

Das Implicações do Sistema Produtivo Capitalista às Questões da Educação Escolar: Aportes Teóricos ¹

José Márcio Silva Barbosa, Ms.

jmarciosb@yahoo.com.br, Brasil

Resumo

O presente ensaio tem como objetivo construir, sucintamente, um esboço histórico das implicações do sistema produtivo capitalista nas questões da educação escolar. A virtude maior está na arena de disputa decorrente das mudanças que o sistema capitalista, muitas vezes, antagônico e contraditório, aponta para o predomínio da lógica mercadológica em detrimento da educacional. Para alcance dessa finalidade, foi necessária a utilização da pesquisa bibliográfica, pela densidade teórica que se propõe acrescentar para as pertinentes reflexões e apreensão de informações, capazes de fomentar o presente diálogo. São enumerados os principais tópicos que, em diferentes momentos, marcam este debate, em especial, a possibilidade de compreender as especificidades dos distintos processos integrados pelo sistema produtivo capitalista, que, para atender as suas necessidades, vem buscando legitimidade nas forças produtivas capitalistas, no processo formativo para o trabalho e na materialização da educação escolar.

Palavras-Chave: Sistema produtivo capitalista, Trabalho, Educação escolar, Práticas de ensino.

Abstract

This paper aims to build, briefly, an historical outline on the implications of capitalist productive system regarding school education. The greatest virtue is in the arena of dispute resulting from the changes that the capitalist system, often antagonic and contradictory, points to the dominance of market logic at the expense of education. To reach this goal, it was necessary a bibliographic research because of the theoretical density that is intended to add to the pertinent reflections and seizure of information able to foster this dialogue. The main topics that, in different moments, mark this debate are listed, especially the possibility to understand the specificities of the different integrated processes by the capitalist productive system, which, to best fit their needs, is seeking legitimacy in capitalist productive forces, in the training process for the work and in materialization of school education.

Keywords: Capitalist productive system, Work, School Education, Teaching Practices.

¹Histórico do Artigo: Recebido em 31 de maio de 2014. Aceito em 30 de setembro de 2014. Publicado online em 5 de março de 2015.

1. Apresentação

O movimento histórico que determina as relações entre o sistema produtivo capitalista e a educação escolar ganha visibilidade nesse texto. A abrangência do sistema produtivo capitalista entre o final do século XX e início do XXI incita a intensificação da produtividade, a centralidade na lucratividade e as relações de trabalho. Desde a intensificação do controle sobre o sistema de produção, característica do taylorismo/fordismo, até o desenvolvimento tecnológico nos dias atuais, o trabalhador tem o mesmo lugar, ocupando, porém, tarefas distintas e imbricadas ao processo produtivo, na reestruturação e na formação profissional, como corolários da expansão capitalista. Tais fatos acarretaram histórica e dinamicamente intensas implicações na educação escolar, que acaba reproduzindo uma variedade de possibilidades e concepções formativas, que regem o trabalho pedagógico, as práticas de ensino e as políticas educacionais visando atender aos anseios da expansão do modo de produção capitalista.

Todavia, em anos mais recentes, a dinâmica do sistema educacional tem originado algumas divergências em relação aos requisitos do sistema produtivo capitalista. São exemplos disso o Plano de Aceleração do Crescimento e o Plano de Desenvolvimento da Educação, ambos anunciados pelo governo federal, por apresentarem um conjunto de medidas destinadas a abranger todo o território brasileiro, entre elas a educação e o crescimento econômico do país.

Os aportes teóricos e metodológicos que subsidiaram as orientações ao longo do texto tiveram o propósito de revisitar a busca das discussões, de descobertas e significados a respeito dos temas estudados. Para alcance dessa finalidade, utilizou-se da pesquisa bibliográfica por ser aquela que faz o registro disponível de pesquisas anteriores em documentos impressos como livro, artigos, teses etc., utilizando dados ou categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores devidamente registrados. A utilização deste procedimento metodológico permitiu identificar informações, conceitos básicos e consolidados, usando termos já conhecidos sobre o assunto de interesse, destacando a busca de uma visão geral. Ao extrair as ideias dos textos, Severino (2007) destaca a necessidade de análise textual na busca por uma visão geral do texto, leitura atenta dos elementos mais importantes que serão importados para o entendimento da posição do autor e pelo contexto por ele tratado.

Para tanto, dividiu-se o trabalho em quatro seções, além da introdução. A segunda seção, o sistema produtivo capitalista e seus desdobramentos: algumas constatações visam a recuperar o contexto precedente do sistema produtivo capitalista a partir do binômio taylorismo/fordismo e seus desdobramentos na educação, no intuito de compreender os determinantes marcantes da amplitude possível da reprodução da força de trabalho, atrelando a educação aos ditames do capital. A terceira seção, como conciliar educação escolar, prática de ensino e mundo do trabalho, trata de relacionar a relação de causalidade entre elas, tendo em vista que o sistema produtivo capitalista, na maioria das vezes, tenta atrelar a escolarização à mão de obra necessária aos anseios do mundo do trabalho. A quarta seção, sistema educacional frente a novas demandas: um exame crítico serviu de inspiração para buscarmos interpretações sobre questões que norteiam o campo da educação e sua relação com os projetos da sociedade, do Estado ou da empresa capitalista, mesmo que parcialmente, reproduzindo no ambiente escolar o raciocínio administrativo do sistema produtivo capitalista. A quarta seção traz as considerações finais, que resumem a ideia central do texto, com o objetivo de ilustrar o debate descrito nas seções anteriores. Este é o quadro apresentado ao longo do texto, sobre o qual discorreremos a seguir.

2. O sistema produtivo capitalista e seus desdobramentos: algumas constatações

Com as duas grandes guerras mundiais e a depressão de 1929, as nações envolvidas procuraram estudar profundamente a organização dos seus sistemas produtivos e retomar o equilíbrio. A preocupação básica do início do século XX, alicerçada no ser humano, girava em torno da ideia do desenvolvimento econômico, do progresso das nações, da produção da riqueza e do caminho da estabilização. A projeção que essas utilizações iniciais podem comportar, de forma mais direta, traz no seu bojo uma forte relação com o trabalho para emprego, crescimento da produtividade, e formação integral do trabalhador no contexto e na fomentação do capitalismo.

Indícios de recuperação animaram o mundo capitalista. Mas entender a crise atual pressupõe identificar as contradições presentes na atual etapa do capitalismo, bem como abrir novas possibilidades de transformações estruturais do capitalismo. A instabilidade que caracteriza a evolução capitalista intensifica o comércio internacional em fins dos anos 60 e início dos 70, admitindo um cenário mais provável de retomada do desenvolvimento, fundamentado no progressivo amadurecimento da democracia, do processo político e do aprofundamento de estabilização da economia.

