como um elemento de comunicação entre a teoria e a prática alienada pode nos permitir uma visão crítica, porém existe também o risco de se produzir perspectivas despolitizadas e gerenciais, que reproduzem muito mais os desejos de grupos ou instituições do que permitem uma unidade de pensamento entre teoria e prática.

Entendendo esse risco é que percebemos uma necessária exposição acerca do currículo como um elemento que auxilie na atuação profissional, e não como um elemento que busque reproduzir as perspectivas formativas da reestruturação produtiva. Dessas questões é que partimos para a observação da cultura como elemento na produção do currículo, recorrendo também à filosofia da práxis como base para nos ajudar a explicar a importância do currículo enquanto instrumento da ação docente emancipadora.

A compreensão da cultura foi expressa de diferentes formas no decorrer da história. Contudo, é na perspectiva do materialismo-dialético e na sua contribuição mais reconhecida sobre o tema que buscaremos base para discussão.

A cultura deve ser entendida em seu tempo histórico e nas suas atribuições e resultados diante da sociedade. Identificar elementos e funções impostas por uma cultura geral ajuda-nos a entender os modos de vida e a observar os resultados na ação profissional.

Já a filosofia da práxis e todo o seu aparato conceitual oferecem-nos uma nova possibilidade de observar a relação do homem com o trabalho e a sua atividade diante de uma unidade de pensamento entre teoria e prática.

Refletir sobre a filosofia da práxis como referência para pensar a ação profissional exige superar um pensamento mecanicista, não só da teoria profissional dos professores e da prática docente, como também superar a limitação que muitas vezes é colocada aos próprios professores enquanto criadores e produtores de uma práxis profissional revolucionária. Observa-se, porém, que nem toda prática docente é emancipadora, podendo ser percebido que o trabalho docente por si só não é criador e produtor de uma práxis crítica.

O currículo, a cultura e a práxis, inicialmente tomadas como categorias teóricas que nos ajudam a compreender a relação entre a política educacional e a ação do professor, adquire materialidade empírica nos percursos vividos pelo Brasil no fim do século XX e início do século XXI, que deixaram profundas marcas em toda a sociedade brasileira. As mudanças produtivas do capital e a correlação de forças políticas em nossa sociedade promoveram reformas estruturais em toda a configuração do Estado nacional. Todavia, o

preço cobrado por essas reformas não foi barato: áreas como educação, saúde e outros direitos sociais tiveram diminuída sua dimensão pública e humanista¹⁴ em benefício da maior subordinação à lógica do mercado internacional.

Diante dessas configurações sociais, discutiremos, num segundo momento deste capítulo, alguns elementos da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre os períodos de 1994 e 2002, considerando que esta foi a base dos princípios que hoje sustentam a política curricular implementada pela Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro. Para isso, buscamos verificar como o governo se articula com as perspectivas globais de reestruturação produtiva e do neoliberalismo. Ainda analisamos o papel de subordinação aos organismos internacionais e anseios empresariais assumido pela política educacional, verificado, por exemplo, na produção de Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais como orientações de adequação das escolas e dos educadores à política educacional do governo.

Apoiando-nos na produção de pesquisadores críticos à lógica do mercado global, assim como à respectiva subordinação assumida pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, realizamos uma reflexão sobre a estrutura global do capital, e sobre como a escolha de sua administração resolve se adequar aos anseios do mercado global. Em seguida, realizamos uma observação da política educacional em seu período, atentando, sobretudo, para suas orientações curriculares. Refletimos, dessa forma, sobre a educação como política pública e o currículo como uma política pedagógica, todas alinhadas às estratégias assumidas pelo governo, de subordinação econômica e política à lógica do mercado global. Mas, também, ao entendermos o currículo como práxis cultural, não descartamos a possibilidade de a ação e a organização dos professores contribuir para uma direção contrahegemônica da política educacional, ou ao menos criando subsídios para alcançar uma ação emancipadora.

2.1 Currículo, cultura e práxis: dimensões da prática pedagógica

¹⁴ Sobre o papel social da educação, por um lado de caráter humanista e, de outro, econômico, ver Arroyo (1993) e Ramos (2001). Sobre a saúde, por um lado assumindo o papel assistencialista e, por outro, também econômico – tal como a educação, de reprodução ampliada da força de trabalho para o capital – ver Lima (2010). Tratadas como direitos sociais, sob os princípios do Estado de bem estar social ambas as funções convergem em benefício do equilíbrio entre capital e trabalho.

A reflexão acerca do currículo, por vezes, é colocada em segundo plano para a atividade docente. Assim, tende a ser tarefa dos gestores da educação, ao criar propostas gerencialistas e tecnicistas, produzir currículos que sejam capazes de interferir na prática do professor e coordená-las às suas intenções. Esse afastamento de uma reflexão sobre a possibilidade de entender o currículo como uma práxis o mantém como um instrumento rígido.

O currículo é produzido diante de um projeto cultural da sociedade, que por vezes tenta encobrir os aspectos econômicos, políticos e filosóficos que são preponderantes para a produção do currículo. Ele é, antes de tudo, um modo de organizar, seguindo referências filosóficas e práticas educativas.

Como nos mostra Sacristán, (2000), o currículo numa perspectiva emancipadora deve ser entendido como uma práxis antes que um objeto estático, expressão da função socializadora e cultural de uma instituição. Como instrumento reflexo da ação e de projetos baseados no ensino, o currículo é disputado por diferentes concepções filosóficas e produtivistas, que intermediados pelo currículo, encontram espaço para a reprodução de noções e ideias de interesses de poucos. Em todas as disputas pelo estado e pelo controle da educação, é na produção do currículo que administradores encontram possibilidades de exercerem suas orientações filosóficas, desde que sejam hegemônicas.

Quando Apple (1994, p 59) identifica o currículo como o “resultado de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo”, ele reafirma a reflexão, ao confirmar que o currículo tem um caráter importante para a escola, mas de forma alguma é isento das influências externas a ela. O currículo se forma diante de uma disputa cultural, política e econômica, ou seja, quem se hegemoniza impõe o currículo, as orientações a serem apreendidos.

No legado tecnológico cientificista, o projeto burocrático ou eficientista promoveu um currículo preocupado com uma formação eficiente dos alunos, imputando aos professores, por meio do currículo, a tarefa de formar para o mundo produtivo.

Os gestores reconheceram no currículo o instrumento de orientação passível de ser dominado pelos administradores e que resultaria em uma ação do professor. Essa visão proveniente da fábrica, de origem no que Taylor propunha para os administradores, encontrou terreno fértil na educação. Ao analisar esse legado Sacristán, (2000) identifica que:

Dentro da teorização sobre currículo, proposições mais psicopedagógicas misturaram-se, às vezes, com esquemas da racionalidade técnica, que vêm nas experiências e conteúdos curriculares a serem aprendidos pelo aluno um meio de conseguir determinados objetivos da forma mais eficaz e científica possível. (SACRISTÁN, 2000, p.44)

Por sua vez, a perspectiva tecnicista é que reconheceu um necessário cuidado na elaboração e produção do currículo, já que ele pode ter um efeito no trabalho do professor, que em geral é induzido pelo Estado. Os técnicos criavam currículos na busca incessante de uma eficiência, mas para caminhos distantes de uma formação humana.

Para longe de uma simplificação da educação, que possa reduzi-la a aquisições técnicas, mas contribuindo para uma efetiva reflexão sobre a ação, é que devemos entender o currículo na dialética da teoria - prática, observando como essa relação deve criar propostas de uma formação humana autônoma e comprometida com uma ação social.

No entanto, o discurso corrente no pensamento da didática, foi sempre fragmentando a educação, o ensino e desarticulando-os dos processos externos a escola, mas que são preponderantes para a realidade dessa instituição. Desse pressuposto é que Sacristán (2000) expõe:

O discurso em didática sobre a prática escolar se desenvolveu fragmentando o processo global do ensino-aprendizagem. Em primeiro lugar desligando os conteúdos dos métodos, ensino de aprendizagem, decisões técnico-pedagógicas de decisões políticas. (SACRISTÁN, 2000, p 47)

Não se deve colocar o currículo estanque das questões da realidade social, por ser um instrumento que pode ser usado enquanto ferramenta política de controle e orientação da ação profissional. Segundo Grundy (1987) ele, contra hegemonicamente, deve ser entendido enquanto uma práxis para que se possa chegar a um entendimento de uma ação emancipatória.

Diante dessa reflexão, Sacristán (2000), analisando o trabalho de Grundy (1987), e pensando em possibilidades de instaurar uma educação emancipadora, identifica o currículo como uma prática que deve ser sustentada pela reflexão enquanto práxis, e não ser entendida como um instrumento fechado e rígido, pois diante da atuação-reflexão é que vão ocorrer o planejamento e a avaliação.

O currículo ainda deve ser entendido como um lugar no mundo real, já que sendo uma práxis, ele deve se reconhecer diante das condições concretas de realização e reprodução dos modos de vida. E, ainda enquanto práxis, ele não pode se referir apenas aos

problemas de aprendizagem, pois é um ato social, que ocorre diante de determinadas condições sociais.

Contudo, sem deixar de ver o currículo como um importante meio para um projeto cultural da sociedade, é na sua funcionalidade para os professores que ele vai ser efetivamente utilizado, enquanto instrumento de comunicação entre a teoria e a prática. O que cabe ao docente é sobrepor cuidadosamente as suas próprias reflexões acerca de sua atividade. Diante dessa condição Sacristán (2000) nos diz:

esta nova dimensão ou visão da teoria e prática curricular não anula a proposição do currículo como projeto cultural, mas sim, partindo dele, analisa como se converte em cultura real para professores e alunos, incorporando a especificidade da relação teoria e prática no ensino como uma prática da própria comunicação cultural nos sistemas educativos e nas aulas. É, pois, um enfoque integrador de conteúdos e formas, visto que o processo se centra na dialética de ambos os aspectos. (SACRISTÁN, 2000, p 51)

Não é só o currículo que determina a ação dos professores, e por essa razão as ações nem sempre são práxicas. Fazemos parte de infinitas relações sociais que vão interferindo em nossa atividade. A formação continuada e a experiência adquirida com o tempo de ação vão contribuindo para a atuação profissional. A nossa base conceitual vai se redescobrimo, mas não necessariamente enquanto uma práxis.

É diante dessa possível condição de visualização do currículo que devem ser propostas formas de construção de um currículo que seja uma ponte entre a teoria e a prática; que não se submeta às ações gerencialistas próprias da hegemonia do capital e que concorra para uma formação humana autônoma.

2.1.1 Cultura e conhecimento

No vocabulário comum, existem muitas palavras que são utilizadas por terem uma força explicativa, e o termo cultura é um desses termos, que nos ajudam a entender diversos aspectos. Todavia, a cultura, mesmo representando um auxílio linguístico para explicar diversidades e particularidades, não é isenta de uma construção política e ideológica. A cultura pode ser vista, diante de seu sentido histórico, de algumas formas principais, que atribuíram a ela uma validade social conexas a uma intencionalidade.

Quando Terry Egleton, (2005) e Raymond Willians (1992) elaboram seus pensamentos sobre cultura encontram as polissêmicas formas de entender o termo. Desde o caráter civilizatório, pelo qual a cultura nos é exposta como uma instrução superior, até a cultura como os modos de vida. Há, ainda, a relação da natureza com os homens que chamamos de trabalho, em que observaremos mais uma construção analítica do termo. A ideia de cultura referenciada no trabalho identifica as relações humanas e o trabalho como reprodutor de tais relações.

A cultura pode ser também algo que se sobrepõe ao que realizamos com a natureza, traço que nos faz mais importantes que os animais, mas que também é realizado em nós, ou seja, a cultura tem uma forte condição de ser propagada e promovida para os outros. (EGLETON, 2005)

Quando Gramsci (1991) elabora o seu pensamento recorrendo à cultura como elemento que ajuda na explicação da realidade, esclarece-nos sua visão também da ideologia. Para ele, ideologia pode ser compreendida como um conjunto de ideias que dão uma concretude social, aproximando-se da cultura. Ressalta ainda as ideologias arbitrárias, ou seja, ideias criadas para contornar e distorcer a realidade.

A sociedade, como terreno de disputa de diferentes concepções de mundo e de formas organizadas para realizar projetos, encontra na cultura um campo essencial para a propagação de ideias, conhecimentos e valores pela massa. Diante disso, recorreremos ao seguinte trecho para entender:

criar uma nova cultura não significa apenas individualmente fazer descobertas originais, significa também; e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, socializá-las por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. (GRAMSCI, 1991, p 13)

É diante desse olhar que Gramsci observara a passagem para o senso comum, ou seja, o bom senso criticado e verificado de verdades que terão funções na sociedade.

Contudo, até aqui nossa compreensão ainda não fez apropriação da condição da cultura enquanto elemento, produzido pelo trabalho e reproduzido por ele para a prática escolar. Além da necessária reflexão dos autores já identificados, nossa tarefa se pautará em reconhecer a cultura como elemento na produção da prática docente.

Para Thompson, (1998), por muito tempo, o termo cultura esteve ligado aos costumes e a transmissão desses costumes, tanto locais quanto funcionais. O costume era o

que poderíamos chamar de cultura. Insta dizer que transmissão destes através da memória oral, ou por meio de uma educação formal às novas gerações, não apenas reproduzia os modos de vida, mas também as visões de mundo. Analisando a formação da classe trabalhadora no período industrial na Inglaterra, o autor verifica o desejo de alguns intelectuais, como Francis Bacon e, sobretudo, Mandeville, em não permitir a educação universalizante, prevendo que o conhecimento demasiado a prejudicaria nas suas tarefas diárias. A passagem de uma cultura de trabalho percorria necessariamente a transmissão oral.

As mudanças sociais para a produção capitalista exigiam mudanças nos costumes e na cultura dos trabalhadores. A chegada da indústria e o valor dado às práticas realizadas no interior das fábricas refletiam em outras instituições sociais. A escola se refuncionalizando constantemente adquire, na cultura capitalista e na ação docente, um modo de operar compatível com as demandas da sociedade capitalista. Como nos elucida Gramsci (1991), a escola sendo um aparelho privado da hegemonia, atua no convencimento das massas e na difusão de uma cultura produzida no âmbito do modo de produção capitalista.

Mas o terreno da cultura é conflitivo, assim com a escola enquanto aparelho da hegemonia. Thompson (1998) apresenta com clareza:

Mas a cultura é também um conjunto de diferentes recursos, em que há sempre uma troca entre o escrito e o oral, o dominante e o subordinado, a aldeia e a metrópole; é uma arena de elementos conflitivos, que somente sobre uma pressão imperiosa – por exemplo, o nacionalismo, a consciência de classe ou a ortodoxia religiosa predominante – assume a forma de um sistema. (THOMPSON, 1998, p 17)

A evocação da cultura enquanto consenso pode encobrir as disputas sociais e culturais em que o próprio termo está inserido. Por haver tantas questões que interpelam o termo, é que os estudos sobre cultura devem ser cuidadosos. No entanto, atualmente o termo vem sendo elemento fundante de perspectivas que distencionam questões estruturais e percorrem narrativas, desarticuladas de uma educação comprometida com a formação humana.

O campo de pesquisa em educação tem recebido diversas influências de teóricos que elaboram reflexões limitantes para compreensão da cultura e da sociedade. Algumas dessas fragmentam o pensamento sobre a totalidade e a compreensão dos movimentos que,

travestidos de perspectivas inovadoras, na verdade reproduzem e escondem as ideias economicistas.

Como nos mostra os estudos de Maria Aparecida da Silva (2006), ao elaborar um pensamento sobre o currículo, identifica-se o diálogo que vem existindo entre perspectivas estruturalistas, pós-estruturalistas e com alguns estudos culturais, que acabam fragilizando o pensamento sobre o currículo. Devemos destacar ainda do trabalho da autora:

No movimento de fuga do currículo tecnicista e do controle pelas instâncias administrativas, e do cerceamento de planejamento de ensino aprendizagem centrado em objetivos comportamentais, os estudos culturalistas em seu diálogo com o pós-estruturalismo, constituindo o que Silva denomina de estudos pós-críticos, acabam por criar, por meio de suas racionalizações extremadas, um vácuo em termos de proposições e, por decorrência, abandonam a prática curricular, favorecendo à re-edição de currículos tecnicistas ou tylerianos” (SILVA, 2006, p 10)

É nesse sentido que a ocorrência de estudos culturais, como acontece atualmente, pode nos distrair dos principais desafios da formação humana. O deslocamento de uma perspectiva dialética para a cultura em prol de uma filosofia das diferenças corrobora ainda mais para o fortalecimento de estruturas repressivas e economicistas. As correntes que desenvolvem estudos culturais calcados no estruturalismo e no pós-estruturalismo correm o risco de criar instrumentos e explicações que naturalizam a tal ponto as diversidades culturais, as quais caminham em vias de superar o pensamento dos conflitos e contradições existentes na sociedade capitalista. É nesse esforço que ideologias se legitimam, manifestando-se enquanto vanguardistas, porém sobrevalorizando os indivíduos. Essas perspectivas buscam sua hegemonia e da manutenção das contradições e injustiças sociais presentes.

2.1.2 A filosofia da práxis e a atividade docente

É pensando a prática docente que chegamos à necessária compreensão das efetivas formas de interferência na atividade do trabalhador. E é pensando a atividade humana enquanto um processo que possui intenções de liberdade, mesmo que não haja clareza em determinadas intenções, que o pensamento sobre a ação docente se produz. O trabalho como atividade vital e como fundamento de toda a práxis humana para a libertação humana

é a atividade central, de produção e reprodução das consciências ordenadas por outras relações.

O trabalho apresenta Marx, (2001), é atividade vital dos homens, bem como a única forma de manter a existência humana. Ele é, portanto, mediação da existência produtiva. No entanto, a vida produtiva é a vida genérica, e é a condição humana de se recriar que acaba criando condições para a reprodução da existência humana alienada ou não.