De maneira sintética, podemos indicar que o binômio taylorismo/fordismo, expressão dominante do sistema produtivo e de seu respectivo processo de trabalho, vigorou na grande indústria ao longo praticamente de todo século XX. Expandindo-se a princípio para toda a indústria automobilística dos Estados Unidos e depois praticamente para todo o processo industrial nos principais países capitalistas mundiais, o sistema capitalista impulsionou, substancialmente, os esforços de modo a operacionalizar o ganho de produtividade e as transformações do processo produtivo para expandir suas atividades. Este processo se baseava na produção em massa de mercadorias, que se estruturava segundo uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada na busca por pleno emprego e diminuição das desigualdades. Nesse sentido, a aquisição de habilidades técnicas, típica da organização do trabalho, segundo o paradigma taylorista/fordista, se amplia, passando a exigir o desenvolvimento da capacidade de educar-se permanentemente e das habilidades de trabalhar, independentemente de criar métodos para enfrentar situações não previstas e contribuir originalmente para resolver problemas complexos (KUENZER, 2008).

No decorrer do processo histórico, o capitalismo evoluiu, mas a partir da década 1970, a sociedade vivenciou um quadro de crise estrutural do capital, expressa pelo esgotamento do padrão de acumulação taylorista/fordista, em função da desregulamentação dos mercados e da força de trabalho, trazendo várias mudanças nas concepções fundamentais para a humanidade, afetando as mais diversas formas da estrutura social, o que acabou exigindo um novo perfil do trabalhador.

Em contrapartida, a resposta capitalista seria buscada no conceito da Teoria do Capital Humano (TCH), elaborado por Theodoro Schultz (1962 e 1973), que passou a dar sinais de solução para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao se educar, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica do capital.

Para Frigotto (2008), tais esforços redundaram na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para ampliação da produtividade econômica e, portanto, da taxa de lucro do capital.

Ao valorizar o trabalho produtivo como forma de progresso, a importância do desenvolvimento econômico atribuída à educação fora tratada no documento *transformación productiva com equidad*, da Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal), que pregava a necessidade da preparação de recursos humanos para a reestruturação das economias locais. Neste documento, constavam a formação de recursos humanos e o incentivo a todos os mecanismos que favorecessem o acesso à geração de novos conhecimentos (CEPAL, 1990). São tendências que vêm sendo formuladas ao longo da história da educação, presentes no exercício docente, uma com mais força e hegemônica, tendo um amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais. Dessa forma, abriu-se um leque de possibilidades de interferência internacional na elaboração de políticas públicas locais, colocando a educação como fator de análise creditícia, apontando-a pela responsável alusão direta ao mercado de trabalho.

Ao elencar tal propósito, a base para que os trabalhadores fossem vistos como mão de obra a ser usada nos limites de suas potencialidades, no mercado de trabalho, está posta. A necessidade da flexibilidade e da multifuncionalidade pela busca constante da melhoria do processo produtivo implica, por conseguinte, uma nova lógica baseada na incorporação de conhecimento adquirido pelo indivíduo sobre a produção.

Aprender educação escolar à preparação para o trabalho torna a escola um meio de transmissão dos princípios doutrinários capitalistas. O neoliberalismo torna-se ideologia dominante, que procura responder à crise do estado nacional ocasionada pela interligação crescente das economias das nações industrializadas por meio do comércio e das novas tecnologias. Forçado a responder às crises cada vez mais extensas, utilizou-se como argumento que o Estado é o principal responsável quando se trata da crise pela qual passa o modo de produção capitalista. E na tentativa de “resolver” tal crise, o neoliberalismo começa a ganhar força, dando prioridade ao desenvolvimento de políticas que consolidam o paradigma da acumulação flexível, induzindo a reorientação do modo de produção capitalista, assumindo feições caracterizadas para a consolidação do poder de mercado.

O avanço das políticas neoliberais e seus ajustes estruturais provocaram pelo menos duas mudanças significativas na sociedade: a minimização do Estado e a maximização do capital na tomada de decisões a respeito das políticas de desenvolvimento atreladas à expansão do mercado capitalista globalizado com a possibilidade econômica para o desenvolvimento da nação, abrindo, dessa forma, caminho para a recomposição da supremacia mundial norte-americana, a desregulamentação dos mercados financeiros, do trabalho e para a desmontagem das fronteiras econômicas nacionais, fenômeno conhecido como globalização, que aparece como uma solução automática para todos os problemas e contradições enfrentadas (MÉSZAROS, 2001).

A retórica neoliberal atribui papel estratégico à educação, impondo a necessidade de despertar para a intencionalidade que se busca alcançar por meio do trabalho escolar. O quadro de imposições de reforma do Estado, induzido pelo projeto neoliberal, provocou significativas mudanças na educação, o que vem demonstrando que para o neoliberalismo há uma crise gerencial em que é preciso melhorar a qualidade dos serviços educacionais.

O Estado neoliberal é *mínimo* quando deve financiar a escola pública e *máximo* quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira autonomia pedagógica das instituições e dos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, dos professores (RODRIGUES, 2009, p. 107 *apud* GENTILI, 1996, p.27, *itálicos do autor*).

Assim, é possível inferir que a estrutura educacional vem sendo submetida a uma pressão de racionalização produtiva pelas exigências do mercado capitalista ao lado de intensas mudanças que vão sendo gestadas face às alterações do perfil de empregos e padrões de organizações econômicas do trabalho produtivo que se quer alcançar. Nesse sentido, o capitalismo impõe a reestruturação produtiva, segundo a qual, haveria importância da educação escolar para a formação profissional do indivíduo, sobretudo, por ser constituído de relações sociais que conflitam e inviabilizam a plena universalização do acesso ao saber produzido pela humanidade.

Desse modo, Rodrigues (2009) argumenta que a noção de empregabilidade e a instauração da dominância pedagógica das competências, em decorrência das profundas mudanças ocorridas e suas consequências ao encaminhar a reorganização das formas de trabalho, introduzem novas técnicas de aceleração de produção, resultantes dos desdobramentos assumidos pelas relações sociais capitalistas. E para garantir o sucesso dessas mudanças em curso, seria necessário educar o trabalhador não apenas para a formação técnica da mão de obra, mas também para ser detentor de uma flexibilidade e de uma formação educacional condizente com os padrões do capitalismo.

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para a gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, consequentemente, para a “empregabilidade”, seguindo a lógica do mercado (FRIGOTTO, 2008). Entretanto, esse processo tem implicações para a sociedade civil, e suas consequências, pelas quais as mudanças aceleradas pela globalização da economia passaram, acarretam a revitalização das políticas neoliberais.