A atividade humana consciente não é exclusivamente teórica, mas manifestada em um resultado material. Diferente dos animais que instintivamente criam e recriam atividades necessárias para a sua reprodução, o homem busca ter um mínimo de reflexão, antecipada de seu processo final de trabalho.

Contudo, o homem e a produção de sua existência (ontologia) se colocam entre relações sociais que não são ontológicas, como a divisão de classes e exploração do trabalhador. A complexidade das relações capitalistas e a reprodução dessas relações interferem diretamente na condição humana de reprodução da sua própria existência. A exploração do trabalhador não só alimenta o capitalismo, como também transforma o trabalhador em sua própria mercadoria. O trabalhador perde a sua liberdade de criar, torna-se repetitivo, não se emancipa.

O homem é um ser social e, enquanto tal, pode criar sua práxis produtiva dentro de determinadas relações que já estão estabelecidas na sociedade. É na construção objetiva, materializada, que são criadas as condições de reprodução do trabalho.

Vásquez (2007), ao apresentar sua interpretação da práxis produtiva, demonstra que o homem transforma os objetos relacionando-os ao seu fim, porém vale-se de instrumentos que já foram criados para atingir seu objeto final. Esse processo não é isento das relações que os homens estabelecem entre si, relações de produção. Portanto, os instrumentos, ou as condições materiais de produção do trabalho, são humanizados, ou seja, participam e são resultados de produções anteriores. E toda essa relação resulta na produção objetiva final.

A filosofia da práxis, vista exclusivamente como atividade teórica inerte, não apresenta, de fato, a busca pela superação desse pensamento limitante e tampouco busca a libertação do homem da reprodução material da sua existência. O trabalho é para o homem, mas o homem não é para o trabalho. A atividade da filosofia da práxis entende a superação das formas de interpretação do mundo visando de fato uma atividade transformadora. A finalidade é criar condições para que o homem possa usufruir das belezas planetárias, sem

o seu aprisionamento à reprodução diária, alienada e alienante, de sua existência material. À sua existência material é preciso sobrepor a sua existência espiritual.

A nosso ver, a filosofia, seja como interpretação do mundo, seja como instrumento teórico de sua transformação, é em si, de um modo direto e imediato, práxis. A filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde a necessidades práticas humanas; expressa por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária (VÁSQUEZ, 2007, p 235)

É seguindo nesse caminho que a proposta da filosofia da práxis visa não separar mecanicamente, como mostra Gramsci (1991), a teoria da prática, ou a teoria como “complemento” e a prática como “acessório”. Mas, sobretudo, busca compreender a relação entre teoria - prática, entre pensamento-ação, nunca separando essas noções.

Para nos auxiliar com clareza na compreensão sobre a práxis, é de grande ajuda levar em consideração a elaboração de Kosik (1976), que carrega em sua produção uma forma de entender a práxis a superar as construções limitantes do homem real.

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano –social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não-humana, a realidade na sua totalidade). A práxis do homem não é atividade prática contraposta a teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (KOSIK, 1976, p 202.)

Em estreita relação a tudo o que foi brevemente exposto acerca da filosofia da práxis e de suas possibilidades, cabe-nos, nesse momento, pensar a práxis do professor e seus desafios, bem como pensar em uma organização curricular fundada e orientada não em especificações metodológicas, porém em uma visão unitária do pensamento do trabalhador a sua constante atividade, ou seja, na constante relação dialética entre teoria e prática de ensino.

É através de um currículo apresentado aos professores que muitas vezes há apenas opções limitantes de uma prática produtivista, e que resulta em um sentido simplório de adestramento. Mas existe também uma possibilidade que percorre em outro sentido, em construir elementos de uma prática de ensino guiada por uma filosofia da práxis, em que a organização curricular leve em conta o ensino como um trabalho com finalidades que estão articuladas à sociedade da liberdade.

O ensino deve ser entendido como uma totalidade material e em movimento. O ensino é uma prática social, estando o professor e o aluno diante de uma relação que não se limita só a eles, mas, sim, a diversos elementos que interferem diretamente na prática de ensino. Todavia, pode haver uma práxis profissional revolucionária.

Ao expressar alguns fundamentos da organização curricular da educação profissional fundada em uma pedagogia da práxis, Oliveira (2011) identifica alguns elementos que devem ser levados em consideração para a construção de um currículo para a educação profissional. Entretanto, podemos considerar um pouco mais do que apenas a educação profissional, na medida em que os elementos destacados ajudam a pensar a construção curricular para outras modalidades de ensino.

Consideramos então dois destaques da autora. O primeiro ela identifica como a necessidade de observar o currículo à luz do seu contexto histórico-político, reconhecendo a relação dialética entre o sujeito e a estrutura social, sem um entendimento determinista para o currículo escolar. Nesse sentido, observa que os sujeitos escolares não definem por vontade própria os fins e conteúdos da educação, tampouco se definem por mera imposição da estrutura social. Tomando-se o currículo de uma perspectiva histórico-política, é possível perceber como as coisas são feitas, em que tempos, em que lugares, a serviço de quais interesses. Ainda identificamos o tratamento metodológico do currículo, quando deve ser levada em consideração a relação entre métodos de ensinar, aprender e organizar o conhecimento científico. Há métodos que impedem os alunos de assumirem lugares de sujeitos, sendo, portanto, tratados como objetos, isto é, impedidos de construir pensamentos livres e criativos e tratados como meros receptores de conteúdos. No entanto, consideramos também a dificuldade das proposições de se tornarem efetivamente válidas para o professor, pois o estudo didático curricular deve auxiliar o professor também a ter uma reflexão e a viabilizar todas essas possibilidades. Isto é, as proposições devem ser emancipadoras, ou seja, também o professor precisa superar seu estado de alienação.

O desejo de uma educação comprometida com a emancipação humana encontra na filosofia da práxis uma necessária elaboração crítica para a transformação da educação e, sobretudo, de disputa por uma concepção de sociedade mais justa e menos degradante. Quando Gramsci aponta: “a filosofia da práxis não busca manter os simplórios na sua filosofia primitiva do senso comum, mas busca ao contrário, conduzi-los a um modo de vida superior” (Gramsci, 1991, p 20) clarifica o caráter político existente na filosofia da práxis. Ainda nos fazendo perceber que, muito além de apenas uma prática de ensino em

que está inserido, o professor, diante dessa atividade, deve tentar superar limitações que lhes são impostas pela estrutura social.

Não é esta compreensão sobre a prática do professor, porém, que orientou historicamente a formulação de políticas educacionais no Brasil. Ao contrário, o professor tende a ser visto, por um lado, como um instrumento de aplicação dessas políticas e, por outro, como o responsável pelo êxito ou fracasso das mesmas. Contemporaneamente, durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso (FHC) na presidência da república, o país viveu intensas reformas na educação brasileira, seguindo uma tendência internacional da pedagogia das competências.

Neste processo, a visão sobre o professor não se alterou, pois as reformas continuaram sendo reformuladas por especialistas e gestores no âmbito do governo, com a expectativa de que os professores as implementassem. O que talvez seja novo, pelo fato de se ter reinstaurado a democracia, é o uso intenso de estratégias de convencimento, principalmente com a publicação e difusão de documentos sobre o currículo, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais exaradas pelo Conselho Nacional de Educação, órgão de assessoramento do Ministério da Educação. O mesmo mecanismo tem sido seguido pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Por este motivo, nos itens posteriores, vamos nos apresentar a política educacional no período FHC e seus desdobramentos específicos na política curricular. Desta forma, teremos um panorama das ideias propagadas em nível nacional, que serviram de referências para as políticas locais, a exemplo do Estado do Rio de Janeiro.

2.2 A política educacional no período FHC

O fim do período da ditadura civil-militar e a construção da democracia republicana no Brasil são atravessadas por uma nova reconfiguração global do capital. Nosso país sai de uma estrutura rígida, conservadora e repressora, caminhando a galopes para uma nova estrutura, contudo, que não rompia com a manutenção do conservadorismo, e que apenas dava novas roupagens para nossa especificidade econômica, de país subordinado aos interesses do capital internacional. Termos como globalização surgiam como o novo horizonte de futuro; os avanços nas tecnologias de transporte e comunicação iludiam a

sociedade com um discurso de expansão igualitária da tecnologia. Contudo, tais mudanças vinham acompanhadas de cartilhas econômicas e de reforma do Estado. Não era de forma isenta que países centrais do capitalismo, assim como os principais organismos internacionais, promoviam para todo o mundo suas “tábuas de salvação” nesta nova onda.

A onda neoliberal precisava caminhar sustentada por um estado “democrático”¹⁵, conquistado anteriormente em superação das estruturas autoritárias vividas pelo Brasil no período da ditadura civil-militar. A coesão social conseguida com o fim deste período se estabelece com as eleições presidenciais, criando assim atmosfera social favorável para a instituição de novas reformas político-econômicas. É importante salientar que a saída dos militares do poder não significou a saída da burguesia do poder, que entre disputas internas e apostas mal sucedidas, legitimou como presidente do país, em 1994, Fernando Henrique Cardoso.

Todavia, desde o início da década de 1990, organismos internacionais, imbuídos do suposto dever de promulgar horizontes de melhora para a educação para uma nova sociabilidade capitalista, a promovem eventos e criam inúmeros documentos com princípios e diretrizes a serem instituídas pelos países. A Conferência Mundial sobre Educação para todos, em 1990 – financiada pela UNESCO –, assim como a Comissão Internacional sobre Educação no século XXI – convocada pela UNESCO e financiada pelo Banco Mundial, entre 1993 e 1996 –, representaram bem os anseios por reformas educacionais favoráveis aos processos de acumulação.

Diante de tantas cartilhas externas e, sobretudo, dos anseios da burguesia nacional, o presidente Fernando Henrique Cardoso assume para o país o papel, mais uma vez, subordinado a lógica do capital internacional¹⁶. Passam a haver reformas gerenciais na administração pública, privatização incessante de empresas estatais e o enfraquecimento dos direitos sociais.

Sua estrutura administrativa não só realizava tais reformas ao Estado nacional, como justificava a inserção mais uma vez de forma subordinada ao capital internacional.

A educação, neste caso, está convocada também, e talvez prioritariamente, para expressar uma nova relação entre desenvolvimento e democracia, como um dos

¹⁵ Harvey (2005) demonstra a necessidade de instituir as reformas neoliberais em um Estado democrático, mostrando assim que a conquista de um sentido liberal sustentado em comum promoveria melhor tais reformas.

¹⁶ Frigotto e Ciavatta, 2003, ao realizar uma reflexão da educação básica no período FHC, mostram o papel subordinado do país à lógica do mercado.

fatores que podem contribuir para associar o crescimento econômico com a melhoria da qualidade de vida e a consolidação dos valores da democracia. (MELLO, 1991, p 9)

É interessante observar, mais uma vez, a ideologia desenvolvimentista atribuindo a educação um papel impossível de ser alcançado exclusivamente por ela. A autora indicada acima não só produzia reflexões técnicas para o governo de Fernando Henrique Cardoso, como participava ativamente das decisões de políticas educacionais.

Dessa forma, caminhava não só a economia nacional, mas a educação, a saúde, os direitos sociais. Todos dentro de uma perspectiva de subordinação à lógica do mercado internacional. O Ministério da Educação assumiu convincentemente as influências do pensamento pedagógico dos Organismos Internacionais e do empresariado nacional.

Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário de desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenado por uma perspectiva de compromisso social coletivo. Não é casual que a ideologia das competências e da empregabilidade esteja no centro dos parâmetros e das diretrizes educacionais e do mecanismo de avaliação. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p.108)

A citação acima expõe claramente os horizontes de ação das políticas educacionais no período referido. Contudo, a maior evidência da escolha local pelo papel subordinado refere-se à construção da LDB 9394/96. A negação das propostas construídas pela sociedade através de organizações políticas, sindicais e científicas em prol de uma construção legislativa, adequada aos interesses do Ministério do Planejamento e dos parlamentares conservadores, representou talvez a maior face da subordinação da educação aos interesses do empresariado local e da lógica do mercado global.

Poderíamos dizer, sem exagero, que a nova LDB 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. (FRIGOTTO e CIAVATTA, 2003, p 110)

As respostas do governo à lógica da economia global condiziam exatamente com os anseios dos organismos internacionais. O Plano Nacional de Educação de 1998, mais uma vez representava a negação das propostas da sociedade civil, em benefício de se escolherem as propostas que melhor responderiam à lógica global.

Entretanto, as escolhas feitas pelo governo não representaram de fato benefícios sociais. Como já era previsto, houve na verdade um grande desmonte do Estado, um

aumento de fato no lucro, mas principalmente das empresas globais, e prioritariamente ocorreu um déficit de direitos sociais. Paralelamente, benefícios historicamente conquistados se perderam na onda de reestruturação produtiva. O trabalhador e toda a área educacional pagaram caro pelas escolhas realizadas pelos seus governantes e pela fragilidade da sociedade civil organizada disputar a contrahegemonia.

2.2.1 A política curricular no governo FHC

O papel dos governos, sejam eles burgueses ou proletários, em produzir orientações curriculares não é recente, e enquanto houver governos eles se atribuirão esta função, sejam governos burgueses ou proletários. Porém, sob a hegemonia do capital, observamos na história da produção curricular um grande viés de construção gerencialista desse elemento tão importante para a atividade docente e discente. Por ser comandada por gestores da educação diretamente a serviço da hegemonia das classes dominantes, o currículo é muitas vezes imposto de forma vertical e se mostrava contrário à ação do professor que deseja se emancipar e ser emancipador. Todavia, entendemos que o currículo deve ser analisado como um importante elemento para conduzir a educação, mas para isso devemos observá-lo como um instrumento histórico, resultado de disputas entre visões de mundo, estando longe de ser um elemento neutro e desinteressado de conhecimentos sociais.

Como vimos, o currículo é produzido diante de um projeto cultural da sociedade hegemônica pelas classes dominantes ou segmentos dela que, por vezes, tenta encobrir os aspectos econômicos, políticos e filosóficos. Ele é, antes de tudo, um modo de organizar, segundo certas referências filosóficas as práticas educativas de modo a educar as classes segundo os interesses hegemônicos.

Repetimos o que nos mostra Sacristán, (2000): o currículo deve ser entendido como uma práxis se o ideal é a construção de uma sociedade emancipada antes que um objeto estático, expressão da função socializadora e cultural de uma instituição. Como instrumento reflexo da ação e de projetos baseados no ensino, o currículo é disputado por diferentes concepções filosóficas e produtivas as quais, por intermédio do currículo, encontram espaço para a reprodução de noções e ideias de interesses de poucos. Em todas

as disputas pelo Estado e pelo controle da educação, é na produção do currículo que administradores encontram mais uma possibilidade de exercerem suas orientações filosóficas, destacamos também a importância de métodos de avaliação, códigos disciplinares dentre outros.

Ao examinarmos o currículo, passamos a perceber sua importância diante de um projeto global de educação. O período FHC, implantando seu projeto nacional para a educação, promove a regulamentação de um novo conjunto de Parâmetros Curriculares Nacionais e de Diretrizes Curriculares Nacionais.

A instituição de Parâmetros Nacionais permitia a visualização dos conteúdos e as formas nas quais esses conteúdos deveriam estar dispostos, além das novidades como os temas transversais. A organização dos parâmetros em competências e habilidades já era mais uma mostra do papel importante que organismos internacionais influenciavam a educação no país. As Diretrizes Curriculares Nacionais produzidas pelo Conselho Nacional de Educação¹⁷ caminharam para o mesmo percurso, reafirmando o papel de alinhamento desse conselho com o Ministério da Educação.

Mesmo havendo uma noção de orientação curricular, sem transparecer que haveria uma exigência instantânea no cumprimento dos currículos, a criação de avaliações nacionais, (SAEB, ENEM, Prova) postas de maneira coercitiva, passava a exigir por tabela o cumprimento total do currículo nacional. Não há uma negação das avaliações nacionais, tampouco da produção de noções orientadoras de um currículo para o país. Entretanto, o que é questionável é a verticalidade na produção, a imposição nas realizações das avaliações nacionais e, sobretudo, a falta de autonomia dada à comunidade escolar, que diante de tantas exigências passa a realizar os preceitos de uma política educacional.

O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) constituiu-se em mais um instrumento coercitivo, também produzido pelo alto, e que tem um efeito desagregador e inócuo. (FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p.117)

São essas estratégias de ação do governo que criam elementos para a subordinação da atividade docente e discente, a sua limitada visão de reprodutora de uma lógica global precária para a educação. Esse sistema avaliativo é ramificado na Prova Brasil para a avaliação do ensino fundamental; no ENEM, avaliação do ensino médio, servindo como

¹⁷Parecer CEB/CNE n. 15, de 01/06/1998 (BRASIL, 1998a). Resolução CNE/CEB n. 3, de 26/06/1998 (BRASIL, 1998b).

sistema de acesso as universidades, dentre outros. Estabelece para toda a educação básica horizontes a serem seguidos e reproduzidos.

2.3 Entre a política oficial e a práxis

As análises apresentadas no texto buscaram identificar percursos e escolhas realizadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso, e que não foram desfeitas por completo pelo governo Lula da Silva, na política educacional. Consideramos, então, que o papel assumido pelo governo do primeiro, refletido na política educacional, foi de subordinação aos anseios dos organismos internacionais, assim como de parcela do empresariado nacional. Estes, por sua vez, assumiram como concepção política e econômica do capitalismo brasileiro o neoliberalismo e a reestruturação produtiva.