Do final da década de 1970 para cá, o capital financeiro não só dominou o cenário capitalista, como superou os investimentos produtivos no que se refere à capacidade de apropriação de lucros, tendo encontrado aí o remédio para a baixa rentabilidade que foi forçado a suportar durante a década de 1970. Há ainda a angústia diante de outro fator característico da época, que tem, na reestruturação produtiva do capitalismo, as exigências de qualificação da força de trabalho, apoiado na disseminação das tecnologias da informação, da internet, da era dos computadores e da contínua preocupação com as novas agendas do social, o que certamente tem afetado a sociedade civil, formando cidadão do século XXI produtivo, útil, mudo, competitivo e solitário (SILVA JUNIOR, 2002), moldado pelas lógicas e interesses do capitalismo avançado.

Então podemos afirmar que a nova sociedade emergente nesse processo de transformação é capitalista e informacional. O desenvolvimento tecnológico tornou-se marca expressiva e fator preponderante para o controle do processo produtivo e intensificação da produtividade. Para Castells (2007), as fontes de produtividade historicamente novas distinguem a economia emergente. Para este autor, o processo produtivo sempre se baseia em algum grau de conhecimento e no processamento da informação como fonte de produtividade, que visa a quatro objetivos principais: “aprofundar a lógica capitalista na busca por lucros nas relações capital/trabalho; aumentar a produtividade do trabalho e do capital; globalizar a produção, circulação e mercados, aproveitando a oportunidade das condições mais vantajosas para a realização de lucros em todos os lugares; e direcionar o apoio estatal para ganhos de produtividade e competitividade nas economias nacionais” (CASTELLS, 2007, p.55).

É possível perceber em Castells (2007) que o nível de instrução da mão de obra é fundamental neste processo, em função da nova divisão do trabalho que se organiza na relação entre trabalho e tecnologia. O autor mostra ainda que o processo produtivo decorre da inovação, da competitividade e da flexibilidade. E no processo trabalhista, a mão de obra precisa se “reciclar” para que não fique obsoleta frente à evolução da máquina.

Entretanto, a opção política do uso dessas tecnologias tem sido direcionada para intensificar a produtividade e a supressão do emprego, a fim de garantir a apropriação do saber do trabalhador no intuito de desenvolver o domínio sobre os conhecimentos necessários à inovação pretendida e ao desenvolvimento de competências e habilidades coerentes com a exigência de novos perfis ocupacionais, que são instrumentos vitais no processo de acumulação capitalista.

É relevante ajustar a educação e a formação profissional à reestruturação produtiva concebida como consequência da nova base técnica, principalmente pela disseminação da revolução tecnológica e dos processos de globalização. Para conseguir este intento, as políticas públicas devem responder de forma rápida, de tal maneira que a demanda por mais e melhor educação se traduza de fato em níveis educacionais maiores e melhores para a força de trabalho e em maior produtividade para as empresas capitalistas.

O que tudo isso demonstra é que em muitos períodos na história do capitalismo é constante a permanência da ideia de que a educação deve se vincular ao sistema produtivo capitalista para formar intelectuais necessários ao desenvolvimento das funções essenciais decorrentes da divisão social e técnica do trabalho.

3. Como conciliar educação escolar, prática de ensino e mundo do trabalho

À medida que o sistema capitalista se modifica, algumas das reivindicações feitas à educação também se alteram, de forma a colaborar tão efetivamente com a criação de uma força de trabalho que favoreça a expansão e a acumulação do capital. Ao longo do século XX, as concepções e orientações do sistema produtivo capitalista (binômio taylorismo/fordismo, globalização e avanço tecnológico) se modificaram e suas implicações passaram a exigir um novo profissional e uma preparação que lhe permita adquirir conhecimentos, habilidades e qualificação para estar bem preparado para o mundo do trabalho.

A adoção da ideia de que a educação desempenha um papel decisivo na preparação do indivíduo para o trabalho constitui o cerne das críticas entre estudiosos da área. Não se trata de ver apenas o contexto dual e fragmentado, mas

de compreender que, ao servir aos propósitos capitalistas, há tantas posições mais ou menos contraditórias no espaço escolar, sendo necessário que sejam postas no centro das discussões.

Uma das questões centrais para análise e que se coloca em xeque é compreender as principais tendências da educação brasileira, apontando determinadas discussões, de modo a aproximar, direta ou indiretamente, a relação entre educação e suas práticas de ensino, despertando a atenção sobre o destino e o papel a que a escola tem sido destinada para atender aos anseios do mercado de trabalho.

O grande instrumento de realização dos ideais neoliberais tem na educação a incumbência de formar especialistas, trabalhadores capazes de dar conta de partes ou de fragmentos do processo produtivo, de modo a garantir a supremacia do capital e do lucro para os donos de produção. Compreende-se que esse processo revela características e contradições específicas, da mesma forma como foram observadas em outros momentos históricos.

Difundem-se, cada vez mais intensamente, as metamorfoses do mundo do trabalho, da empregabilidade e da crise econômica, que acabam por desenvolver uma tensão social intrínseca ao indivíduo, sobretudo pela disputa por oportunidades de emprego formal e informal, à medida que a responsabilização complexa de assegurar a inclusão social deixa de ser incumbência estatal.

Para Fidalgo e Fidalgo (2005), em resposta à crise do trabalho prescrito e da escola como formadora de mão de obra, a lógica de competências aparece no campo das relações de trabalho como um dos elementos centrais e articuladores da livre concorrência entre os trabalhadores no interior dos processos produtivos. Segundo os autores, esta lógica tem exercido papel predominante no mundo do trabalho e nos processos de formação, uma vez que os progressos científicos e tecnológicos determinaram que as pessoas desenvolvessem, socialmente, novos atributos ou requerimentos de competências, sincronizados com a manutenção da hegemonia do capital, passando a exigir profissionais com níveis de educação e qualificação mais elevada, polivalentes e flexíveis.

Como bem salienta Arroyo (1999), o predomínio da tendência tecnicista acaba por forçar as pessoas a se submeter às relações de produção capitalista para a internalização do aprendizado do trabalho, o que justifica a impossibilidade de sobreviver sem vender a própria força de trabalho diante da multiplicidade das necessidades humanas, pois a demanda por mais competência, habilidade e destreza necessárias para o desempenho de tarefas especializadas típicas das atividades industriais é crucial para definir o destino da escola, ou seja, “a escola como resposta às novas demandas da produção, como agência mais eficaz para socializar, inculcar e reproduzir os novos paradigmas econômicos, sociais e culturais, os novos valores, condutas e relações hegemônicas” (ARROYO, 1999, p. 16).