Todavia, forçoso se faz salientar que o papel assumido pela administração de Fernando Henrique Cardoso não se rompeu total e imediatamente, pois mesmo havendo uma mudança nos grupos da administração nacional, houve uma manutenção das estruturas criadas e pensadas anteriormente¹⁸. Entendemos que a análise crítica dessas escolhas realizadas pelos governos é o passo necessário para se inverter a direção, pois muito mais são os malefícios que benefícios de se reproduzir uma lógica produtivista na educação. Outros caminhos não são só viáveis, mas também necessários para uma formação humana que sobreponha às limitações impostas pelo economicismo.

Ao mesmo tempo, por mais que se exija a implantação do currículo sob essa lógica, a práxis pedagógica não é somente a operacionalização do currículo. Como vimos, a cultura é o outro elemento que entra na constituição dessa práxis. Entendemos, então, que a atividade do professor expressa a necessária correlação entre o currículo, a cultura e a práxis como norteadora de tais relações, sem perdermos de vista as contradições existentes em nossa sociedade, que se apropriam dos instrumentos e práticas inerentes aos docentes, fazendo-os reproduzir relações que fragmentam nossa compreensão de mundo.

¹⁸Análises críticas sobre indefinições e lentidões do governo Luís Inácio Lula da Silva em neste campo podem ser encontradas em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e, mais recentemente, em texto ainda não divulgado (Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2014). Ressaltamos, ainda, o fato de que somente em 2012 foram aprovadas novos DCNEM mediante o Parecer CEB/CNE n. 05, de 04/05/2011 (BRASIL, 2011) e a Resolução n. 02, de 30/01/ 2012 (BRASIL, 2012).

Como elemento presente na atividade profissional dos docentes, o currículo assume muitas vezes uma função reprodutivista e limitadora da ação do professor. Ela é facilmente explicada pela orientação ideológica presente nos gestores da educação, que historicamente conduzem à produção do currículo escolar e se pautam em estratégias gerencialistas, ou em ações reprodutivistas de concepções que empobrecem a formação humana. Consideramos, no entanto, as relações existentes tanto no interior da escola, quanto no próprio movimento de resistência dos docentes. Esse aspecto trataremos mais especificamente na parte final do terceiro capítulo.

Identificamos também a cultura enquanto elemento apropriado pelo capitalismo e que exerce imensa força na reprodução dos modos de vida do capital. Expomos, ainda, como a escola, por vezes, mas não exclusivamente, ajuda a reproduzir tais relações, ajudando a perpetuar práticas e intenções que funcionalizam o homem de acordo com as exigências da sociedade de classes.

No entanto, é no horizonte da construção do currículo através de uma práxis exercida pelos próprios docentes que entendemos um possível meio para uma atividade profissional articulada à realidade. Sem perder de frente a luta por condições materiais possíveis para uma formação humana comprometida também com uma transformação política.

Entendemos que, dentre os inúmeros profissionais da escola, o professor pode conhecer efetivamente as condições materiais, as possibilidades de ação e as necessidades imediatas para a produção de um currículo comprometido com a emancipação humana. O currículo não deve ser apenas entendido como documentação teórica de atividades e conhecimentos, mas a cada momento verificado enquanto elemento norteador de práticas.

A filosofia da práxis, mais do que qualquer outra perspectiva de orientação curricular, é a possível forma de promover uma construção curricular em que a finalidade seja efetivamente um novo redirecionamento entre a teoria e prática, isto é, entre conhecimento e prática social. Esta pode ser imediatamente utilitária ou se inscrever no horizonte revolucionário. A filosofia da práxis fundamenta esta segunda perspectiva. Dessa forma, o currículo produziria, na atividade escolar, o diálogo entre os projetos de sociedade e as perspectivas do professor e da sociedade emancipada. Portanto, o trabalho tentou identificar, na filosofia da práxis e nas suas contribuições, características fundamentais para a elaboração de um currículo, cujo caminho a ser percorrido produza uma nova cultura escolar e profissional.

2.4 A sociabilidade capitalista contemporânea

O surgimento de um novo ano é sempre um importante momento para que sejam feitos balanços e reflexões do que já tenha ocorrido anteriormente. Com esse mesmo objetivo, a chegada do século XXI foi acompanhada de muitas análises dos acontecimentos ocorridos na humanidade. Contudo, tais reflexões não foram suficientes para realizar uma mudança estrutural nos modos de produção, mas apenas representaram continuidade nas transformações dos processos de dinamização do capital.

As últimas décadas do século XX foram marcadas por intensas transformações sociais e políticas. Entretanto, é na esfera produtiva do capital, com a sobreposição ao modelo taylorista-fordista deu ma nova forma de dinamização da produção, onde são reservadas as mudanças mais sensíveis para o trabalhador. E mesmo já tendo transcorrido a primeira década do século XXI, a materialidade das relações sociais que vemos endossa ainda mais a objetividade e flexibilidade da acumulação capitalista.

Em nossa sociedade, muitos acontecimentos ganham destaque nos grandes meios de comunicação, mas, nenhum termo foi tão difundido nas décadas de 1990 e 2000 como a globalização. Esse termo foi recheado de ilusões que escondiam suas enormes contradições, e como percebe Santos (2001)¹⁹, a globalização era nos mostrada como uma bela “fábula”, e nós, como crianças diante de uma bela narrativa, fomos sendo levados pelas belas palavras dos contadores de história da globalização.

De fato, muitas perspectivas ilusórias foram sendo propagadas pelos maiores beneficiários da globalização. Para eles, tal fenômeno, movimentado pelo avanço técnico dos meios de transporte e das comunicações, iniciava no mundo uma recente forma de interação e articulação entre pessoas e países distantes para mais acumulação de capitais. Todavia, o mundo que estava se integrando era fundamentalmente estruturado em bases de contradições e desigualdades, em um modo de produção social caótico e conflitivo.

Seu processo de propagação foi tão adequado ao discurso hegemônico que serviu para mascarar as ações do neoliberalismo, a opressão da acumulação flexível, das reformas gerenciais do Estado e do desfalecimento da maioria dos direitos sociais conquistados nos

¹⁹ Milton Santos (2001) desenvolve sua percepção da Globalização, articulando em três possibilidades de visualização desse processo. A primeira como fábula, a segunda como perversidade e a terceira como uma possibilidade.

últimos dois séculos. Entretanto, sob o discurso da necessidade da globalização, tinham se estabelecidos os grandes grupos empresariais que de fato globalizavam seus lucros.

O lado que não se via na fábula globalizadora é exatamente o inverso dos propagados benefícios da internacionalização da economia. Os malefícios estruturais se globalizaram no mesmo ritmo, a pobreza, alicerço do capitalismo, alicerçou também a ação de globalização do capitalismo. Ao passo que os grandes grupos empresariais se organizam com as ferramentas do neoliberalismo, os setores historicamente abraçados pelas lutas populares como a educação e a saúde, são privatizados em nome do dinamismo da economia internacional.

Termos como “sociedade do conhecimento” passam a figurar nos modismos da globalização (FRIGOTTO, 1998). Entretanto, mesmo havendo uma grande centralidade no conhecimento, não é qualquer conhecimento em qualquer sociedade. A ciência e a inovação tecnológica são as grandes vedetes dessa tal sociedade. A ciência passa a ser produzida em escala industrial e validada a partir de sua funcionalidade e rentabilidade para o capital, tornando-se uma grande força produtiva para fins do capitalismo. As empresas, mais do que nunca, apropriam-se do conhecimento socialmente produzido e estabelecem imediatamente seu valor de troca. As Universidades, públicas ou privadas, são apenas as pontas estabelecidas para a produção do conhecimento. Elas não só criam conhecimento apropriado pelas empresas internacionais como se estruturam de acordo com os intelectuais do neoliberalismo, afim de não interferir na livre ação do mercado.

Nessa tal “sociedade do conhecimento”, o ensino, seja ele em nível de educação básica ou em pós-graduação, volta-se à preparação de um novo homem, tão integrado ao dinamismo da tecnologia e às exigências do mercado, que não percebe o esvaziamento de seus direitos sociais e da sua condição de liberdade. A formação da sociedade do conhecimento diz criar um homem tão capaz, polivalente e qualificado, que esquece de mostrar para ele sua própria humanidade, pois toda a sua competência não garante o acesso ao emprego, mas pelo contrário o prepara para suportar o desemprego.

O conhecimento que não seja atrelado ao imediato desejo do empresariado é invalidado por não contribuir para a acumulação de capitais. Esse conhecimento é emoldurado com a ilusão do desenvolvimento econômico. O conhecimento produzido sob bases críticas é desmerecido por parecer retrógrado e insuficiente. O imperativo de uma visão pós-moderna se propaga entre as ciências para exatamente parecer mais atual e capaz de responder às complexidades de nossa sociedade e à lucratividade do empresariado.

As formas de estruturação das Universidades ganham central destaque nesse emaranhado da globalização neoliberal. Os organismos internacionais, imbuídos de seu papel de propagadores da interlocução entre os povos, organizam as instituições universitárias dentro de sua lógica empresarial. Os organismos dão as diretrizes, o trabalho é feito pelos próprios membros das instituições universitárias com força majoritária.

Quaisquer políticas e estratégias destinadas a dar vida à ideia de uma universidade engajada só poderão ter lugar no contexto das demandas econômicas e políticas da globalização, especialmente em sua reencarnação neoliberal. (SINGH, 2005, p.52)

Essa é a tão propagada “sociedade do conhecimento”, que se apropria da produção técnico - científica, escolhendo as mais válidas e imediatas ideias a serem valorizadas pelo capital. Contudo, não é só nas universidades que essa noção se espalha e hegemoniza.

Nesses termos, a mídia em geral, como aparelho privado de hegemonia, atua como a principal difusora dessas lógicas e noções, não só naturalizando o neoliberalismo como propagando a globalização e a sociedade do conhecimento. Entretanto, sua centralidade está na difusão de informações mascaradas como verdades incontestáveis e insubstituíveis. Dessa forma, a globalização, o neoliberalismo, a “sociedade do conhecimento” e a acumulação flexível parecem ser não só desejáveis como inevitáveis.

A escola, mais uma vez, acaba tornando-se refém de todas essas vulgatas propagadas em prol da acumulação do capital. Sua função enquanto instituição de desenvolvimento do saber humano vai sendo esvaziada pelos anseios imediatos da produção flexível, acabando por ceder espaço para as pedagogias pós-modernas de interesse do empresariado.

O aspecto crucial é, então, o de circunscrever os mecanismos utilizados pela classe burguesa para manter sob seu controle a escola que lhes é funcional, e em que medida isso é viável. De outra parte, na medida em que a escola é um local de disputa, e a classe trabalhadora tem interesse na quantidade ou na qualidade do saber que se pode veicular através dela, cabe discutir que tipo de escola se articula com a ótica dessa classe. (FRIGOTTO, 2010, p.183)

Diante dessa constatação é que devemos averiguar a correlação entre a expansão do ensino, sobretudo o ensino médio, e a apropriação desse ensino pelos processos produtivos através de pedagogias que contribuem para essa formação limitada. Assim, vemos que a

pedagogia das competências extrapola sua função no interior da escola para se tornar um processo de confirmação de grupos sociais por meio de práticas.

2.4.1 Competências e educação

O mundo industrial, a partir da década de 1970, passa por profundas reestruturações produtivas. A inserção da tecnologia mais do que nunca apresenta inovações necessárias e desejáveis ao processo industrial. O trabalhador começa a sofrer com as exigências produtivas. Somadas a essas incertezas, estão a hiperintegração entre os setores produtivos, assim como o rápido deslocamento industrial, que estruturam os contornos da acumulação flexível (HARVEY, 1989), além de uma nova teoria econômica que precarizava os direitos sociais ao neoliberalismo.

O trabalhador, não só atordoado pelo rápido desenvolvimento da tecnologia e pelo possível desemprego estrutural, vê-se obrigado a adaptar-se aos novos padrões impostos pela reestruturação da produção. Sua qualificação taylorista-fordista se mostra insuficiente para sua articulação às novas necessidades do trabalho. A hegemonia da classe empresarial assume o discurso reestruturador, fazendo a adoção de novas categorias para a formação do trabalhador; a qualificação perde espaço para a noção de competência. (RAMOS, 2002)

A subjetividade do indivíduo assume novos valores, pois são supostamente concedidos a ele sua autonomia, sua capacidade de flexibilidade, de integração dentre tantas outras. Tal discurso é acompanhado de uma série de orientações psicológicas benéficas para a promoção e desenvolvimento do capital. Passa a haver um deslocamento conceitual da qualificação pela noção de competência. Nesse percurso, a noção de competência busca atender a pelo menos três propósitos como nos indica Ramos:

- a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho;
- b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário;
- c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul). (RAMOS, 2002, p.39).

Com o efetivo deslocamento conceitual, a noção de competência passa a ganhar materialidade institucional, ou seja, passa a ser a noção orientadora com parâmetros estabelecidos para o ensino do trabalhador e também para a sua remuneração. Tal noção tem sua valorização pelo empresariado que, ao observar o enfraquecimento da qualificação, apropria-se das competências com nova noção norteadora.

Nos assuntos comerciais e industriais: a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne o seu ofício (...) ela supõe conhecimentos fundamentados (...) geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem acompanhados das qualidades e da capacidade que permitam executar as decisões sugeridas. (ROPÉ, TANGUY, 1997, p. 16)

O mundo produtivo eleva novas noções em seu favor, agindo através de instituições de ensino que assumem a tarefa de exercer os desejos formadores do capital hegemônico. Talvez o mais importante seja destacar que tais noções não se tornam exclusivas do ensino profissionalizante, mas acabam por percorrer toda a escola, encontrando no ensino geral terreno fértil para a promoção das competências. Também o exército industrial de reserva precisa ter o mesmo preparo competente, nem que seja para baratear os salários.

Neste contexto, o fértil terreno dos estudos em educação acaba por ser alvo de diferentes propostas pedagógicas, que sempre surgem com o discurso de facilitar e funcionalizar o ensino. A grande questão colocada é qual função e para qual sociedade tais propostas pedagógicas se inclinam?

O ensino organizado em competências surge exatamente com o discurso de dar função aos saberes que, distantes da realidade, não representariam nenhuma capacidade de ação. Os intelectuais que advogavam em torno dessa proposta entendiam a necessidade de estabelecer novos horizontes formativos. Recorrendo às mudanças no trabalho e à constante inquietação acerca da operacionalização dos conhecimentos, entendem a validade e a necessidade de uma abordagem por competência que não rejeita os conteúdos nem as disciplinas, mas sim reconceitualiza sua implementação. Sob esse ponto de vista, Perrenoud define a competência como: “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1997, p.7)

Tais intelectuais faziam suas produções orientados – como nos mostra Araújo (2001) – pelo racionalismo e pragmatismo, de cujo ideário racionalista haveria a busca pela

objetividade, pelo pragmatismo, pelo imediatismo, pelo utilitarismo e pela adaptabilidade das ações pedagógicas. Tais elementos eram extremamente adequados às transformações produtivas que estavam sendo estabelecidas.

O que se realiza é uma adaptação na funcionalização da escola e do ensino, como acreditam, pois por si só o conhecimento ou os saberes não adicionariam nenhum valor ao aluno. As necessidades imediatistas da tecnologia dariam os parâmetros para essa formação, tornando-os capazes, acima de tudo, de realizar ações que respondam às necessidades produtivas.

Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos. Examinemos, pois, essa noção, ao mesmo tempo intuitiva e complexa, onipresente na obra de Jean Piaget, retomada atualmente tanto na pesquisa sobre as competências como na didática. (PERRENOUD, 1997, p 23)

As competências seriam as respostas imediatas que a reestruturação produtiva exige. As escolas deveriam adequar-se a realizar uma tarefa pautada na possível capacidade de criar um simulacro do mundo do trabalho em seus espaços. O que se mostra de enorme dificuldade, pois mesmo os intelectuais que afirmam sua validade vêm, no mínimo, falta de tempo nas escolas para a realização do objetivo.

Portanto, quando se coloca em primeiro plano as práticas que apelam à competência, percebe-se uma espécie de desvalorização dos saberes acadêmicos ou especializados, bem como uma vontade de manter os empregados em um status de simples executantes (DOLZ, OLLAGNIER, 2004, p.11)

A busca em realizar a pedagogia supostamente mais eficiente, insere novas nomenclaturas na prática pedagógica, como transdisciplinaridade, busca de habilidades e competências a serem adquiridas, e ensino por objetivos. Contudo, tais práticas ficam ainda mais evidentes na materialização da lógica das competências nos currículos escolares.

Consideramos, no entanto, que a objetivação das competências se tornaria em algo impossível, logo é necessário destacar:

Em contraposição, se compreendida como esquemas cognitivos, as competências não poderiam ser enunciadas da forma objetiva como se faz. Isto é, quando se tenta nomear, classificar, repertoriar competências, acrescentando-se ao verbo saber ou à locução ser capaz de, uma expressão que caracteriza uma ação ou um conjunto de ações, o que se designa é, na verdade, uma atividade e não a

competência. A competência é o que subjaz, o que estrutura ou o que sustenta a atividade. Esse é um problema intrínseco à formulação de uma pedagogia das competências, no sentido estrito do termo pedagogia, isto é, como uma atividade social que engloba seleção de saberes a ser transmitido pela escola, sua organização, sua distribuição numa instituição diferenciada e hierarquizada, sua transmissão por agentes especializados e sua avaliação por métodos apropriados. (RAMOS, 2011, p.62)

Inicialmente, a educação profissional foi o primeiro espaço de implementação de uma pedagogia centrada no desenvolvimento de competências, pois ela foi indicada como capaz de representar as esferas de cooperação entre as organizações que representam o mercado de trabalho e o ensino. “Ao mesmo tempo, em relação aos conteúdos da formação, o sistema de competências poderia orientar e renovar as políticas e as ações educacionais, gerando parâmetros permanentemente renováveis.”(RAMOS, 2002, p.74).