Isso leva a considerar que a forma como a ideologia capitalista perpassa pela escola e envolve alunos, professores e comunidade escolar, seja pela força material das práticas escolares em geral, seja pelos conteúdos apreendidos, possibilita ao indivíduo ser detentor de uma sólida formação educacional, condizente com os novos padrões tecnológicos da era moderna.

Um ponto que Arroyo (1999) enfatiza é o papel da escola neste processo, como se ela pudesse resolver uma grande variedade de problemas econômicos e sociais, como desemprego, melhoria de produtividade e assim por diante, tendo em vista que a preocupação não é basicamente como qualificar o trabalhador, nem que competências, saberes, habilidades ele deverá dominar, mas como constituí-lo na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital ou “no linguajar mais recente, a questão não é em que aspectos capacitá-lo para se tornar “empregável”, mas que trabalhador (a) constituir ou formar” (ARROYO, 1999, p. 29).

Enguita (1989) questiona o que se aprende na escola além de ler, escrever e contar. O debate concentra-se na perspectiva de reconhecer conhecimentos, habilidades e saberes adquiridos ao longo da vida pelos trabalhadores para fins de prosseguimento ou de conclusão de estudos, dinamizando as novas formas de aprendizagem, bem como a organização dos processos produtivos.

A relação entre educação e formação profissional aparece como questão central, pois a esta relação são conferidas funções essencialmente instrumentais, capazes de possibilitar a competitividade e intensificar a concorrência, adaptar trabalhadores às mudanças tecnológicas e “estimular” o desenvolvimento de habilidades humanas, sendo que o discurso em torno do obstáculo ideológico que costuma ser apresentado é que existe um gargalo entre desenvolvimento econômico e falta de mão de obra qualificada nos mais diferentes setores da economia. Por isso, subentende-se que a oferta potencial crescente de uma educação transformadora para o mundo tecnológico abre oportunidade para acelerar o crescimento da produtividade da economia, bem como tende a realizar diferentes modalidades de trabalho, de diferentes habilitações ou de diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho.

Contudo, incorporar a dimensão histórica do trabalho ao ensino que vise à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo como um marco para o crescimento econômico da nação nos remete a uma autorreflexão à medida que uma educação tecnicamente orientada para o desenvolvimento econômico nos leva a acreditar que talvez não conduza a uma sociedade democrática. Pode, pelo contrário, acentuar as distorções na repartição da renda e reforçar os privilégios e as desigualdades sociais, e no dizer de Kuenzer (2008), esse discurso homogeneizante acaba por desconsiderar as profundas diferenças regionais, a contradição entre inclusão e exclusão, as territorialidades no âmbito da globalização, as diferenças entre o desenvolvimento nos setores da economia, entre empresas líderes e terceirizadas, entre fabricantes e montadoras e assim por diante.

Há uma tendência em priorizar a educação escolar por entender que apenas ela é necessária para instruir minimamente os indivíduos para terem acesso ao mundo do sistema produtivo capitalista. A atribuição de muitos papéis às questões da educação é decorrente da crise vivida pelo capital, e o trabalho se constitui, nessa perspectiva, no princípio educativo e organizador do sistema escolar, tendo em vista que este sistema, na década de 1970, não tinha preparo para profissionalizar e formar o trabalhador requerido naquele momento.

Esse processo trouxe críticas quanto à tecnicidade no ambiente escolar. E o que se constata é que a educação não estabelece relação direta com o mundo do trabalho, e a Pedagogia foi aos poucos alcançando espaços empresariais em que se condensam a proposta da qualidade total, a competitividade, a produtividade e a formação, que preza pela multifuncionalidade, pela flexibilidade e versatilidade de cumprir muitas funções.

Na visão de Luckezi (1994), adequar e inserir o sistema educacional nos moldes do sistema produtivo capitalista coloca toda a atenção em modos instrucionais que possibilitam o controle efetivo dos resultados (instrução programada, pacotes de ensino, módulos instrucionais etc.) cuja proposta metodológica é tornar eficiente a aprendizagem. Nessa perspectiva, Arroyo (2008) chama a atenção para outro ponto, é que a ênfase no trabalho como princípio educativo não surge com as demandas do industrialismo, com a preocupação em preparar o trabalhador, nem apenas por destacar as dimensões educativas referidas à produção e às suas transformações técnicas, mas os vínculos entre educação, escola, trabalho e produção têm sido postos comumente em termos de demandas de qualificação e demandas de valores, saberes, competências e subjetividades esperadas ou exigidas do trabalhador pelas transformações no trabalho.

Ao tecer comparações entre esses espaços, a busca por conhecimento necessário ao processo de produção capitalista e a seleção de conteúdos escolares estão comprometidas com um determinado objetivo, na medida em que eles são mediações dos objetivos políticos traçados. Para tanto, a instituição escolar deverá somar esforços, produzir conhecimento, elaborar projetos, sistematizar práticas e conceber propostas e intervenções pedagógicas nas mais diversas áreas de formação. O conhecimento é indispensável no mundo do trabalho. Além disso, ela deverá considerar não apenas o que está definido nos planos das orientações para ação organizacional, mas também e, principalmente, o que se realiza no plano de ensino, possibilitando aprender a gerar conhecimento, investir no seu capital humano e organizar sua gestão pedagógica orientada para a aprendizagem do seu público. E para definir procedimentos de ensino com certa precisão, vale uma observação sobre a visão política e metodológica que atravessa os conteúdos escolares.

Luckezi (1994) questiona ao decidir o que o professor vai fazer em sala de aula, o plano de ensino articulado com a proposta pedagógica, tendo sido estabelecida uma Pedagogia Tecnicista por volta dos anos 1960, com o objetivo de formar profissionais para atender as carências de mão de obra para o processo de industrialização multinacional e nacional. Para este autor, a organização do ensino na escola tecnicista prioriza técnicas específicas voltadas para a aquisição de habilidades, atitudes e conhecimento pelos quais o professor, sendo o centro do processo de ensino e o aluno um processo, transmite informações eficientemente precisas, objetivas e rápidas, o que deve culminar nas matérias de ensino passíveis de serem reduzidas a conhecimentos observáveis e mensuráveis. Desse modo, o professor, na incumbência de modelar respostas apropriadas aos objetivos instrucionais, destaca que “o método de ensino consiste no emprego de técnicas necessárias, tendo o método de ensino a utilização de aula expositiva, exercícios de fixação, memorização de conteúdos e aplicação de provas pontuais” (LUCKEZI, 1994, 69).