Entretanto, essa pedagogia não ficou restrita exclusivamente à educação profissional. Ao contrário, a propagação da lógica das competências, se capilarizou por todo o sistema educacional. Para o capital, as competências seriam a convergência entre o projeto de expansão e adaptação dos processos produtivos valorizados pelos empresários e requeridos pelos trabalhadores. Nesse limite, o Estado é chamado a materializar tais transformações, incumbindo-se de institucionalizar a lógica das competências em todo o sistema de ensino.

É interessante observar que, também, na França, a propagação do ensino orientado pela pedagogia das competências se estrutura para muito além do ensino profissional. Ropé (1997) ao analisar o ensino da língua francesa estruturado pela pedagogia das competências, identifica, a partir dos meios de avaliação, a existência de dois eixos: um transdisciplinar, concentrando-se em uma avaliação formativa comportamental e sem referência a saberes específicos; outro disciplinar, conduzindo a “objetivos de referência” para os alunos do 1º e 2º ciclo secundário.

No Brasil, a institucionalização da pedagogia das competências ocorre inicialmente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96, que, seguida do Decreto n. 2.208/97 (BRASIL, 1997), promoveram a separação da educação profissional da educação básica²⁰.

Entretanto, há nessa Lei uma orientação bastante clara ao expor os objetivos do ensino médio e articulá-los ao mundo do trabalho, a saber:

²⁰ Sobre o assunto ver, dentre outros, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2010).

ART 36 (...) a educação deve ser desenvolvida por um currículo que destaca a educação tecnológica, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania. Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores LDB (1996). (BRASIL, 1997).

Por conseguinte, no contexto de reestruturação produtiva, são estabelecidos novos parâmetros curriculares nacionais que deslocam a formação para a apreensão de saberes para o desenvolvimento de competências, ação que materializa a escolha exercida pelo governo nacional na educação. Há, na verdade, uma intensa ação de resposta do governo aos princípios formadores da acumulação flexível. Tais reformas na educação estabelecem para o ensino médio profissionalizante e também propedêutico o dever de proporcionar uma formação que realize “aprendizagem de competências gerais, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que respeitem as diferenças.” (RAMOS, 2002, p.135).

Vemos, assim, que a pedagogia das competências é a concepção que orienta a formação dos sujeitos para a sociabilidade capitalista contemporânea, que brota da ideologia da “sociedade do conhecimento”. No Brasil, ainda que a implementação dessa concepção no plano curricular tenha se iniciado pela educação profissional, ela tendeu a se alastrar por todas as etapas da educação básica e, especialmente, para o ensino médio, tornando a formação flexível, a principal finalidade da educação.

2.4.2 As competências no ensino médio: das tendências internacionais à política curricular no Brasil

A utilização do termo competência, na América Latina, tem seu início nas reuniões do Cinterfor/OIT, em 1975, que atestava novas qualificações e certificações profissionais. Contudo, reproduzindo um papel histórico nos países da América Latina, os Estados da região são chamados a realizar um papel mais decisivo na promoção da pedagogia das competências. Logo que seu empresariado nacional transferia para o Estado tal função, os governos cediam aos desejos e influências dos grupos empresariais nacionais e também externos.

Dessa forma, houve dois horizontes para o ensino nesses países a partir das reformas implementadas: por um lado atenderia à formação tecnológica que já se apresentava como uma nova necessidade técnica e, por outro, as reformas tenderiam a sobrepor as experiências profissionais dos trabalhadores a fim de minar os saberes já adquiridos.

Ao analisar a origem das competências nos países centrais do capitalismo, Sacristán (2011) evidencia o caráter dos organismos internacionais, comprometidos com as reestruturações produtivas, em apresentar propostas educacionais atreladas aos seus objetivos economicistas. Para isso, o autor identifica no relatório da Unesco 1973, relatório Faure (*Aprender a Ser*), onde já se advertia a necessidade de adequar a educação aos novos desafios da situação social. A relação entre a economia neoliberal e a educação por competências pode ser atestada nos relatórios dos EUA sobre a educação em 1983. Esse relatório intitulado como *A nation at risk* detecta, entre outros problemas, a necessidade de comparação com outros sistemas de educação.

Transcorridos alguns anos, outros relatórios são produzidos com a mesma finalidade, a exemplo do *Educação: um tesouro a descobrir*, elaborado no ano de 1996, a pedido da Unesco, pelo ex-presidente da Comissão Européia, Jaques Delors. Dentre outras atribuições, ele propõe como orientação do currículo quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Na reforma educacional brasileira, particularmente no ensino médio, esses pilares tornaram-se princípios: da estética da sensibilidade, da política da igualdade e ética da identidade. O aprender a ser, ou ética da identidade, busca ampliar a autonomia e a valorizar a capacidade de agir, de adaptar-se às necessidades sociais, mostrando autonomia e adequação à flexibilidade produtiva. A autonomia estaria ancorada nas competências intelectuais que dão acesso a todas essas realizações (RAMOS, 2002). A estética da sensibilidade, ou aprender a fazer, seria a articulação melhor apropriada para a sobreposição dos conhecimentos pela imediata necessidade de agir, como advogam os intelectuais das competências.

Reproduzindo o seu papel histórico de dependente, o Brasil acaba por se submeter aos países centrais que se aproveitam de suas vantagens para manter a dependência. A primeira delas é sua imensa superioridade em pesquisa e desenvolvimento, fato que possibilita uma constante inovação técnica. A outra é o controle que exercem na

transferência de atividades industriais, posições que agravam a condição de dependente. (MARINI, 2000)

Os gestores da educação nacional, por sua vez, aceitando as pressões exercidas tanto pelo empresariado nacional como pelos Organismos Internacionais, alinham a estrutura da educação aos anseios externos. Mais uma vez, a influência externa passa a prevalecer dentro do Estado nacional.

Começa a ocorrer, através de eventos internacionais ora promovidos pela UNESCO, ora financiados pelo Banco Mundial, a disseminação de relatórios, que apareciam como cartilhas a serem seguidas para o desenvolvimento da educação. O que não se pode deixar de indicar é a noção orientadora desses organismos, que escondidos por trás do discurso das inovações tecnológicas e da necessidade de adaptar a educação à nova lógica da produção, promoviam o neoliberalismo e a reestruturação produtiva.

A OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) passa a publicar relatórios comparativos entre seus países membros, juntamente com uma grande quantidade de dados estatísticos comparativos. Em 2000, esse relatório geral, ao estilo de um diagnóstico, avalia a condição básica dos estudantes em leitura, matemática e ciências, ficando conhecido como relatório PISA.

Há, com esse relatório, não só uma comparação entre os países, mas também um rumo a ser dado à educação de um país identificado com mau desempenho. O relatório pode até não mostrar os novos rumos, mas deixa implícito o sucesso ou fracasso de um país. O fato é que não se discutem os termos avaliados, as bases de comparação, tampouco as realidades históricas que conduziram a tal resultado. Para adequar ao processo avaliativo, os relatórios seguintes encontram na relação de competências aceitáveis que sirvam de indicadores para a avaliação interna e externa. Sacristán (2011) nos ajuda a compreender bem tais fatos ao expor as fragilidades do PISA e OCDE.

A educação nacional atua dentro dessa dependência, tentando agir de forma a articular os anseios das instituições internacionais, do empresariado nacional, e do empresariado internacional. Entretanto, tantas mudanças não conferem ao país uma mudança estrutural na posição ocupada na economia internacional. Ao contrário, tal como vimos no primeiro capítulo, o caráter dependente do capitalismo brasileiro se alimenta dessas políticas, na medida em que ela é útil à associação entre empresariado nacional e internacional, na difusão da ideologia da flexibilidade.

Conforme explica Ramos (2012), a pedagogia das competências expressa um novo projeto cultural na relação entre o trabalho e a educação para os sujeitos e para as empresas. Como a posse de um diploma nunca correspondeu à garantia de um emprego, para os sujeitos, a esperança coloca-se agora não mais sobre ele, mas sim sobre o desenvolvimento de competências flexíveis. Para as empresas, a pedagogia das competências se converteu em modelos de gestão. É isto que se vê na política educacional do Rio de Janeiro: por um lado, as competências se tornam referência para o currículo mínimo pelo qual os estudantes deverão ser formados; por outro, elas orientam o modelo de gestão educacional, inclusive como parâmetro de controle de qualidade do trabalho docente. Isto se revelará na análise que procedemos no terceiro capítulo.

3 O ESTADO DO RIO DE JANEIRO E SUA ATUAL POLÍTICA EDUCACIONAL.

O terceiro momento da dissertação busca realizar uma aproximação entre o primeiro capítulo, em que é analisado o papel histórico do Estado capitalista, que percebe a ação do neoliberalismo na configuração atual do Estado, com o segundo capítulo, em que é observada a educação como política pública. Dessa forma, é feita uma aproximação entre a realidade educacional do Estado do Rio de Janeiro e os interesses hegemônicos do capital.

Para isso, realizaremos, em duas partes, as necessárias ponderações da educação fluminense. Em um primeiro momento, observaremos como, a partir do ano de 2006, com a entrada do governador Sérgio Cabral, vêm sendo materializadas suas perspectivas políticas na educação do Estado Fluminense. É importante destacar que, entre o período de sua chegada como governador até o atual momento, passaram efetivamente, na administração da secretaria estadual de educação – SEEDUC-RJ –, três gestores que, percorrendo diferentes caminhos, conduziram a educação em uma mesma lógica. Nessa perspectiva, foi produzido um “choque de gestão”²¹ em 2011, que elegeria como elemento central um plano de metas criado pelo secretário Wilson Risolia.

Analisaremos então esse plano de metas que abrangeria ao menos cinco frentes de trabalho, que teriam como objetivo: o remanejamento de gastos, o cuidado ao aluno, a rede física, o diagnóstico dos problemas e, por fim, as questões pedagógicas.

Em uma segunda parte, trataremos especificamente das questões da política pedagógica, que, através de um currículo mínimo organizado em competências e habilidades, evidenciaria a hegemonia da ideologia da produção flexível.

3.1 O Programa Nova Escola: antecedentes do "choque de gestão"

As origens do atual plano de metas estão fincadas na gestão do governador Antony Garotinho, que instituiu O Programa Nova Escola (PNE) através do Decreto Estadual 25.959 de 12 de janeiro de 2000 (ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 2000). Tal plano

²¹Em entrevista ao Globo News, o Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, na sexta-feira, dia 07.01.2011 usa o termo “choque de gestão” para apresentar sua tarefa na educação fluminense além de expressar suas principais ações.

buscava realizar uma transformação na cultura escolar estabelecendo novos rumos à administração pública estadual.

O PNE visaria avaliar o processo de ensino dos alunos, assim como as unidades escolares, ações que resultariam em gratificações variáveis para os docentes por unidades de ensino. Tais avaliações e diferenciações no pagamento de gratificações aos professores indicariam um avanço da educação pública estadual, fato que promoveria novas perspectivas, mais alinhadas ao discurso Neoliberal. Como elucida Najjar:

A idéia de “accountability” marca a concepção do Programa Nova Escola. No sentido de viabilizar essa “responsabilização”, o Decreto que cria o Programa institui o Sistema Permanente de Avaliação das Escolas da Rede Pública de Educação, que visaria avaliar as unidades escolares no que tange à sua gestão e ao seu processo educativo. Uma das metodologias implementadas por esse sistema de avaliação, talvez a mais importante, tinha por objetivo avaliar a aprendizagem dos alunos. (NAJJAR, 2009, p.3).

Tal programa atuaria monitorando três dimensões da escola. Em um primeiro momento, avaliaria a gestão escolar, considerando o gerenciamento dos recursos humanos e financeiros, o planejamento escolar, a participação da comunidade e a gestão do processo educativo. Seu segundo foco estaria na obtenção de dados relativos a um questionário, que apresentaria questões econômico-culturais, e um questionário sobre competências sociais e morais. O terceiro aspecto seria avaliar a distorção idade série, a relação de aprovação e reprovação e o movimento escolar.

Najjar (2009, p.6) afirma que as perspectivas do PNE vão se articular diretamente com os anseios do empresariado organizado: “a perspectiva presente no PNE leva a rede estadual a se organizar a partir da lógica empresarial, que tendo o mercado capitalista como parâmetro, pauta-se pelas idéias de competitividade, e de rentabilidade.”

As avaliações realizadas pelo PNE criaram as bases para a produção do novo plano de metas. Gama (2002), ao analisar as avaliações, indica:

a avaliação do Programa Nova Escola implica graves e importantes mudanças, virtualmente legítimas e impostas do exterior, na natureza do ensino, no papel dos professores, nos objetivos das práticas de ensino e da avaliação da aprendizagem. A avaliação dos alunos insere-se em uma linha de resignificação de intentos educacionais característicos da avaliação tecnicista, mas, contraditoriamente, acaba criando espaços de exclusão social, submetendo alunos da escola pública estadual a uma avaliação que os distingue e diferencia. (GAMA, 2002, p.10).

Considera-se, contudo, que tanto nas perspectivas que orientam ao Programa Nova

Escola, quanto nas estruturas avaliativas, estão as origens do programa de metas posterior. Entende-se que tais caminhos percorridos pelo PNE estabeleceram os possíveis caminhos organizados pelo Plano de metas.

3.2 O plano de metas: marco do choque de gestão

O Plano de metas lançado pelo Secretário de Educação do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, centraliza-se na meritocracia. Tal plano premiaria com bonificações financeiras os docentes das escolas que atingissem as metas estabelecidas pela direção central da Secretaria Estadual de Educação. Cada docente receberia de acordo com o seu mérito, ou seja, seu conjunto de ações em prol da unidade escolar, em correspondência aos objetivos estabelecidos pela Secretaria de Educação.

O plano inicial se organizava em solucionar problemas vistos como crônicos na estrutura da educação fluminense, mas, sobretudo, buscava melhorar imediatamente a colocação do Estado do Rio de Janeiro no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que, no ano anterior, tinha ficado na vigésima sexta colocação, fato que custou a saída da até então secretária Tereza Porto.

O sistema de premiação implementado no início do ano de 2011 consistia em realizar um plano de bonificação variável para os professores das unidades que atingissem as metas esperadas, assim como as diretorias regionais. Para alcançar a condição de elegibilidade, as escolas deveriam: lançar as notas de todos os alunos no sistema gerencial da Secretaria; efetivar o máximo da participação dos alunos em todas as avaliações externas, sendo elas bimestrais e uma grande avaliação anual; obter um percentual mínimo de 70% de presença do professor na unidade escolar; divulgar as boas práticas dos docentes; acompanhar os resultados e correções dos desvios, além do cumprimento do currículo mínimo desenvolvido pela SEEDUC-RJ. Esses critérios de elegibilidade das escolas são apenas o reflexo de uma das intenções da gestão central da Secretaria de Educação do Estado.

Ao recorrermos à produção de Antônio Gramsci, entendemos a construção de um consenso revestido de coerção no plano de metas da educação do Estado do Rio de Janeiro. Ao passo em que há um grande projeto de desenvolvimento da educação fluminense, as

ações concretas corroboram com a centralização e manutenção da educação pela nova gestão da educação do Estado. Dessa forma, passa a existir a produção de um consenso em torno desse plano, a ponto de premiar os docentes e profissionais da educação que alcançassem as metas estabelecidas.

A coerção, por sua vez, ocorre através da pressão por bons resultados e da produção de resoluções e deliberações, que dão validade legal às proposições do plano de metas, a citar, especialmente, o decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011, que "estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro - secretaria de estado de educação - SEEDUC e dá outras providências"; e a resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, que "dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro". Importante identificar que cada ação proposta tem em seu fundo uma objetividade gestora.

O lançamento de notas realizado em parte pelos professores e em parte pelos diretores das unidades escolares serviria para controlar a ação docente, o fluxo de alunos, a gestão da escola e sobretudo serviria para o planejamento central como nos mostra o texto de BECKER JUNIOR E LOUSÃO (2013).²²

Para que fossem alcançadas as bonificações, cada unidade escolar, após se mostrar elegível, deveria alcançar no primeiro ano 90% das metas estabelecidas para o Ensino Regular, assim como 80% das metas da modalidade de ensino EJA. Já no segundo ano desse plano, as metas foram reduzidas para 85% do Ensino Regular e 70% na modalidade EJA, atestando assim sua falha ao estabelecer metas minimamente possíveis. Essas metas previamente definidas para cada unidade escolar estabeleceriam um objetivo a ser atingido no recém criado IDERJ (índice da Educação Básica do Rio de Janeiro), índice que leva em conta o fluxo escolar e o desempenho dos alunos.

Assim, o coeficiente final de premiação para cada servidor depende, além do cumprimento integral dos critérios de elegibilidade, da função exercida na unidade escolar, do grau de alcance das metas para indicadores de fluxo e proficiência em cada modalidade, do percentual de carga horária trabalhado em cada unidade (nos casos em que o servidor atua em mais de uma unidade, a premiação é proporcional ao tempo dedicado a cada uma delas, de acordo com

²² Em artigo publicado para VI Congresso CONSAD de Gestão Pública o Subsecretário de Gestão de Pessoas da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, Luis Carlos Becker Junior juntamente com Antônio de Azevedo Lousão, Superintendente de Desenvolvimento de Pessoas na Secretaria de Estado de Educação desenvolvem a perspectiva da eficiência da remuneração variável na Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, identificando as principais ações e características do plano de metas.

seus respectivos resultados) e do grau de alcance das metas por essas unidades. Embora favoreça a diferenciação com base no mérito, o Programa está instituído sobre critérios objetivos e exclui os fatores subjetivos (ou discricionários) presentes com frequência na bonificação das organizações privadas. (BECKER JUNIOR, LOUSÃO, 2013, p.8).

A primeira bonificação paga aos professores e funcionários das unidades escolares, foi referente ao ano de 2011 e paga em 2012, contemplou um total de 14.497 servidores de 305 escolas, ou seja, a aproximadamente 16% de toda a rede. O máximo das bonificações que poderiam chegar a três vencimentos dos servidores só foi alcançado por cerca de 0,9% dos funcionários de toda a rede.

Já referente ao ano de 2012, pago no ano de 2013, houve um total de 387 escolas contempladas com um total de 24 mil matrículas premiadas aumentando de 16% para 26%, contudo é importante salientar a queda nas metas e a falta de informação da quantidade de servidores que alcançaram o máximo de bonificação.²³

Em se tratando de um plano que visa construir o consenso dos educadores em torno de sua responsabilidade pela eficácia da educação no Rio de Janeiro, este foi organizado e implementado sob princípios de racionalidade gerencial e pedagógica. Estes princípios se materializaram em cinco frentes de ação, que serão discutidas, dando especial destaque à política de currículo mínimo.

A análise do Plano de Metas pode nos mostrar um movimento de formação de uma nova cultura entre os docentes. Discutimos no segundo capítulo, a respeito do conceito de cultura, que as mudanças sociais necessárias à consolidação do capitalismo exigiu mudanças nos costumes e cultura dos trabalhadores. Atualmente, mesmo que haja a passagem para um novo modo de produção, há transformações importantes na sociabilidade capitalista que também exigem mudanças culturais. Também como vimos, a escola é um espaço importante neste processo, pois como nos ensinou Gramsci (1991), que também citamos, ela atua no convencimento das massas e na difusão de uma cultura produzida no âmbito do capitalismo.

No caso do nosso objeto, vemos que tenta-se promover a mudança cultural inicialmente dos professores. Ou seja, esses precisam ser convencidos da pertinência dos novos modelos de gestão da educação para que sejam os difusores da nova cultura. As estratégias de premiação e bonificação pelas metas alcançadas, que exigem alcançar a condição de elegibilidade para participação no sistema de premiação, vão consolidando o consenso em nova c

²³ Fonte: relatório Seeduc (<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/>)

ultura. Ao mesmo tempo, como nos diz Thompson (1998) já evocado no segundo capítulo, definir a cultura enquanto consenso pode encobrir as disputas sociais. Assim, desvelar essa política como uma estratégia de consenso, é, também, tentar evitar tal encobrimento.

3.2.1 O Remanejamento de Gastos e a rede física

Para solucionar o remanejamento dos gastos, uma primeira ação tomada pela nova gestão da educação fluminense consistia em diminuir a quantidade de diretorias regionais. Houve então uma redução de 30 diretorias para apenas 14²⁴. Esse fato propiciou uma maior centralização administrativa, assim como uma sobrecarga de trabalho para os funcionários que realizavam atividades nessas diretorias. Fica ainda mais latente o desejo em reduzir os gastos pelo novo secretário quando inicia um projeto de revisão das licenças médicas, ação que ocorreria através da contratação de uma empresa privada que seria a responsável por avaliar as licenças. Um terceiro ponto crucial para a redução dos gastos ocorreu através de uma readequação dos horários dos professores, agindo com uma grande pressão para que os docentes imediatamente adequassem sua carga horária nos tempos disponíveis das escolas. Sendo assim, um professor com carga horária semanal de 16 horas chegava a ter que trabalhar em até quatro escolas, exclusivamente, para que todas as horas vagas fossem preenchidas independente da qualidade que o docente poderia apresentar em suas aulas. O fato se tornou tão caótico que provocou uma ação da oposição governista em prol dos professores.²⁵

O quarto importante ponto para a redução dos gastos ocorre com o fechamento de escolas e turmas da rede. As escolas que foram percebidas como “desnecessárias” acabaram fechadas e seus alunos transferidos para outras unidades escolares. Esse processo denominado pela secretaria de educação como “otimização” ocorre com ainda mais vigor

²⁴Decreto 42.838 de 4 de fevereiro de 2011 - Transforma na estrutura básica da Secretaria de Estado de Educação - Seeduc 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências

²⁵ Jornal O Globo, publicado em 7/06/2013. “Uma emenda do deputado Marcelo Freixo (PSOL) ao projeto de lei enviado pelo Executivo, que serviria inicialmente apenas para conceder um reajuste salarial para professores, o artigo estabelece que cada matrícula do docente na rede só poderá ser utilizada em apenas uma escola. Ou seja, um profissional que foi contratado para uma carga horária semanal de 16, 22, 30 ou 40 horas não poderá cumpri-la em mais de uma unidade.”

dentro das unidades escolares. Turmas que sofrem com a evasão são finalizadas e seus alunos transferidos para outras turmas, formando assim “superturmas” com uma grande quantidade de alunos, mais uma vez precarizando o trabalho docente. Foram fechadas ao menos 50 escolas na rede estadual.²⁶

A rede física das unidades escolares foi contemplada de forma articulada com a EMOP (empresas de obras públicas do Estado). Foram realizados mapeamentos das escolas e a verificação do estado físico das unidades, reformas estruturais ocorreram assim como a abertura de algumas unidades escolares.

3.2.2 O Cuidado ao aluno

Um dos problemas mais destacados em toda a educação do Estado do Rio de Janeiro, assim como em toda a educação nacional, refere-se ao fluxo de alunos na educação básica. Já é atestado por muitas décadas que o fluxo de alunos, ou seja, a entrada, formação e conclusão têm sofrido com a baixa fluidez de alunos no sistema educacional brasileiro. Percebemos, então, a grande quantidade de reprovações, resultando em uma intensa distorção idade-série. Mello (1991) já identifica o fluxo escolar com um dos grandes problemas da educação nacional e observa a necessidade de não só atrair o aluno, a escola, como também criar mecanismos para que as taxas de repetência diminuam.

O Estado do Rio de Janeiro, percebendo esse problema, cria no ano letivo de 2009 o Projeto Autonomia. Parceria entre a Secretaria de Estado de Educação e a Fundação Roberto Marinho, o projeto visava diminuir a distorção idade-série dos alunos da Educação Básica com idade mínima de 15 anos no Ensino Fundamental e de 17 anos no Ensino Médio. A meta é corrigir o fluxo de 70 mil alunos.

Para isso, são identificados os alunos com maior distorção idade-série, que, por sua vez, são remanejados para as turmas do projeto. Apenas um professor da unidade escolar se torna responsável pela turma e, dentro das estratégias pedagógicas estabelecidas pelos vídeos-aula, o professor deve realizar o acompanhamento do aluno em diversas disciplinas.

²⁶Disponível em <http://educacao.uol.com.br/noticias/2013/05/20/professores-acusam-rj-de-fechar-escolas-estaduais-governo-nega.htm>. Acessado em 20/05/2013 às 10h48. Professores acusam RJ de fechar escolas estaduais; governo nega.

Em resumo, em apenas um ano, o professor, de forma precária e bastante distante de sua formação, é obrigado a acompanhar os alunos do projeto em todas as disciplinas possíveis, através dos vídeos-aula produzidos pela Fundação Roberto Marinho. A promessa do projeto é formar em um ano todas as proficiências necessárias para este aluno, seja ele do ensino fundamental ou do ensino médio.

Uma segunda ação desenvolvida pela SEEDUC é o reforço escolar para ajudar no aprendizado dos estudantes e, conseqüentemente, melhorar seu desempenho nas avaliações externas. Os programas de reforço seriam exclusivos das disciplinas de Português e Matemática e ocorreria no contraturno dos alunos que precisassem desse reforço. Esse projeto seria materializado de três formas principais: a) Reestruturação da tecnologia do programa mais educação, projeto originário do governo federal que busca realizar diversas atividades educativas nos contraturnos das escolas públicas. A partir desse projeto seria ampliada a carga horária das disciplinas de Português e Matemática; b) transferência de tecnologia de parceiros, para as unidades com baixo e intermediário rendimento no SAERJ. Seriam ministradas aulas de reforço por estagiários capacitados por tutores de instituições parceiras – essa proposta seria especificamente ligada aos alunos do 9º ano e 1º série do Ensino Médio; c) reforço interno, projeto implementado em diversas unidades que ofereceria aulas no contraturno – por professores da unidade escolar – para os alunos que apresentassem baixo rendimento nas disciplinas de Português e Matemática.

3.2.3 Diagnóstico do Problema

Dentre todas as inovações gerenciais que foram implementadas pelo secretário Wilson Risolia em seu plano de metas, nenhuma possuiu tanto destaque como o sistema da gestão integrada da escola (GIDE). Para a secretaria de educação, esse projeto serviria para dois aspectos fundamentais: auxiliar a escola a identificar seus problemas, propondo possíveis soluções e acompanhar a implementação do plano de metas na unidade escolar. Para isso, foi criado inicialmente a função de Integrante do grupo de trabalho temporário para orientação, planejamento e coordenação da gestão escolar (IGT)²⁷. Cada IGT seria

²⁷ Resolução seeduc nº 4646 de 22 de novembro de 2010 e recomposto pela Resolução 4688, de 13/04/2011.

responsável pelo acompanhamento da gestão de até sete escolas, verificando as ações em prol das metas e divulgando os resultados obtidos pela unidade escolar.

Devemos constatar que de fato, a proposta do plano de metas buscaria analisar de forma integrada diferentes papéis exercidos pela escola, e para cada IGT caberia a tarefa de auxiliar os diretores das unidades escolares, além de ajudar na avaliação da unidade, pois essa função seria a ligação direta entre os anseios da SEEDUC-RJ e o que realmente aconteceria na escola.

Os principais indicadores que seriam avaliados para que fossem alcançadas as bonificações seriam, inicialmente: 1) O Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado do Rio de Janeiro (IDERJ)²⁸. Esse índice serviria como diagnóstico da qualidade escolar, seria estabelecido em uma escala de 0 a 10, baseados em outros dois indicadores: o indicador de fluxo escolar e indicador de desempenho. 2) O indicador do fluxo escolar (IF)²⁹, uma média da promoção dos alunos em cada nível de ensino, que varia entre zero a dez e se torna o conjunto de dados fundamental para a bonificação por resultados. 3) O indicador de desempenho (ID) é o índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez), medido a partir do conjunto das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada ciclo escolar no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, havendo quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado. Tais indicadores se mostram tão complexos que no ano de 2013 a SEEDUC-RJ apresenta uma nota explicativa em seu sítio, onde explicita:

A Secretaria de Estado de Educação coloca à disposição a Nota Explicativa dos Indicadores: IDERJ – ID – IF. O IDERJ é o índice de qualidade escolar que visa fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID). O mesmo avalia a qualidade do aprendizado do ciclo escolar, bem como o tempo necessário para assimilar o conteúdo

²⁸ O IDERJ foi criado nos moldes do IDEB, seguindo uma tendência nacional realizada pelos estados de criarem índices para aferir a qualidade de sua educação, teremos então em São Paulo o IDESP, no Ceará

²⁹ Resolução seeduc nº 4880 de 19 de março de 2013, regulamenta a bonificação por resultado, instituída pelo decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, alterado pelo decreto nº 43.451, de 03 de fevereiro de 2012, e pelo decreto nº 44.112, de 13 de março de 2013, apresenta: I - o Indicador de Fluxo Escolar (IF) como medida sintética da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação publicada pelo Ministério da Educação para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental - EF e do Ensino Médio - EM para cada escola, variando entre 0,00 (zero) e 1,00 (um). II - o Indicador de Desempenho (ID) como índice medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado. III - o IDERJ como um índice de qualidade escolar que visa a fornecer um diagnóstico da escola, em uma escala de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), calculado a partir da multiplicação do Indicador de Fluxo Escolar (IF) pelo Indicador de Desempenho (ID).

proposto. O Indicador de Fluxo Escolar (IF) é uma medida resumida da promoção dos alunos em cada nível de ensino que considera a taxa de aprovação nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para cada unidade, variando entre 0,0 (zero) e 1,0 (um). O Indicador de Desempenho (ID) é o índice que varia entre 0,0 (zero) e 10,0 (dez), medido a partir do agrupamento das notas obtidas pelos alunos do último ano de cada ciclo escolar no exame do Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro - SAERJ, em quatro níveis de proficiência: baixo, intermediário, adequado e avançado. (DISPONÍVEL EM: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=839010>. ACESSADO EM 26/03/2012 - 13:00H.)

3.3 O Currículo Mínimo: a pedagogia das competências na educação fluminense

Publicado na resolução 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, o currículo mínimo produzido pela SEEDUC-RJ surge como mais um aparato de orientação e verificação do trabalho docente. E, assim como os outros instrumentos apropriados ou criados pelo plano de metas, o cumprimento integral do currículo comporia mais um elemento na bonificação por resultados.

É importante perceber que não foi uma novidade a instituição de um currículo geral para os docentes do Estado do Rio de Janeiro. O interessante é perceber a necessidade do cumprimento integralizado desse documento para que sejam alcançadas as metas estipuladas. A confirmação do cumprimento integral do currículo ocorreria com a divulgação do docente, no portal "docente online", que ajudaria na verificação e acompanhamento por parte da SEEDUC-RJ do processo de aprendizagem do aluno. Uma segunda forma de verificação do cumprimento seria através dos resultados obtidos nas avaliações externas da unidade escolar, como o "SAERJ" e, principalmente, a avaliação que passou a ocorrer bimestralmente: o "Saerjinho".

Mesmo tendo sido elaborado em anos anteriores e participado como importante componente na política educacional do governo do Estado, em 2013 o Currículo Mínimo ganha ainda maior caráter de formalidade com sua instituição.

Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino. Parágrafo Único -

As competências, habilidades e os conteúdos relacionados no Currículo Mínimo são aqueles definidos como imprescindíveis à aprendizagem básica de cada ano/série, devendo ainda ser complementados de acordo com as necessidades específicas de cada unidade escolar (DIÁRIO OFICIAL RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013)

Passa a existir formalmente uma orientação que assume em sua estrutura as competências e habilidades a serem desenvolvidas. Reafirmando o compromisso com o plano de metas, coube ainda a essa resolução mostrar o caráter obrigatório da implementação do currículo mínimo.

Fica instituído um modelo para acompanhamento do cumprimento do Currículo Mínimo, a fim de garantir sua efetiva implantação e possibilitar às unidades escolares o acompanhamento do progresso da aprendizagem dos alunos, corrigindo os desvios identificados ao longo do ano letivo: I - compete aos professores regentes declarar bimestralmente, no sistema Conexão Educação, as habilidades e competências desenvolvidas em suas turmas de suas respectivas disciplinas, bem como inserir observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo; II - compete à Equipe de Gestão e de Coordenação Pedagógica das escolas e/ou ao IGT - Integrante do Grupo de Trabalho da unidade escolar - verificar as informações sobre o cumprimento do Currículo Mínimo junto aos professores regentes da unidade escolar (DIÁRIO OFICIAL RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013)

A perspectiva formadora do governo do Estado passa a garantir a verificação do trabalho docente, garantindo o direito de interferir e de materializar suas ações para alcançar os seus anseios. Através de mais um instrumento, verificamos a construção do consenso, fato que resultaria na bonificação por resultados, revestido pela intenção de concretizar a partir de uma legislação específica.

Caberia, ao menos, identificar dois pontos fundamentais para a valorização das competências e habilidades na construção e da escolha como padrão de produção curricular. Em um primeiro momento, busca-se a adequação do currículo às reformas educacionais empreendidas durante as décadas de 1990 e 2000 no Brasil, que convergiriam aos desejos do empresariado internacional. Em um segundo momento, é importante destacar a articulação entre o ensino centrado nas competências e habilidades – que são o requisito principal para as avaliações internacionais, como podemos observar no trabalho de Mendez (2011) ao expor a necessidade de articulação entre as avaliações internacionais, sobretudo o PISA – e a noção de competência.

A organização do conhecimento escolar, ao optar pela noção de competência, passa a seguir também uma tendência internacional de psicologização do ensino. Santomé (2011) apresenta como as críticas aos modelos educacionais tradicionais criou espaço para o

desenvolvimento de ideias pedagógicas inovadoras. Por sua vez, o Construtivismo se insere neste contexto como a grande opção para a educação. Essa tendência recorria a parte do conhecimento psicológico para o desenvolvimento estruturas e perspectivas educativas.

Recorrer a psicologização permite individualizar os problemas, tornando invisíveis as estruturas econômicas políticas, militares, culturais e educacionais com as quais se constrói a opressão.(...)

A psicologia, especialmente a escola piagetiana, tornava-se a tábua de salvação para os educadores progressistas especialmente nos níveis de educação infantil e ensino fundamental. permitia colocar no centro do processo educativo cada estudante com suas peculiaridades e características individuais. (SANTOMÉ, 2011, p.165).

Torna-se possível perceber como acaba-se por assumir uma tendência em que a prática educativa seja absolutamente desarticulada de uma interpretação das condições sociais que a produzem. É transferida ao aluno toda a culpa de seu fracasso ou sucesso escolar. Como apresentado no capítulo anterior, o currículo se torna um instrumento em que certos grupos fazem prevalecer suas perspectivas e orientações, cabendo aos responsáveis pela produção do currículo o controle na seleção do conhecimento, a forma que deve ser transmitido e a visão de mundo em que ele se insere.

Ao passo que a pedagogia das competências possuiu como origem filosófica o neopragmatismo, ela se estruturou também dentro de uma dimensão psicológica, ao assumir o construtivismo e o condutivismo.³⁰

Ramos (2002), ao elaborar sua reflexão acerca da noção de competência, identifica como as pedagogias psicológicas se aproximam, através do condutivismo e, mais recentemente, do construtivismo. O condutivismo, como tendência, valorizaria a necessidade de apresentar os objetivos em termos de condutas e práticas observáveis. Bloom (apud RAMOS 2002) indica que "os alunos teriam possibilidade de aprender tudo o que lhes fosse ensinado, desde que lhes oferecessem condições para isso e que o ensino fosse orientado por três objetivos comportamentais: pensar, sentir e agir, englobados em três áreas: cognitiva, afetiva e psicomotora". Essa tendência assentava-se na condição de criar objetivos que articulariam uma aprendizagem mais funcional para o modo de produção capitalista.