Tais constatações nos levam a compreender que os métodos de ensino meramente técnico, a serem implantados na escola para a transmissão absoluta do conhecimento e da formação, apresentam passos necessários em razão da forma mecanicista e técnica atribuída ao trabalho didático. Nessa conjuntura, a atuação do professor possibilitaria uma mudança no seu papel, afetando suas práticas tradicionais ao considerar como ponto de partida para o trabalho o que irá realizar na escola através dos livros didáticos, dos modelos de ensino, do Projeto Político Pedagógico, do currículo e da compreensão das relações sociais de produção.

Na contracorrente, Luckezi (1994) propõe as pedagogias que estão voltadas para uma perspectiva de transformação da sociedade, tais como a Pedagogia Libertária, de Paulo Freire, e a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. A primeira está preocupada com a perspectiva de que o educando adquira consciência política de sua situação e de suas possibilidades de reação e luta contra a sociedade que o oprime. A segunda perspectiva, na visão do autor, propõe utilizar procedimentos de ensino que viabilizem a retomada da vivência dos alunos, elevando-a a um novo patamar de compreensão, pela apropriação ativa dos conhecimentos elaborados pelo pensamento crítico.

Entre a concepção de educação que queremos e a que temos, fortalece o fetiche de formar cidadão para ser livre, saber escolher e atuar socialmente, respeitando a diversidade, a pluralidade, a criatividade e a autonomia, fatores essenciais ao pleno desenvolvimento de diversas formas de vida e de convivência, necessárias a uma formação integral do ser humano. Essa posição se aproxima muito do estudo de Behrens (1999) em que ele sinaliza que, neste mundo globalizado, somos prisioneiros de uma trama global que vem afetando nossas vidas, tanto profissional como pessoalmente, passando a constituir novas extensões ao homem, argumentando que no campo educacional as coisas ainda parecem mais graves pela sua importância na formação das novas gerações e suas possíveis consequências para o futuro da humanidade.

De acordo com Oliveira (2009), por meio da escola, espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigente, que passaram a fazer parte da vida dos indivíduos na modernidade, determinando suas condições de inserção social, seu grau de cidadania, sua relação com o trabalho e com o mundo. Desta forma, a autora destaca que a educação é vista, então, como um processo que permite melhorar a posição social dos grupos carentes, pondo, a seu alcance, importantes conhecimentos e o credenciamento que lhes permite participar da vida social.

Diante do exposto, o desafio maior é promover um novo paradigma que atenda as especificidades sociais do ser humano na construção da humanização. E já que as mudanças no mundo trabalho só podem ser implantadas por meio de transformações no sistema educacional, Kuenzer (2008) afirma que é necessária uma proposta pedagógica mais orgânica com os interesses dos trabalhadores, que, naturalmente, não se esgota na educação estritamente vinculada ao trabalho produtivo, mas abrange discussão mais ampla das dimensões pedagógicas das relações sociais contemporâneas e do papel da educação para a cidadania, sem deixar de compreendê-las à luz das determinações das bases materiais capitalistas.

É importante que a investigação da política educacional avance para além da evidência dos grandes imperativos globais e das limitações postas nas práticas comprometidas com a transformação da sociedade.

4. O sistema educacional frente à novas demandas: um exame crítico

Face à variedade de entendimentos expostos, é necessário abordar, nessa seção, um exame crítico que permita ligações com as políticas educacionais para situar o papel que a instituição escolar desempenha na organização e na gestão de suas atividades para a consecução de objetivos educacionais. A despeito do esforço positivo de se efetuar um exame crítico sobre estes aspectos, residem estes problemas na teia de interesses e dos processos econômicos e políticos que, em última instância, determinam ou condicionam a identidade e a finalidade, particularmente, da educação nos moldes do sistema capitalista em expansão.

Como se vê, a história da formação de profissionais para o trabalho tem na educação um efetivo regime de mútua cooperação ao associar o fracasso educacional à perspectiva de ascensão do sistema capitalista neoliberal. Mesmo que tenhamos educadores resistentes às ideias propostas, virou consenso na sociedade mundial, inclusive no Brasil, que todas elas estão estreitamente inter-relacionadas.

Várias são as dimensões que nos ajudam a compreendê-las, posto que, no Brasil, os sinais da crise mundial começaram a aparecer em meados de 2008 e se disseminaram rapidamente, afetando o crescimento da economia, inclusive no âmbito do próprio governo federal. Foram lançadas mais expectativas, atribuindo o papel subsidiário da educação ao Estado. Assim, são reforçados os sinais de influência da ideologia neoliberal na educação, com a finalidade de buscar a construção de nova base para a organização da educação nacional e para a gestão educacional.

Tais constatações, na visão de Kuenzer (2008), têm mostrado uma face perversa, servindo a escola de instância de seleção prévia, notadamente de classe social, para escolher os mais “educáveis” e, portanto, mais adequados à finalidade do processo produtivo, o que, por sua vez, orienta para uma drástica reforma do sistema escolar marcada, na contemporaneidade, pela valorização da lógica do mercado econômico e dos mecanismos de sua viabilidade. Esse pensamento serviu de inspiração para iniciar nossas buscas e interpretações sobre o debate das questões demandadas pela comunidade escolar.

Nesse sentido, o Estado, com base em um projeto político e ideológico neoliberal, vem promovendo inúmeras transformações no que diz respeito às políticas públicas educacionais nos últimos anos. A intervenção do Estado tem desempenhado papel importante e decisivo na fase atual de transnacionalização do capitalismo. Estudos de Afonso (2001) apontam para uma clara evidência sobre o Estado-avaliador, agora mais explícito às pressões exercidas sobre o ensino (fundamental e médio) através da avaliação externa condizente com os exames nacionais, provas aferidas pelo predomínio de uma racionalidade institucional e mercantil, que tende a sobrevalorizar indicadores e resultados acadêmicos quantificáveis e mensuráveis, sem levar em conta as especificidades dos contextos e dos processos educativos.

Tais implicações nos remetem a pensar sobre algumas dimensões das políticas educacionais que adentraram os anos 1990, reafirmando ainda mais centralidade dos efeitos decorrentes da transnacionalização do capitalismo, em consonância com a situação educacional. A lógica das propostas de reforma da educação se detém na análise de fatores internos do sistema escolar, apontados como responsáveis pelos baixos índices de desempenho e eficácia de suas ações educacionais e pelo desempenho que o sistema tem alcançado.

Tais constatações se devem ao fato de os neoliberais acreditarem que a educação enfrenta uma crise de qualidade, derivada da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da escola.

Nas duas últimas décadas, tem sido crescente o engajamento político dos educadores na construção da democracia e da gestão democrática como caminhos efetivos para fazer frente às poderosas forças do mercado que inspiram a gestão produtiva da educação de orientação neoliberal (SANDER, 2009, p. 93).