³⁰SANTOMÉ, J.T. (2011) Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. in Educar por Competências o que há de novo?. Neste trabalho o autor não só identifica o avanço da teorias psicologizantes como identifica algumas de suas características.

Com o suporte da teoria da equilibração de Piaget, vai ocorrer a sobreposição do condutivismo pelo construtivismo. Para Piaget, haveria um desequilíbrio entre o aprendizado teórico e as situações encontradas no cotidiano. Se competências seriam as estruturas estabelecidas para um ensino não só mais eficiente como também um ensino que incorporaria a ideia de construtividade, dependendo mais do sujeito do que das condições sociais.

Compreendida como um atributo subjetivo, as competências exigiriam o deslocamento do foco dos processos educativos dos conteúdos disciplinares para o sujeito que aprende, gerando a possibilidade de efetiva e contínua transferência das aquisições cognitivas. É neste ponto que tomam importância as teses sobre as aprendizagens significativas, que destacam a relevância de todo tipo de aquisições cognitivas, desde os saberes e conhecimentos formalizados aos saberes e conhecimentos tácitos. (RAMOS, 2008, p.8).

Diante disto, o foco no aprendizado passa a ser exclusivamente na capacidade individual do sujeito. O foco no processo de ensino seria superado pela condição cognitiva de transferência de conhecimento. Entretanto, vale ressaltar que a materialização das competências como princípio curricular prioriza concepções como integração, globalização e a interdisciplinaridade. A compartimentalização disciplinar passa a ser criticada para dar espaço aos conhecimentos que serão alcançados através das competências e habilidades. Em resumo, o "saber fazer" passa a ser preponderante, mesmo quando não há uma estrutura sólida de integração disciplinar.

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (BRASIL .MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. ENEM: DOCUMENTO BÁSICO 2000, BRASÍLIA, 1999, p.7).

Por mais que a SEEDUC-RJ tenha como princípio norteador a construção de currículos baseados em competências e habilidades, a interdisciplinaridade ainda não é promovida, nem curricularmente, nem em outras ações. Entretanto, um dos focos da administração central da educação fluminense estaria na melhora dos índices de avaliação externa.

3.3.1 Avaliação de competências e habilidades: o real currículo?

O decorrer da década de 1990 não só apresenta um novo padrão na estrutura curricular nacional, como também abre espaço para a instituição de avaliações externas. Neste momento, fica ainda mais claro que o ensino não só precisava de uma orientação formal como também exigia que fossem verificados os níveis de aprendizado. O Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB - buscava atestar a qualidade de ensino e monitorar os avanços ou retrocessos na educação básica. Os governos estaduais trazem para si a responsabilidade de atestarem a qualidade de ensino e para isso criam suas próprias avaliações como: SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) criado em 1996; ao SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) e ao Nova Escola (RJ), programa citado anteriormente que vai dar origem as recentes políticas educacionais fluminense.

Em 2008, o Governador Sérgio Cabral decreta o fim do programa Nova Escola e dá início ao SAERJ (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro), que compreende dois programas de avaliação: o *Programa de Avaliação Diagnóstica do Desempenho Escolar* e o *Programa de Avaliação Externa*. O SAERJ seria uma avaliação anual nas disciplinas de Português e Matemática para as séries do 5º e 9º anos do ensino fundamental como também para o 3º do ensino médio. Em abril de 2011, junto com o novo plano de metas instituído pelo recém nomeado secretário de educação Wilson Risolia, foi implementado o Saerjinho. Essa nova avaliação consistia em uma prova bimestral para as turmas de 9º ano do ensino fundamental, assim como para as turmas do ensino médio. Inicialmente, apenas as disciplinas de Português e Matemática eram exigidas, já no ano de 2013 as disciplinas de Ciências, Biologia, História e Geografia passaram a ser cobradas no exame. Neste momento, as avaliações externas à unidade escolar tornam-se instrumentos fundamentais para a política educacional do Estado.

Essas avaliações, sobretudo o SAERJ, utilizam como padrão a ser alcançado, o SAEB, que por sua vez articulam-se intimamente ao PISA³¹(Programa Internacional de

³¹(Brasil. Ministério da Educação. PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação : SAEB : ensino médio:matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep, 2008) O Pisa é um programa de avaliação internacional padronizada, desenvolvido conjuntamente pelos países participantes da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), aplicada a alunos de 15 anos. Além dos países da OCDE, alguns outros são convidados a participar da avaliação, como é o caso do Brasil. O Pisa, cujas avaliações são realizadas a cada três anos, abrange as áreas de Linguagem, Matemática e

Avaliação de Alunos). As avaliações realizadas pela SEEDUC-RJ buscam atestar o desempenho escolar a partir de competências e habilidades previamente elaboradas não só no currículo mínimo, mas sobretudo em uma publicação denominada de Matriz de Referências, que faz, na verdade, uma cópia da Matriz de Referência das provas do SAEB³². Assim como nas avaliações do PISA, em que a orientação principal refere-se às disciplinas da Língua materna, Matemática e Ciências, no SAERJ, as disciplinas contempladas são a Matemática e a Língua Portuguesa.

No campo pedagógico, essas competências e habilidades a serem avaliadas dão sentido a uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, contudo, no campo psicológico das teorias que fundamentam essa Matriz de referências, o que pode ser atestado é de fato uma preocupação condutivista³³. A partir da produção de Ramos (2002) podemos observar que essa Matriz se configura como elemento condutivista, pois os conhecimentos e habilidades são reduzidos a relações imediatas e a contextos particulares. Como indica a autora, o condutivismo, muito articulado à ideia de eficiência social, vai promover a noção de que as competências de um indivíduo guardariam relações com o desempenho efetivo. Gama (2002), ao identificar as avaliações das competências no programa Nova Escola, salienta: “os comportamentos e desempenhos são levados a se traduzirem em aparências observáveis, a partir do que se tornam possíveis de serem

Ciências, não somente quanto ao domínio curricular, mas também quanto aos conhecimentos relevantes e às habilidades necessárias à vida adulta.

³² A definição dessas habilidades é dada pela Matriz de Referência para avaliação e somente com a construção dessa Matriz de Referência é que temos condições de elaborar um teste de avaliação em larga escala, visto que é essa Matriz que orienta a elaboração dos itens. As Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, utilizadas nas avaliações do SAERJ, são resultado do estudo de Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares e livros didáticos e também da reflexão realizada por professores, pesquisadores e especialistas que buscam um consenso a respeito das habilidades consideradas essenciais em cada etapa do Ensino Fundamental e Médio. As Matrizes de Referência são compostas por um conjunto de descritores, os quais contemplam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático a ser avaliado em cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a habilidade avaliada. Tais descritores são selecionados para compor a Matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha. Disponível em: <http://www.avaliacaoexternasaerj.caedufjf.net/matriz-de-referencia/> Acessado em: 31 de jan de 2014

³³ Revista Pedagógica Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro, 2012. O currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro apresenta conteúdos com características próprias, como concepções e objetivos educacionais compartilhados. Desta forma, o estado visa a desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em seu sistema educacional com qualidade, atendendo às particularidades de seus alunos. Pensando nisso, foi criada uma Matriz de Referência específica para a realização da avaliação em larga escala do Saerj. A Matriz de Referência tem, entre seus fundamentos, os conceitos de competência e habilidade. A competência corresponde a um grupo de habilidades que operam em conjunto para a obtenção de um resultado, sendo cada habilidade entendida como um “saber fazer”. Por exemplo, para adquirir a carteira de motorista para dirigir automóveis é preciso demonstrar competência na prova escrita e competência na prova prática específica, sendo que cada uma delas requer uma série de habilidades.

avaliados por meio de instrumentos elaborados sob os rigores técnicos da docimologia". Podemos verificar que, neste sentido, houve uma continuidade da proposta avaliativa na SEEDUC-RJ.

A seguir, há um exemplo da Matriz de referência seguida por uma questão que irá se articular com uma das competências especificadas na matriz.

| MATRIZ DE REFERÊNCIA – SAERJ 2012 MATEMÁTICA 3ª SÉRIE DO ENSINO MÉDIO | |
|---|---|
| I. ESPAÇO E FORMA | |
| D2 | Identificar figuras semelhantes mediante o reconhecimento de relações de proporcionalidade. |
| D5 | Reconhecer aplicações das relações métricas do triângulo retângulo em um problema que envolva figuras planas ou espaciais. |
| D8 | Relacionar diferentes poliedros ou corpos redondos com suas planificações ou vistas. |
| D9 | Identificar a relação entre o número de vértices, faces e/ou arestas de poliedros expressa em um problema. |
| D11 | Resolver problema que envolva razões trigonométricas no triângulo retângulo (seno, cosseno, tangente). |
| D13 | Identificar a localização de pontos no plano cartesiano (Em). |
| D16 | Interpretar geometricamente os coeficientes da equação de uma reta. |
| D18 | Identificar a equação de uma reta apresentada a partir de dois pontos dados ou de um ponto e sua inclinação. |
| D19 | Relacionar a determinação do ponto de interseção de duas ou mais retas com a resolução de um sistema de equações com duas incógnitas. |
| D22 | Reconhecer, dentre as equações do 2º grau com duas incógnitas, as que representam circunferências. |

(M110374E4) O administrador de uma fábrica de peças de automóveis utiliza a função $P(t) = 30 \cdot 3t + 1$ para estimar a quantidade de peças que são produzidas por hora. Nessa função, $P(t)$ corresponde ao número de peças produzidas e t é o tempo em horas. Qual é o tempo necessário para que sejam fabricadas 2 430 peças?

- A) 2 h B) 3 h C) 4 h D) 5 h E) 9 h

(Fonte: Revista Pedagógica, SEEDUC-RJ, 2012)

A análise da questão anterior nos permite perceber como as avaliações na verdade buscam encontrar respostas objetivas que atestem ou não se a referida competência foi alcançada.

a existência de categorias de competências e habilidades educacionais esperadas, a variação delas em nível de complexidade e uma ordenação que ultrapassa em complexidade as normas de um sistema simples de classificação. As categorias, nível de complexidade e classificação, em princípio, acompanham a ideia das taxinomias desenvolvida por Bloom et al (1983). (GAMA, 2002, p.5)

Os formuladores dessas avaliações escolhem como princípio a racionalidade, eficiência, comparação e produtividade. Passa a haver uma mecanização do ensino, retornando aos moldes tecnicistas. A cultura escolar assume como razão formadora a necessidade de ensinar competências e habilidades que estejam tão inseridas ao contexto do aluno, ou melhor, que insira o aluno ao contexto mundo produtivo, que as questões sociais pouco são consideradas.

E, como para a SEEDUC-RJ, um dos focos da atual gestão é mais do que formar alunos, mas sobretudo, obter sucesso em avaliações externas, as ações de alinhamento da matriz de competências, do currículo escolar, das avaliações produzidas pelo próprio Estado do Rio de Janeiro, quando associadas às concepções hegemônicas, garantem certa melhora nos índices comparativos entre os Estados.

No ano de 2012, após a implementação de todas essas mudanças, o Estado do Rio de Janeiro teve um grande avanço no ranqueamento do IDEB para o ano de 2011. O Estado saiu de sua vigésima sexta colocação e subiu até a décima quinta posição, fato que atestou que, para alcançar determinados índices, a educação fluminense seguia os passos corretos. Nesse período, o secretário de Educação afirmou que "as avaliações periódicas nos permitem conhecer as habilidades e competências dos alunos. O nosso desejo é que as famílias se envolvam mais e incentivem a participação dos estudantes"³⁴

Méndez (2011), ao analisar a uniformização da educação nos países da União Européia, encontra no ensino por competências um padrão que busca orientar não só reformas curriculares, mas também padronizar processos avaliativos. Nesse momento, o autor encontra no PISA o principal referencial que busca homogeneizar os processos de ensino e a verificação dos resultados.

³⁴ Entrevista concedida a imprensa sobre o resultado da melhora no ranqueamento no IDEB. disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1045928>, Acessado: 03/02/2014

Passamos a observar a pedagogia das competências como dimensão central nos planos de ensino da educação fluminense, verificada através dos currículos e das avaliações externas. É possível concluir como a formação que busca alcançar as competências e habilidades percorre um caminho de hegemonização da formação flexível. Ela atesta para os entes públicos responsáveis pela educação sua qualidade ou não em promover o ensino do saber-fazer.

Analisada sob o ângulo da categoria currículo, nossa exposição nos leva a compreender empiricamente o que Apple (1994) nos anunciou no segundo capítulo deste texto. Sendo uma tradição seletiva, resultado da visão de algum grupo, o currículo no Estado do Rio de Janeiro demonstra uma seleção cultural convergente com a lógica individualizante que caracteriza a sociabilidade contemporânea. Isto pode ser visto não somente pela adesão à pedagogia das competências, como também, nas próprias competências selecionadas, tal como exemplificamos com a matriz de referência – SAERJ 2012, que tendem mais ao tecnicismo do que a uma formação flexível, que interesse até mesmo ao capital. Isto comprova tanto o caráter ideológico dessa concepção, quanto a impossibilidade de se objetivar as competências, de modo que essa noção acaba se tornando muito mais um parâmetro de controle do trabalhado docente e da formação escolar do que uma referência pedagógica viável.

Entretanto, discutimos que cultura e currículo são, na verdade, uma práxis, outra categoria de análise que nos possibilitou apreender nosso objeto. Assim, como afirmamos no segundo capítulo deste texto, é fato que o currículo é um importante meio para o desenvolvimento de um projeto cultural da sociedade. Porém, é na sua funcionalidade para os professores que ele vai ser efetivamente utilizado como instrumento de comunicação entre teoria e prática. Em outras palavras, entre as seleções feitas pela prescrição curricular e aquelas realizadas na prática pelos docentes. Por isto optamos por abordar também os próprios docentes – ainda que em número limitado – e não somente os documentos oficiais. O item seguinte é demonstração dessa tarefa. Sabemos tratar-se de um escopo restrito de análise. Mesmo assim, mostra-nos mais uma face do problema.

3.3.2 A pedagogia das competências nas práticas pedagógicas dos professores da rede estadual de educação: Ciep 262 Curvelina Dias Curvelo

Este último momento do terceiro capítulo visa realizar uma discussão entre as perspectivas teóricas apresentadas anteriormente no trabalho e as perspectivas e práticas de alguns docentes.

Para isso, realizamos trabalho de campo no colégio da rede estadual, o Ciep 262 Curvelina Dias Curvelo. Situado no Município de São Pedro D'Aldeia, no bairro de Porto do Carro, o Ciep 262 se caracteriza por ser um dos colégios estaduais que mais sofre por estar inserido entre os bairros mais periféricos da Região dos Lagos.

O colégio oferta o ensino fundamental de segundo segmento, o ensino médio, o projeto autonomia, além do ensino noturno na modalidade de jovens e adultos. Chegando a quase mil alunos essa unidade escolar destaca-se por ter que lidar com um grande quantitativo de alunos com grande distorção entre a idade e série. A maior parte dos seus discentes fazem parte do ensino de jovens e adultos EJA.

3.3.2.1 Caracterização dos entrevistados: os profissionais e o plano de metas

Para realizar esta pesquisa buscamos selecionar seis professores de diferentes disciplinas, tempos de carreira e carga horária na escola. Em seguida, realizamos uma entrevista semi-estruturada mediante a qual seriam abordados os principais temas que deram referência a pesquisa. Destacamos, no entanto, que a escolha por esses profissionais não deveu-se apenas por serem colegas de trabalho, mas essa opção ocorre pela viabilidade na realização da pesquisa. Entendemos que a visão desses docentes não pode ser tomada como a percepção de todos os professores, mas ainda assim é válida, pois foi retratado tipos de percepção que provavelmente atravessariam o conjunto deles.

Dentre os docentes entrevistados houve uma variação interessante no tempo de carreira. Três docentes possuíam cerca de cinco anos como professores da rede estadual, um com treze anos, outro com vinte e cinco e o mais antigo com vinte sete anos como docentes na rede. Destacamos que, ao optar por professores com tempos de carreiras diferentes, percebemos que, de modo geral, não houve uma grande variação motivada pelo tempo de docência.

Esclarecemos também, que mesmo havendo uma opção da SEEDUC-RJ em priorizar o ensino de Português e Matemática, todos os docentes acabam por sofrer com o

plano de metas. Escolhemos entrevistar dois docentes da disciplina de Geografia, dois da disciplina de Português, um da disciplina de Matemática e um da disciplina de Química. Foi possível perceber ao final da entrevista que a variação da disciplina não configurou uma mudança significativa nas respostas.

3.3.2.2 O Plano de Metas e os professores

Demonstraremos por meio de seções principais, as percepções dos professores sobre o plano de metas, sua eficácia, e as mudanças resultantes deste plano. Como primeira questão buscamos saber dos entrevistados seu nível de conhecimento sobre o plano de metas e a eficácia desse plano para a melhoria do aprendizado dos estudantes.

A partir de uma primeira seção de perguntas, foi questionado o conhecimento dos docentes acerca do plano de metas e suas implicações para o trabalho docente como o lançamento de notas e a política de bonificação. Em todas as entrevistas havia um conhecimento bastante razoável sobre o plano de metas, da mesma forma que existia uma intensa crítica sobre o mesmo. Isto se deve à divulgação realizada nas escolas, da mesma forma que a propagação da bonificação por resultados tornaram-se elementos fundamentais das técnicas de promoção do consenso entre os docentes. Entretanto, mesmo existindo o esforço em priorizar a divulgação dos benefícios, tal esforço não convergiu necessariamente em um consenso da positividade do plano, podemos visualizar abaixo.

Eu não concordo em nada, pois entre outras coisas a educação está em um rumo totalmente diferente do que deveria estar tomando. Existem várias situações que deveriam estar sendo tomadas e não estão, tipo trabalhar esta situação do professor mostrando um “falso” serviço para tentar ganhar um abono isso não funciona de maneira nenhuma.(...)Também a respeito de umas remunerações como a GIDE que alguns professores acabam recebendo e a maioria não, realizando uma segregação (Prof. 2)

Em outros depoimentos, as queixas acerca do plano de metas se correlacionam diretamente as fragilidades das propostas gerencialistas. Para alguns professores, a perspectiva de alcançar os anseios da direção geral da SEEDUC-RJ, estaria desarticulando a prática dos professores, conforme o depoimento abaixo.

Plano completamente arbitrário, muito ligado a meritocracia, ou seja, muito ligado as empresas, e nós não trabalhamos em uma empresa, nós não lidamos com máquinas, nós temos que lidar com o lado humano, a questão afetiva, o aprendizado, e o plano de metas trata-nos como pequenos robôs que vão trabalhar para a grande máquina que é o estado. Isso vem de atitudes neoliberais e a muitos anos essas ideias já estão sendo amadurecidas, na cabeça de nossos políticos. (Prof. 4)

Entre os entrevistados, um depoimento mais incisivo expôs a insatisfação de muitos docentes em dois aspectos relacionados ao trabalho docente: um terço da carga horária semanal para planejamento e a arbitrariedade no pagamento das bonificações. Destacamos o trecho abaixo.

É mais uma tarefa delegada ao professor, ou se pensarmos nas atribuições são múltiplas funções acrescentadas ao trabalho docente. Adicionam ainda mais funções ao já sobrecarregado trabalho docente sem que haja um tempo de preparação (1/3). Fica apenas uma promessa a ser cumprida, caso todas as metas sejam atingidas por todos os funcionários da escola, contando sempre com a boa vontade do governo em bonificar ou não o servidor. Em suma é mais um engodo de um governo que não tem o mínimo de compromisso com a educação pública. (Prof. 6)

O depoimento acima ajuda a esclarecer parte do descrédito dado por uma parcela dos professores ao plano de metas. Destacamos também a insatisfação de modo geral de todos os docentes não só na estrutura política do plano, como também na operacionalização do plano, principalmente no que se refere ao sistema eletrônico "docente online". Cerca de quatro docentes enfatizaram a fragilidade do sistema para o lançamento de notas e verificação do cumprimento do currículo mínimo.

3.3.2.3 Dos Objetivos do plano

Em uma segunda parte da entrevista, buscamos evidenciar a perspectiva dos docentes a respeito de parte dos objetivos do plano de metas e sua mudança na prática profissional. Para isso, questionamos os benefícios propagados pela SEEDUC-RJ, especificamente nos aspectos relacionados a otimização de turmas, a correção do fluxo escolar e na política de bonificação.

As respostas mais críticas buscaram identificar o plano de otimização de turmas como uma estratégia extremamente prejudicial ao ensino. A fala abaixo ajuda a exprimir a

preocupação dos docentes em relação ao amontoamento de alunos em turmas superlotadas.

Existe uma lei federal que limita a 35 alunos por turma e o governo do Estado em nome da chamada otimização descumpra a lei. Estão entulhando seres humanos em uma sala sem a menor condição de trabalho, ainda cobram metas dos profissionais da educação. (Prof. 6)

Sou completamente contra, pois para mim uma turma ideal deveria começar com 12 e ter no máximo 20. A realidade está completamente distante disso, no Estado já me deparei com turmas de até 45 alunos, eu acho que atrapalha muito o andamento do trabalho. (Prof. 1)

De fato, como já apontado nas páginas anteriores a política de otimização de turmas gera inúmeras críticas e atritos entre parte dos docentes e a SEEDUC-RJ. Um dos temas que mais cria divergências entre os docentes entrevistados refere-se a correção do fluxo escolar. A principal ação para a correção deste fluxo deve-se ao projeto autonomia³⁵. Devemos destacar duas diferentes posições dos professores entrevistados, o primeiro trecho indica uma posição contrária ao projeto.

O objetivo aqui é fazer com que esses alunos atrasados e com dificuldades saiam o mais rápido possível da escola. Os alunos deixam de ser mais um gasto do governo, não existe preocupação real com o aprendizado ou com o resgate dos conteúdos. (Prof. 6)

Por sua vez, demonstrado no trecho abaixo indica uma posição diferente. O professor que atua como docente no projeto Autonomia possui uma posição bastante favorável. Ele indica não só a correção do fluxo escolar, mas valoriza sobretudo, a organização do projeto e a qualidade dos materiais.

Na verdade, vem tudo pronto, vem a cobrança por parte de aluno, ele realmente cria sua própria autonomia. A ideia é preparar realmente o aluno para o mercado de trabalho, o nível de conhecimento do aluno é o mesmo que o dos alunos das turmas regulares. Não há uma grande diferença de perspectiva de futuro. Eu estou gostando muito, tenho me adaptado com facilidade, e outra, o telecurso ajuda muito. As vezes as pessoas reclamam da simplicidade na explicação dos

³⁵ Resolução Seeduc nº 4951 de 04 de outubro de 2013, fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. capítulo viii do programa de aceleração de estudos/autonomia art. 37 - o programa autonomia, ação pedagógica integrada desenvolvida no âmbito das unidades escolares da rede estadual de ensino através de currículo, metodologia e cronograma próprios, tem por objetivo a correção de fluxo escolar dos alunos regularmente matriculados nesta rede

vídeos, só que eu acho que deve ser simples mesmo. Existem conteúdos que são explicados com muito cuidado. (Prof 4)

Tal posição ajuda a reafirmar as perspectivas de correção e adequação do fluxo escolar promovidas pela SEEDUC-RJ. Vale ressaltar que mesmo o docente atestando a deficiência do programa em contribuir com uma formação mais apurada, ele considera a capacidade do projeto em atestar rapidamente o aluno como apto ao mercado de trabalho. O Secretário de Educação do Estado do Rio de Janeiro, Wilson Risolia, ao validar a qualidade do programa, afirma em uma entrevista: "o Autonomia é uma ferramenta de correção de fluxo escolar consolidada. Resgatamos a dignidade de jovens que não tiveram a oportunidade de estar em sala de aula e, quando retomam, têm a chance de estar em contato com uma nova didática e tecnologia de ponta."³⁶

3.3.2.4 O Currículo Mínimo, as competências e habilidades

Por última etapa da pesquisa, buscamos inferir o conhecimento dos professores a respeito das competências e habilidades e da estruturação do currículo mínimo. Articulamos as questões do currículo a perguntas referentes as avaliações externas. Tentamos, com isso, apreender a percepção dos professores acerca da influência dos ranqueamentos e as mudanças de suas práticas profissionais. Boa parte dos professores possui inúmeras críticas ao currículo, entretanto se destacam duas concepções principais: a percepção de um currículo limitado; e a concepção de um currículo extenso em demasia. Abaixo estão expostas essas duas percepções respectivamente.

Trabalho ou procuro trabalhar, com o currículo que vai além do currículo mínimo, busco fazer alguns acréscimos, de evolução histórica dos conhecimentos ensinados Eu acho que o currículo é muito pequeno e mal organizado. (Prof. 6)

Quando eu entrei no estado cada professor realizava sua própria aula, por um lado organiza o ensino, por outro te limita pois há muita mudança de uma unidade escolar para outra, e o professor tem que se adequar a realidade de cada turma, mais do que de unidade, as turmas mudam muito. O professor fica preso

³⁶ Entrevista concedida a imprensa. Secretário participa da comemoração dos 35 anos do Telecurso. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=1602434>. Acessado em: 03/02/2014

pois pode até tentar fazer algo diferente só que a gente tem que dar conta do currículo mínimo por causa das metas da GIDE. (Prof. 1)

Mesmo havendo duas posições diferentes em relação a qualidade do currículo, não houve em nenhum dos entrevistados uma negação da utilização do currículo. Em relação a todas as outras atividades obrigatórias, como o lançamento de notas no sistema e a comprovação do cumprimento do currículo mínimo, houve docentes que optaram por não realizar tais tarefas. A utilização do currículo mínimo pelos docentes, seja integralmente ou parcialmente, ajuda a corroborar a perspectiva de consenso em torno das políticas de governo da atual administração central da SEEDUC-RJ.

As afirmações anteriores são mais um exemplo da constatação da construção do consenso acerca do emprego do currículo. Observamos de maneira geral que a institucionalização dos currículos, atestados pelas gerências centrais, em muitos aspectos, acabam por gerar uma cultura do suporte pedagógico. Como indicamos no segundo capítulo, e reiteramos ao analisar o Plano de Metas como conformação de uma nova cultura entre professores, ao recorrermos a Thompson (1998), a cultura como consenso corre o risco de ocultar disputas sociais. Passa a haver, em certa medida, a subordinação ao currículo produzido em prol da flexibilidade e imediatismo do capitalismo.

As questões a respeito das competências e habilidades vão expor uma deficiência no modo de operar entre os docentes entrevistados. De um lado, alguns docentes entendem que o horizonte de ensino deve ocorrer com a tentativa de alcançar a construção de competências, logo que percebem que muitas avaliações externas assumem essa lógica.

Tenho conhecimento que as competências não vieram daqui, se eu não me engano da Europa e foi implantado de forma mais forte aqui. É interessante, mas nós teríamos que reter as coisas boas, mas tem muita coisa ali que não funciona com o nosso mundo, com o nosso padrão de nossa cultura, tem muitas coisas que importamos de outros lugares mas que não tem funcionamento aqui. Eu busco (recursos de ensino) de forma externa pois simplesmente quando você observa as provas de concurso ou a OBEMEP (Olimpíada brasileira de Matemática), elas não possuem relação nenhuma com o currículo mínimo, por isso os resultados são bem a quem do desejado. (Prof. 5)

Eu conheço mesmo é o currículo mínimo do estado, essas competências e habilidades visam padronizar o ensino. Eu tento me adequar mais ao currículo mínimo, até porque os alunos vão fazer as provas como o SAERJ, então eu tento me adequar mesmo. Em algumas turmas eu até acrescento. (Prof. 2)

Outro grupo de professores rechaça parcialmente esse modo de trabalho, entendendo que são mais importantes a aprendizagem de conteúdos "tradicionais". Esses

docentes afirmam que a formação de seus alunos deve estar articulada a outras perspectivas, como podemos observar abaixo.

Eu não sou contra as avaliações externas, eu acho que é bom pra ver como o aluno está, mas eu não penso só nisso. Eu acredito que eles tem que crescer como profissionais como pessoas. Eu prefiro e pretendo que meu aluno aprenda o conteúdo. (Prof. 4)

Eu não me preocupo com as competências e habilidades, eu sigo o conteúdo que prepara no meu planejamento anual, utilizando o livro didático que foi escolhido pela escola para trabalhar os conteúdos. (Prof. 6)

Em muitos aspectos, os dados das entrevistas apresentam indicações da fragilidade da constituição do ensino estruturado em competências e habilidades. Entendemos também como a instituição de currículos articulados a formação flexível dos alunos se apresentam quase que como um consenso de utilização entre os docentes. Destacamos, ainda, a pressão que as avaliações externas exercem sobre os docentes, que acabam tendo que realizar suas funções profissionais em um conflituoso campo de bonificações e resultados que devem transparecer nos resultados dos ranqueamentos.

Indicamos, contudo, que esta apreciação de uma parcela de docentes da rede estadual não visa realizar generalizações. Destacamos que esta dissertação mereceria um estudo específico e que mesmo sabendo de suas limitações foi possível mostrar uma contraditória capacidade de convencimento dos docentes, a ser confirmado ou não por outras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho representa uma importante caminhada pessoal resultante de diversas inquietações e percepções da atividade profissional docente do Estado do Rio de Janeiro. Se, por um lado, representa uma necessária etapa para alcançar o título de Mestre, por outra busca ajudar, ou ao menos, a auxiliar na produção de pesquisa em ciências sociais, sob o enfoque da política pública e da formação humana. Esta busca pessoal tem seu começo junto com as transformações iniciadas na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro no ano de 2010, mesmo ano de início de minha atividade profissional. Como assinalamos na introdução, o trabalho buscou compreender as bases que norteiam o currículo por competência apresentado pela SEEDUC-RJ, identificando o caráter gerencialista da utilização desse documento pela administração central da educação fluminense.

O primeiro cuidado ao qual tivemos que nos apegar refere-se a visão de educação que iríamos optar ao desenvolver uma pesquisa tão próxima a realidade profissional dos docentes e das propostas pedagógicas vivenciadas pelos discentes. Poderíamos ter optado por uma visão de mundo em que as respostas para o fracasso educacional estariam diretamente ligadas a questões psicológicas, ou a ineficiência de muitos docentes na realização de sua tarefa profissional, mas não optamos por esse caminho. Optamos por entender o mundo buscando superar uma visão fragmentária da realidade, percebendo que os fenômenos da educação compõem um todo da realidade social, onde o modo de produção capitalista se apresenta recheado de contradições e incongruências.

Optamos por bem, em situar a pesquisa a partir das lentes do materialismo-dialético, situando a pesquisa em um percurso onde recorreremos a filosofia da práxis, foi possível indicar prováveis espaços de ação em uma lógica emancipatória. Como objetivo geral do trabalho, foi estabelecido o estudo da noção de competência proposta na rede estadual do Rio de Janeiro através do seu documento oficial o currículo mínimo. Ainda elegemos como objetivos específicos: a) compreender as bases epistemológicas da noção de competência; b) situar a lógica gerencialista assumida pelo estado do Rio de Janeiro na educação, encontrando a relação entre perspectivas que enquadram-se desde uma escala local até uma escala global; c) por fim, buscamos identificar como essas propostas educacionais reduzem a formação humana a lógicas de vanguarda do capital.

Para alcançar esses objetivos foi traçado como estratégia metodológica a revisão bibliográfica. A partir dessa revisão foi possível estabelecer os referenciais conceituais para as principais categorias analíticas utilizadas no estudo. Ao realizar essa ação, foi possível desvelar os principais elementos a serem estruturados e expostos no trabalho. Por fim, ainda foi realizada uma pesquisa de campo na Unidade escolar CIEP 262 Curvelina Dias Curvello, situada na cidade de São Pedro D'Aldeia. A pesquisa de campo se tornou possível logo que houve, a partir do levantamento bibliográfico, a percepção da necessidade de se recolher in lócus, informações que explicitassem as inquietações apresentadas na pesquisa. Metodologicamente, optamos por realizar a pesquisa em campo através de coleta de informação obtidas a partir de entrevistas semiestruturadas.

Efetivamente, a dissertação foi organizada em três capítulos gerais, que se subdividiam em diversos temas. A saber, os três capítulos foram nomeados como: Para compreender o estado; A educação como política pública e o currículo como práxis cultural; O estado do Rio de Janeiro e sua atual política educacional.

O primeiro capítulo apresenta uma breve interpretação do Estado capitalista, mostrando como são constituídas diversas apreensões acerca desse ente que acabam justificando suas ações, por vezes, fazendo parecer que o Estado, como está instituído, não só é uma construção natural, como desejável, permitindo brotar diversas ilusões como a do Estado mantenedor do bem coletivo. Neste sentido, iniciamos o primeiro capítulo realizando um percurso histórico do Estado na modernidade, ratificando a necessidade de contrariar tais ilusões. Em seguida, foi apresentada uma breve contextualização do Estado brasileiro, situando a partir de pensamentos como o de Florestan Fernandes, a condição de escolha histórica, realizada em parte pela burguesia brasileira, de situar o país dentro do capitalismo dependente.

Ainda no primeiro capítulo, foi discutido como uma importante etapa na promoção da lógica gerencial do Estado brasileiro, o período do Neoliberalismo. Período em que suas marcas no Brasil se apresentam na reestruturação do papel de estado, nas lógicas gerenciais assumidas pela administração federal e pela limitação da ação estatal.

Finalizando o capítulo, ainda apresentamos a perspectiva gramsciana de hegemonia, passo fundamental para indicar o caminho apresentado até este momento na dissertação. Assim, foi possível identificar, subsidiado com os conhecimentos acerca do Estado capitalista e sua configuração brasileira, as características de subordinação quase sempre pelo consenso do pensamento econômico global. A hegemonia do pensamento

neoliberal e a construção de um consenso acerca de sua operacionalidade fizeram permear nas instituições estatais as lógicas assumidas pelo mercado global; ou seja, é com grande clareza que percebemos aspectos da totalidade em escalas locais.

Já o segundo capítulo tenta tratar da realidade educacional nacional, analisando em quatro etapas as políticas públicas e o currículo como práxis cultural. A primeira etapa o foco está em entender principalmente o currículo escolar como relação de uma prática docente, entendendo-o como elemento de mediação da política educacional e como elemento de uma práxis cultural. Se, por um lado, há de fato uma posição histórica da apropriação do currículo escolar como expressão das ideias assumidas pelos gestores da educação, por outro ele apresenta-se como elemento material que pode possibilitar uma ação de adestramento, ou pode ser percebida como instrumento componente de uma perspectiva emancipatória. Como indicamos no texto, o ensino como totalidade material e em movimento é ocupado por diversos sujeitos como: professores, alunos e a comunidade escolar. A atividade escolar não se limita exclusivamente a eles, tampouco uma ação de transformação do ensino, porém pode haver uma práxis revolucionária de todos os sujeitos, sobretudo a dos professores.

Em uma segunda etapa, buscamos apresentar as especificidades da política educacional, e por sua vez curricular, do período do presidente Fernando Henrique Cardoso. Identificamos como agentes globais, a exemplo da UNESCO, estabelecem parâmetros internacionais, que assumidos pelos governos locais, articulam-se a perspectivas de manutenção e promoção do capital. Situamos também como no período do FHC a criação de parâmetros e diretrizes curriculares deu início a uma fase de orientação da atividade docente através de tais documentos. A reboque da criação das diretrizes e parâmetros curriculares, passam a existir como importante atividade para a verificação e o acompanhamento do ensino no país, as avaliações externas como SAEB e Enem. Em resumo, é estabelecido, a partir de lógicas internacionais, o que deveria ser ensinado, agindo-se de forma a verificar constantemente tal ensino através de avaliações que produziram inúmeros ranqueamentos entre nações.