Uma das alternativas importantes foi implementar a pretendida reforma de gestão escolar, baseada numa concepção de gestão mais flexível, inovadora e democrática. Entretanto, entra em cena a busca por maior visibilidade de

controle do Estado por meio da descentralização, autonomia, participação e avaliação de resultados educacionais no espaço escolar.

Inegavelmente, tais aspectos têm trazido enormes benefícios à educação escolar. O paradoxo, neste contexto, surge na maneira de a organização e a gestão escolar atuarem, que, aparentemente, tem sido perversa com a sociedade e, principalmente, em matéria de legislação educacional em seus distintos níveis e modalidades de ensino. Nesse quadro, as políticas educacionais são projetadas e implantadas segundo exigências do sistema produtivo capitalista e do mercado.

A urgência na criação de políticas públicas objetivando o desenvolvimento econômico e social do país desencadeou diversas ações no governo Luis Inácio Lula da Silva. A principal delas foi o lançamento do Plano de Aceleração do Crescimento (PAC) em 2007, que engloba um conjunto de políticas econômicas e sociais, tendo como objetivo acelerar o crescimento econômico do país, sendo uma de suas prioridades o investimento em infraestrutura, saneamento, habitação, transporte, energia e recursos hídricos, educação, entre outros. Nesse sentido, o Ministério da Educação aproveitou o momento oportuno e lançou, no mesmo período, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. O PDE propõe, pela implementação do Plano de Metas, compromissos pela educação sob responsabilidade da União Federal, em regime de colaboração com os Municípios e Estados e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação e à valorização do compromisso com esses valores, no intuito de assegurar aprendizagem a todos (BRASIL, MEC, 2007).

Podemos perceber que a concepção difundida por ambos, PAC e PDE, é decorrente de uma estratégia para alavancar o processo de desenvolvimento no país, para que haja uma “coordenação”, se assim se pode dizer, entre educação e crescimento econômico, abrindo novas perspectivas para a instituição escolar, na intenção de adequar os indivíduos aos projetos da sociedade, do Estado ou da empresa capitalista.

É importante destacar o entendimento sobre como o PDE representa a ação do Estado pautada pela correlação de forças das diferentes ideologias capitalistas que o compõem no contexto do sistema escolar em que está sendo aplicado. A tendência que se coloca na contemporaneidade é a de que o PDE assume a perspectiva de estruturar, na escola, outro movimento, no qual formas de organização, de controle e avaliação escolar orientem as articulações tecidas nas experiências dos membros constituintes da gestão escolar.

Um argumento que aflige educadores tem sido a “racionalidade” técnica como única e necessária solução para a escola. Este argumento tem sido, assim, considerado referência elementar para a reorientação do trabalho educativo nas escolas, definindo a melhor maneira para empreender determinadas ações educativas, visando a alcançar suas metas e objetivos previamente definidos, em que se enumeram as ações, tarefas, metas e objetivos definidos para o projeto da escola.

Essas questões ganham dimensão política necessária capaz de levá-las ao centro do debate, tendo em vista que o PDE carrega concepções, intencionalidades e valores, expressos em um conteúdo político empresarial que preserva os fundamentos de uma educação mercadológica. A forte presença basilar da visão economicista na educação tem recomendado e intervindo, paulatinamente, nas novas formas de gestão e na definição das bases de reformas educacionais, no intuito de estabelecer mecanismos de controle e de avaliação dos serviços educacionais e, recentemente, “as formas de organização dos sistemas de ensino estão carregadas de significados sociais e políticos que influenciam fortemente as ideias, as atitudes, os modos de agir e os comportamentos de professores e alunos” (LIBÂNEO, 2010, p.297).

O objetivo do PDE é melhorar a qualidade de ensino. A prioridade é a Educação Básica, que vai do Ensino infantil ao médio. Isto exige mudanças não só no campo do ingresso e da permanência dos alunos, mas também requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem do ensino, objetivando atingir padrões compatíveis com as necessidades básicas de formação do aluno e do direito social.

Partindo do pressuposto de que a qualidade da educação objetiva a consolidação do mercado capitalista, pressupõe-se uma imposição da padronização do processo de ensino e de aprendizagem, motivada por interesses mercadológicos.

Sabemos que a qualidade depende de muitos fatores tanto internos quanto externos, tais como recursos, financiamento, investimentos etc., que, de maneira integrada, impactam no processo ensino/aprendizagem. Torres (2001) afirma que com ênfase na aprendizagem contínua, entendida, fundamentalmente, como ênfase nos resultados em vez de nos “quê” e “como”, os processos educacionais se efetivam qualitativamente.

Durante as últimas décadas, o termo “qualidade” ou “melhoria da qualidade” tem sido empregado, com muita ênfase, em quase todos os setores da sociedade contemporânea (FELÍCIO, 2011), ou seja, a centralidade atribuída à questão da qualidade, desprovida de sua dimensão política, possibilitou o deslocamento de termos como “eficiência”, “eficácia” e do próprio termo “qualidade”, utilizados na área empresarial, para dentro da escola, trazendo junto todo o caráter ideológico do mercado, o que, de certa forma, vem influenciando o cotidiano das pessoas e da comunidade escolar (ARAÚJO e ANDRADE, 2011).

Diante desse contexto atualmente construído, a qualidade tem sido relacionada à produtividade e ao desempenho escolar, caso do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Este índice se apoia em dados estatísticos referentes ao funcionamento das redes escolares de educação básica e em instrumentos de avaliação, aliados aos indicadores de aproveitamento escolar. Além disso, o indicador estabelece os aspectos operacionais da avaliação educacional, entre eles, os critérios sobre as notas que cada aluno adquire, sejam estas notas relacionadas às avaliações do Provinha Brasil (ensino fundamental), sejam da Prova Brasil (ensino médio) e na responsabilização pelo desempenho escolar, induzindo esse tipo de aferição (BRASIL, MEC, 2007).

Outro argumento central para essa melhoria da qualidade de ensino tem sido o impulso por ações e reações que exigem das instituições escolares a busca pelo ranqueamento entre os melhores e os piores desempenhos, levando a questionamentos sobre a viabilidade desses índices em relação à qualidade do ensino nas escolas públicas. Isto tem uma implicação séria no trato pedagógico, relegando os princípios educacionais a planos secundários, tendo em vista que o conceito de qualidade não pode ser reduzido apenas ao rendimento escolar, nem tomado como referência para o estabelecimento de mera classificação entre as instituições de ensino. São inúmeros os autores que questionam o sistema avaliativo do IDEB, por haver outros objetivos mais definidos ao mensurar a qualidade de ensino e favorecer o crescimento econômico, permitindo-nos relatar algumas das razões pelas quais a questão da qualidade sofre resistências quando é tratada no campo educacional.