A terceira etapa do segundo capítulo teve como foco a relação entre a realidade vivida pelo país em sua estrutura educacional e a possibilidade de vislumbrarmos outro caminho. Ao identificarmos as orientações neoliberais e a reestruturação produtiva, percebemos as implicações que essas mudanças exigem para a estrutura curricular e atestamos como a lógica produtivista e gerencial segue em vias de empobrecer a formação

humana, subsumindo ainda o trabalho docente a praticas reprodutivistas. Indicamos, então, a construção curricular dependente da relação entre teoria e práticas transformadoras, ou seja, a possível construção de um currículo que produza uma nova cultura escolar e profissional.

Já a quarta parte do segundo capítulo se dedica em traçar um perfil da pedagogia das competências no Brasil. Para isso, realiza uma breve reflexão do surgimento da pedagogia das competências, buscando expor as bases sociais que promoveram o surgimento dessa lógica formativa. Evidencia-se como o ensino passa a assumir o discurso propagado pela reestruturação industrial, indicando como o ensino organizado em competências busca dar funções aos saberes ou operacionalizar as habilidades em um agir eficaz ao mundo produtivo. Ainda refletimos sobre a chegada da pedagogia das competências nos estados nacionais, destacando como instituições internacionais promotoras de perspectivas globalistas, ajudam a realizar um alinhamento entre diferentes países.

Por fim, o terceiro capítulo tenta realizar uma aproximação entre as reflexões do primeiro capítulo, especialmente sobre a lógica gerencial assumida nos últimos anos pelo estado brasileiro, com o segundo capítulo que analisa a pedagogia das competências e sua materialização no currículo nacional. Especificamente nesta etapa da pesquisa, analisamos a política curricular do estado do Rio de Janeiro, considerando o atual plano de metas da Secretaria Estadual de Educação – RJ. Evidenciamos a relação entre o currículo mínimo e as avaliações externas utilizadas como instrumento de pressão para o aprendizado do aluno e de progressão do estado do Rio de Janeiro nos ranqueamentos nacionais.

Os últimos três anos do plano de metas foram marcados por intensas críticas ao plano realizado, sobretudo, pelos profissionais da educação. Já no ano de 2011 foi iniciada uma primeira greve que dentre outras questões expunha a insatisfação da classe com a bonificação por resultados. No ano de 2013, mais uma vez, e agora de forma mais intensa, foi realizada uma segunda greve do período de gestão do Secretario Wilson Risolia. Nesta segunda greve, foram evocados como os grandes problemas da política educacional fluminense o plano de metas e a obrigatoriedade dos professores de trabalharem em até quatro escolas para cumprirem sua carga horária.

As greves chegaram ao seu fim, contudo o plano de metas se manteve com as mesmas bases, atestando assim, a rigidez com a qual foi criado e a manutenção da perspectiva gerencialista instituída pelo atual governo.

Destacamos que, ao final da pesquisa, foi possível observar como o modelo neoliberal tem espalhado suas orientações por todo o estado fluminense. Percebemos que tal modelo, mais uma vez, insere-se na condição histórica do país de assumir um papel subordinado no capitalismo dependente. A reflexão sobre as mudanças na educação nacional, dentro da especificidade do atual plano de educação do Estado do Rio de Janeiro, se dedicou a explicitar o alinhamento de formação entre as noções globais e a materialização dessas noções no ensino local. A pedagogia das competências pode ser observada como dimensão formativa atrelada aos anseios de um saber fazer distante da formação emancipatória do homem.

Se nesse trabalho de dissertação são encontrados os elementos para o aprofundamento da pesquisa, esses podem e devem ser percebidos como elementos teóricos que a contribuir para a ampliação da discussão sobre a educação pública de educação nacional e estadual. Esperamos que nesse trabalho possam ser encontrados subsídios de uma atuação docente que seja comprometida com uma atuação em que a filosofia da práxis seja elemento fundamental para a transformação social.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho*. São Paulo: Cortez, 1995.
- ANTUNES, R. *Notas sobre a consciência de classe*. In: LUKÁCS: um Galileu no século XX. São Paulo: Boitempo Editora, 1996.
- APPLE, M. W. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a idéia de um currículo nacional?* In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p.59-87.
- ARAÚJO, R. M. L. *Desenvolvimento das competências profissionais: as incoerências de um discurso*. 2001. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.
- ARAÚJO, R. M. L.; RODRIGUES, D. *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- ARRIGHI, Giovanni. *A ilusão do desenvolvimento*. 4.ed. Petrópolis: Vozes 1997.
- ARROYO, Miguel; et al. *Educação e cidadania: quem educa o cidadão*. 4.ed. São Paulo, Cortez, 1993.
- BECKER JUNIOR, L.C.; LOUSAO, A. A. *Políticas de reconhecimento de servidores e seu efeito nos resultados das organizações: a experiência de implantação do programa de remuneração variável na Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro*. In: CONGRESSO CONSAD DE GESTÃO PÚBLICA, 6., 2013, Brasília. [*Anais do...*], 2013.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 05, de 04 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 24 jan. 2012.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Parecer n. 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 1998b.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 1, de 3 de março de 2005. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais Definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto n. 5.154/2004. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 11 mar. 2005.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 02, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 5 ago. 1998a.

BRASIL. Decreto n. 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os art. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 18 abr. 1997. p.7760.

BRASIL. Ministério da Educação. *Enem: documento básico 2000*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. *PDE: Plano de desenvolvimento da educação: SAEB: ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília, DF: MEC, 2008.

CARDOSO, M. Limoeiro. *Sobre a teorização do capitalismo dependente em Florestan Fernandes*. In: FÁVERO (Org.). *Democracia e Educação em Florestan Fernandes*. Campinas, SP: Autores Associados; Niterói, RJ: EDUFF, 2005. p.7-40.

COUTINHO, Carlos Nelson. A dualidade de poderes: Estado e revolução no pensamento marxista. In: *Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996. p.13-69.

COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre o seu pensamento político*. Rio de Janeiro. 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.23, n.80, p.168-200, 2002.

DELORS, Jacques; et al. *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 2.ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC : UNESCO, 1999.

DUBAR, Claude. *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora, 1997.

EAGLETON, T. *A idéia de cultura*. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil*. São Paulo: Globo, 2006.

- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3.ed. totalmente rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- FERRETTI, Celso João. Resenha: RAMOS, Marise. A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.23, n.81, p.229-306, dez. 2002.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. São Paulo: [s.n.], 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A Educação Básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, 2003.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.26, n.92, p.1087-1113, 2005.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2010.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. *O ensino médio como problema do presente e como disputa histórica necessária*. 2014. [mimeo].
- GAMA, Zacarias Jaeger. Avaliação do desempenho dos alunos no Programa Nova Escola/RJ: competências, habilidades e exclusão social. *Teias*, Rio de Janeiro, v.6, p.63-73, 2003.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- GRUNDY, S. *Producto o praxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1987.
- HARVEY, David. *Condição Pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1989.
- HARVEY, David. *Neoliberalismo*. São Paulo: Loyola, 2005.
- LIMA, Júlio França; NEVES, Lúcia W. (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006.
- KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p.59-136; p.197-207.
- MACHADO, Lucília. Usos sociais do trabalho e da noção de competência. In: HIRATA, Helena; SEGNINI, Liliana. (Orgs.). *Organização, trabalho e gênero*. São Paulo: Editora SENAC, 2007. p.277-312.

- MARINI, Ruy Mauro. *Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini*. Organização e apresentação de Emir Sader. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- MARX, K. *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- MELLO, G.N. *Políticas públicas de educação. Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n.13, p.7-47, set./dez. 1991.
- MENDEZ, Juan M. A. Avaliar a aprendizagem em um ensino centrado nas competências. In: SACRISTÁN; et al. *Educar por competências o que há de novo?* Porto Alegre, RS: Artmed, 2011.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005. (Coleção Mundo do Trabalho)
- MOREIRA, A. F.; SILVA, T. (Org.) *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- NAJJAR, Jorge. Políticas neoliberais em educação e resistência democrática: analisando a implementação do Programa Nova Escola, no Rio de Janeiro. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 4., São Luís, MA, 2009. *Anais da...* São Luís, MA: UFMA, Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, 2009.
- O'DONNELL, G. Anotações para uma Teoria do Estado I e II. *Revista de Cultura e Política*, Rio de Janeiro, n.3, nov. 1980-jan. 1981.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. Organização curricular da educação profissional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. (Org.). *Filosofia da práxis e didática da educação profissional*, v. 1. Campinas: Autores Associados, 2011. p.67-88.
- PAULANI, L. O Projeto neoliberal para a sociedade brasileira. In: LIMA; NEVES (Orgs.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p.67-107.
- PERRENOUD, Philippe. *Construir competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. Cooperação entre professores: a formação inicial deve preceder as práticas? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.128, maio/ago. 2006.
- RAMOS, M. N. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2002.
- RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v.27, n.3, set./dez. 2001. Disponível em: <www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/doc/otros/senac/bolse_nac.htm>. Acessado em set 2012

RAMOS, M. N. É possível uma pedagogia das competências contra- hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. *Trabalho, Educação e Saúde*, v.1, n.1, p.93-114, 2003.

RAMOS, M. *Saberes, competências e cultura profissionais dos trabalhadores do Sistema Único de Saúde (SUS): o processo de reconstrução do conhecimento na escola e no trabalho*. Relatório de pesquisa. 2011 [mimeo].

RAMOS, M. N. O modelo de competências: entre o pragmatismo e o tecnicismo. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA [DA] ESCOLA POLITÉCNICA DE SAÚDE JOAQUIM VENÂNCIO, 3., Rio de Janeiro, 2008. *O tempo do capital e do trabalho no Brasil de 2008: entre o pré-sal e a crise globalizada*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. p.135-147.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 42.793 de 06 de janeiro de 2011, Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro - secretaria de estado de educação - SEEDUC e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 7 jan. 2011.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). Decreto nº 42.838 de 04 de fevereiro de 2011, Transforma na estrutura básica da secretaria de estado de educação - SEEDUC 30 (trinta) coordenadorias regionais em 14 (quatorze) regionais pedagógicas e 14 (quatorze) regionais administrativas, e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 7 fev. 2011.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEEDUC nº 4646 de 22 de novembro de 2010. Institui grupo de trabalho temporário para orientação planejamento e coordenação da gestão escolar. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 2010.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEEDUC nº 4688 de 13 de abril de 2010. Recompõe o grupo de trabalho temporário para orientação planejamento e coordenação da gestão escolar, instituído pela resolução SEEDUC nº 4.646/2010. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 15 abril 2011.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEEDUC nº 4.866 de 14 de fevereiro de 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do estado do Rio de Janeiro. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 15 fev. 2013.

RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEEDUC nº 4880 de 19 de março de 2013. Regulamenta a bonificação por resultado, instituída pelo decreto nº 42.793, de 06 de janeiro de 2011, alterado pelo decreto nº 43.451, de 03 de fevereiro de 2012, e pelo decreto nº 44.112, de 13 de março de 2013. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 20 março 2013.

- RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Resolução SEEDUC nº 4951 de 04 de outubro de 2013. Fixa diretrizes para implantação das matrizes curriculares para a educação básica nas unidades escolares da rede pública e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, RJ, 8 out 2013.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. *Currículo Mínimo*. Rio de Janeiro, RJ: SEEDUC, 2011.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Revista Pedagógica SAERJ – 2012/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. *Caed.*, Juiz de Fora, v.1, jan/dez. 2012.
- RIO DE JANEIRO (ESTADO). SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO CESGRANRIO. *Programa Nova Escola: avaliação do desempenho escolar – análise dos resultados das questões da prova do ensino fundamental e fase III do supletivo*. Rio de Janeiro: SEE-RJ: CESGRANRIO, 2000.
- ROPÉ, F.; TANGUY, L. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. São Paulo: Papirus, 1997.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *O currículo uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar por competências: o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SANTOMÈ, J. T. Evitando o debate sobre a cultura no sistema educacional: como ser competente sem conhecimento. In: SACRISTÁN, José Gimeno. *Educar por competências o que há de novo?* Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4.ed. São Paulo: EDUSP, 2008.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*. Rio de Janeiro: Record, 2008
- SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v.12, n.34, jan./abr. 2007.
- SAVIANI, D. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. *Educação & Sociedade*, Campinas, v.28, n.100, p.1231-1255, 2007.
- SILVA, Mônica Ribeiro. *Currículo e competências: a formação administrada*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SILVA, M. A. Currículo para além da pós-modernidade: trabalho completo. In: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO DOS PÓS-GRADUADOS EM PESQUISA E EDUCAÇÃO, 29., Caxambu, 2006. *Anais*. Rio de Janeiro: ANPED, 2006.

SINGH, Mala. Universidade e sociedade compromisso de quem? In: *SOCIEDADE DO CONHECIMENTO versus economia do conhecimento: conhecimento, poder e política*. Brasília, 2005.

TANGUY, Lucie. Do sistema educativo ao emprego: formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, Campinas, v.20, n.67, p.48-69, ago. 1999.

THOMPSON, E. *Costumes em comum. Estudos sobre a cultura popular tradicional*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1998. p. 13-24; p.267-304.

THOMPSON, E. *Miséria da teoria ou um planetário de erros*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981. p. 9-18; p.180-201.

THOMPSON, E. *Os Românticos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p.11-47.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

WOOD, E.M. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo. Boitempo Editorial, 2003.

ANEXO A - ROTEIRO DE ENTEVISTA SEMI-ESTRUTURADA A DOCENTES DA ESCOLA

1. CARACTERIZAÇÃO DO ENTREVISTADO:

- 1.1. Nome:
- 1.2. Tempo total de docência:
- 1.3. Tempo de docência na rede estadual de ensino:
- 1.4. Carga horária:
- 1.3. Numero de escolas em que leciona:
- 1.4. Disciplina(s) que ministra na rede:

2. QUESTÕES SOBRE O PLANO DE METAS

- 2.1. Diga-me o que você conhece do Plano de Metas da SEDUC-RJ.
- 2.2. Fale-me o que você acha sobre a eficácia deste plano para a melhoria do aprendizado dos estudantes .
- 2.3. Fale-me o que você acha das implicações deste plano sobre o trabalho docente, considerando, por exemplo, a política de bonificações, a readequação dos horários dos professores, o preenchimento do docente on-line, etc.
- 2.3. Fale-me o que você acha sobre a política de otimização das turmas.
- 2.4. Fale-me sobre o potencial dos programas voltados para a correção do fluxo escolar - projeto autonomia e reforço escolar - de contribuir para a melhoria do desempenho dos estudantes, considerando, por exemplo, o fato de serem turmas especiais, de a metodologia ser tele-aulas, etc.
- 2.5. Para você, o que significam esses programas para o trabalho docente.

3. QUESTÕES SOBRE O CURRÍCULO MÍNIMO

- 3.1. Diga-me o quanto você conhece sobre a política nacional e estadual do currículo baseado em competências e habilidades.
- 3.2. Fale-me sobre como você compreende o currículo mínimo baseado em competências e habilidades, por exemplo, o quanto ele se difere do currículo por disciplinas; o quanto ele ajuda ou não a selecionar os conteúdos de ensino; o quanto ele ajuda ou não a acompanhar o desempenho do aluno.
- 3.3. Fale-me sobre possíveis mudanças que a instituição do currículo mínimo baseado em competências e habilidades provocaram na sua prática pedagógica
- 3.4. No currículo mínimo, são apresentados os conteúdos de ensino, as competências e as habilidades. Como você vê a relação entre esses conteúdos e as competências e habilidades? Você consegue ver coerência entre eles, isto é, o ensino dos conteúdos leva necessariamente àquelas competências e habilidades previstas.
- 3.5. Além dos conteúdos previstos no currículo mínimo, que outras complementações você faz.
- 3.6. Fale-me sobre possíveis observações sobre ajustes acerca da utilização do Currículo Mínimo que você faz quando preenche o docente on-line.
- 3.7. Fale-me sobre como você vê a relação entre a instituição deste currículo mínimo, as avaliações estaduais, nacionais e internacionais.

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

São Pedro D'Aldeia, ____ de _____ de 2014

Prezado(a) Senhor(a),

Vimos convidá-lo para colaborar com o desenvolvimento da pesquisa “A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?” referente ao mestrado em curso no PPFH, respondendo ao questionário enviado e/ou responder às perguntas de uma entrevista semi-estruturada.

Esclarecemos não haver quaisquer riscos de ordem pessoal, profissional ou ética nessa colaboração e na utilização dos dados e informações. É garantida, ainda a liberdade de o(a) senhor(a) recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado, bem como o sigilo que assegure sua privacidade e a confidencialidade das informações. Assegurados esses princípios, informamos que os dados da pesquisa poderão vir a ser publicados/divulgados.

Assumiremos plenamente toda e qualquer responsabilidade advinda desse procedimento, inclusive situações de ressarcimento e/ou indenização, na forma da lei.

Carlos Thiago Gomes Sampaio

Eu, _____, portador do documento de identidade n. _____, emitido em _____, por _____, estando ciente e esclarecido declaro livremente aceitar a colaborar com a pesquisa pesquisa “A pedagogia das competências como política curricular do ensino médio na rede pública do Estado do Rio de Janeiro: a hegemonia da formação flexível?”, respondendo ao questionário aplicados e/ou entrevista realizada pelo pesquisador _____, em ____/____/____.

(Local) _____, (Data) ____/____/____.

Assinatura do concedente das informações
Documento de identidade