Libâneo (2010) argumenta que, na ótica economicista e mercadológica, presente na atual reestruturação produtiva do capitalismo, o desafio essencial da educação consiste na capacitação da mão de obra e na requalificação dos trabalhadores para satisfazer as exigências do sistema produtivo e formar um consumidor exigente e sofisticado para um mercado diversificado e competitivo. E para satisfazer estas exigências, Paro (2000) vem argumentar que o diretor escolar assume assim o papel de “preposto” do Estado, com a incumbência de zelar por seus interesses e, por consequência, tem sido quase impossível desvincular gestão Escolar da gestão Empresarial, havendo clarividência na articulação do aparato estatal com as instâncias das esferas democráticas pela classe empresarial no país, capaz de expressar o dinamismo do PDE na sociedade civil e na escola (MALINE, 2009).

Os posicionamentos citados, de forma geral, permitem vislumbrar que a gestão escolar aparece como tendência dominante nos recentes estudos brasileiros de educação, procurando explicitar como a escola vem concentrando esforços no que deve realizar em qualquer área pedagógica ou administrativa para que seja reduzido o baixo desempenho do sistema educacional brasileiro.

Francisco (2006), emitindo seu posicionamento a respeito, argumenta que o diretor é um líder institucional até por força das diversificadas atividades que exigem dele a clareza dos objetivos a serem atingidos, pautados pelo questionamento que faz da gestão democrática e da qualidade de ensino uma percepção crítica das complexas

relações entre educação escolar e sociedade. Em uma visão de síntese, se a comunidade escolar não tiver uma visão crítica do processo educacional e der um significado diferente ao ato de planejar, considerando as reais possibilidades de mudança de atitude de toda a equipe frente aos desafios e problemas apresentados, o planejamento de sua escola ficará reduzido à elaboração de ações educativas apenas para atender as exigências mínimas de uma educação mercadológica, capitalista e empresarial.

Aproximando-se dessa discussão, Frigotto (1997) observa que o embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital, em profunda transformação, em que o progresso técnico assume um papel crucial, tem “uma relação conflitante e antagônica por confrontar de um lado as necessidades da reprodução do capital e de outro as múltiplas necessidades humanas (FRIGOTTO, 1997, p. 36).

De todos os comentários apresentados, verifica-se que um dos desafios, no tempo presente, é romper com essa visão mercadológica da educação, resquícios de um sistema produtivo capitalista, que se autorreproduz e vem ministrando as condições materiais e econômicas que lhe permitam sobreviver e atender as suas exigências de formação profissional dentro do ambiente escolar.

Essa postura questionadora estaria contribuindo para a formação de uma nova proposta de educação, através de práticas pedagógicas voltadas para o homem questionador, investigador e transformador de melhor se posicionar diante dos acontecimentos sociais e econômicos. Dessa forma, Paro (2000) vem propor uma concepção de mundo que tem por premissa a necessidade de superação da atual ordem econômica e social, em direção a uma organização social que garanta ao homem o domínio mais adequado possível de forças naturais e o coloque em benefício da liberdade e do desenvolvimento coletivo, o que só pode ter apropriação crítica dessa realidade com base em um dos mais importantes instrumentos na busca de seus objetivos e fins educacionais e muito menos recorrer à responsabilização pelos resultados quantitativos como uma solução mágica e meramente instrumental.

A constatação de que o objeto da pedagogia moderna não tem sido outro senão entender os processos complexos da humanização e ajudar o educando nessa trajetória tem na concepção de Arroyo (2008) a ideia de que:

O que diferencia a pedagogia moderna é ser “humanista”, ou seja, estar a serviço de um projeto-processo de autoconstrução como humanos. Conduzir a criança, jovem ou adulto a apreender o significado social e cultural dos símbolos construídos, tais como as palavras, as ciências, as artes, os valores, dotados da capacidade de propiciar-nos meios de orientação, de comunicação e de participação (ARROYO, 2008, p. 144).

Voltando para Arroyo (2008), entendemos que a humanização como projeto e como pedagogia é o ponto de partida de toda ação pedagógica, fora ou dentro da escola. É uma reflexão pedagógica para o ponto de origem da pedagogia moderna, em que eles próprios definem a tentativa de influir no seu desenvolvimento nesse processo educativo, o que, por sua vez, não acontece de modo descolado da construção da cidade, da cultura, das identidades, do trabalho, dos tempos e dos espaços de socialização, e a ênfase no trabalho como princípio educativo pode levar a considerar outras vivências, outros tempos como alienantes, ao menos como desprezíveis, como, por exemplo, a vivência familiar, escolar, religiosa, de lazer etc. E quando voltamos nossa reflexão para o trabalho como princípio educativo, terminamos nos aproximando de uma teoria social sobre como é formado o ser humano, como são produzidos o conhecimento, os valores e as identidades na construção do desenvolvimento do ser humano.

Por fim, os vínculos relatados acima passam por relações mais globais na produção dos seres humanos e, particularmente, para o futuro trabalhador. Libâneo (2010) descreve o pensamento acumulado na área trabalho-educação, trazendo contribuições significativas ao movimento pedagógico de repensar nossa educação brasileira, sendo muito útil que os professores e gestores compreendam os processos de tomada de decisões do Estado e do sistema educativo, entendendo que a escola não está isolada do sistema econômico, social, político e cultural, o que sugere a necessidade de atitude crítica ante as determinações oficiais para avaliar o grau em que as políticas e as

diretrizes são democráticas, justas, inclusivas e respeitadoras das diferenças relativas ao direito de todos à escolarização, sem com isso desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

5. Considerações finais

Nesse ensaio, procuramos construir, sucintamente, um esboço histórico das implicações do sistema produtivo capitalista nas questões da educação escolar. Buscando situar estes fatores, recorreremos à literatura sobre as temáticas, evidenciando uma série de críticas internas e externas em relação às estratégias que sustentam tais implicações.

O sistema de produção fordista/taylorista foi dominante em praticamente todo o século XX. As empresas operavam segundo uma lógica racional da produção em massa, e a sociedade deveria seguir essa mesma lógica, ou seja, racional, moderna e populista.

Havia necessidade, então, de um novo sistema de produção da força de trabalho, tarefa que coube ao desempenho escolar como comprovação histórica mais evidente de sua subjugação para atender a demanda empresarial. A busca constante por respostas está na própria lógica que orienta o funcionamento da sociedade neoliberal, capitalista e globalizante, a qual carrega em seu bojo as marcas de um tempo histórico em que a evolução do capitalismo vai assumindo, sucessivamente, modos de produção para atender a lógica do mercado e seus desdobramentos no campo da formação do trabalhador.

É nesse ponto que o sistema produtivo capitalista, apoiado no perfil de um trabalhador diferente, mais qualificado, participativo e polivalente, vem apresentando uma nova ordem de trabalho, modificando antigos valores e contribuindo para novas relações, tornadas necessárias para a manutenção do emprego e da sobrevivência do trabalhador. Face a essas questões que hoje desafiam toda a sociedade e, em especial, a educação escolar na busca por ações e estratégias educativas que emergem de novos paradigmas de qualificação, no plano de ensino e na forma de organização escolar, é propiciado todo o conteúdo didático e pedagógico que atenda as demandas do sistema capitalista que se estreitam cada vez mais.

O Estado assume a formulação de políticas públicas educacionais que atendam aos interesses do sistema social vigente, e o trabalho na escola pública tem sido fruto dessa lógica, cujo trabalho pedagógico, assim fragmentado, responde e continua respondendo, ao longo dos anos, às demandas de disciplinamento do mundo do trabalho capitalista, organizado e gerido segundo os princípios de um sistema produtivo capitalista. Diante de tantas exigências, as próprias políticas públicas educacionais estão voltadas a atingir metas, estimuladas por organismos internacionais, por empresas capitalistas, preocupadas com a capacitação do indivíduo apto a atender o mercado.

Conforme temos observado, a ordem de preocupações se deve ao fato de educadores, durante décadas, terem se movido e se moverem no sentido de explicar a face dos pressupostos do sistema produtivo capitalista e suas implicações para a educação. Este procedimento seria reconhecer as acomodações de algumas práticas sociais que se organizam e se estruturam no ambiente escolar por meio de conceitos que se tornam frequentes nos discursos políticos e ideológicos neoliberais – qualidade na educação, capacitação, eficiência pedagógica, conhecimentos úteis, formação profissional, administração da educação e assim por diante.

Para que essas verdades absolutas sejam contestadas, tais discussões produzem ecos até os dias de hoje ao reconhecer a ampla repercussão no campo educacional e do trabalho. Se por um lado, elas se prendem às alterações das funções do Estado e dos consequentes interesses, pressões e estratégias que passam a encontrar com frequência nos sistemas educativos; por outro, a partir destas conexões, potencializam-se reformas e políticas educacionais de forma que se reforcem reciprocamente em face do desenvolvimento econômico e social no país.

Parece haver sempre um consenso de que a educação é a tábua de salvação para todos os males do mercado, particularmente do mundo do trabalho. Por isso é que, nos dias de hoje, faz-se necessário iniciar uma nova

perspectiva de escola, no sentido de romper com essa ambivalência entre sistema produtivo capitalista e educação. Precisamos repensar que a educação na contemporaneidade não visa somente a transmitir competências e saberes apenas ao mundo do trabalho, mas também a formar cidadão consciente da cidadania, justiça social, igualdade de oportunidade e de sua inserção social nesse mundo do trabalho, além do seu desenvolvimento individual como pessoa humana, intelectual, cultural, social, físico e psíquico nas relações com a educação e o trabalho.

Referências bibliográficas

- AFONSO, A. J. Reforma do Estado e Políticas Educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 75, Agosto/2001, p. 15-32. Disponível em: https://www2.cead.ufv.br/sistemas/pvanet/Conteudo/lista_topicos.php. Acesso em: 29 abr. 2014.
- ARAÚJO, M. A. O.; ANDRADE, N. L. Qualidade da Educação em Licínio C. Lima. In: COIMBRA, C. L.; [et al.] (Orgs.). **Qualidade em Educação**. 1ª ed. Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 41-53.
- ARROYO, M. G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, João Celso e SILVA, Jr. João dos Reis. **Trabalho, formação e currículo**. São Paulo: Xamã, 1999, p. 13-41.
- _____. Trabalho – Educação e Teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- BEHRENS, M. A. A Prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **R. Bras. Est. Pedag., Brasília**, v. 80, n.196, set./dez., 1999. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 14 out. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **O PDE: razões, princípios e programas brasileiros**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- _____. Ministério da Educação e Cultura. **IDEB: como melhorar os índices**, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 jul. 2011.
- CASTELLS, Manuel. **A Era da informação: Economia, Sociedade e Cultura**. Cap. 1, 6ª ed. Vol. 1, São Paulo: Paz e Terra, 1999.
- COMISSÃO ECONÔMICA PARA AMÉRICA LATINA E O CARIBE. **Transformación productiva com equidad**. Santiago, CEPAL, 1990.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial - p. 921-946, out. 2007. Disponível: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2010.
- ENQUITA, M. **A face oculta da escola. Educação e trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989, p. 133-159.
- FIDALGO, F. S. R.; FIDALGO, N. L. R. A lógica de competências e a certificação profissional, IN: Aranha, A.V.S.; CUNHA, D. M. e LAUDANES, J. B. (Orgs.). **Diálogos sobre trabalho**. Campinas, SP, Papirus, 2005.
- FELÍCIO, H. M. S. Qualidade da Educação em Maria Malta Campos. In: COIMBRA, Camila Lima; [et al.] (Orgs.). **Qualidade em Educação**. 1 ed.– Curitiba, PR: CRV, 2011, p. 55-63.
- FRANCISCO, I. J. **A atuação do diretor de escola pública: determinações administrativas e pedagógicas do cotidiano escolar**. 2006. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- FRIGOTTO, G. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez editora, 1997.
- _____(org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- KUENZER, A. Z. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. IN: FRIGOTTO, Gaudêncio (org). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 9ª edição. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo, Cortez, 2010.
- LUCKEZI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

- MALINE, E. **O consenso como ponto de partida? Uma análise dos papéis desempenhados pelos atores participantes na formulação do PDE**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2009.
- MÉSZAROS, I. A crise estrutural do capital. **Revista do Instituto de Estudos Socialistas**. n° 4, 2000, p. 7-15.
- OLIVEIRA, D. A. Política educativa, crise de escola e a promoção de justiça social. In: **Crise de escola e políticas educativas** – Eliza Bartolozzi Ferreira, Dalila Andrade Oliveira (organizadoras) – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.
- PARO, V. H. **Administração escolar**: introdução crítica. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2000, p. 175.
- RODRIGUES, M. M. Reflexões acerca da escola e do conhecimento escolar. FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino – Brasília: Líber livro, 2009.
- SANDER, B. Política, gestão e qualidade de ensino. FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa. **Política educacional**: gestão e qualidade do ensino – Brasília: Líber livro, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Rev. e atualizada – São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA JUNIOR, J. R. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do ensino médio. **Educ. Soc., Campinas**, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 201- 233. Disponível em: www.scielo.br Acesso em: fev. de 2011.
- TORRES, R. M. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre, Artes Médicas, 2001, A Resposta, p. 25-61.