

Reformas educacionais, cultura e cotidiano escolar

Educational reforms, culture and daily school routine

Maria Aparecida de Lima Madureira*

Sergio Marcos Rodrigues da Silva*

Jorge Luis Cammarano Gonzalez**

* Mestrandos do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO.

e-mail(s): cidamadureira@hotmail.com

semarsilva@uol.com.br

** Professor do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO.

e-mail: jorge.gonzalez@uniso.br

Resumo

O texto aqui apresentado problematiza as relações e mediações entre as reformas educacionais promovidas pelo Estado brasileiro, nos anos noventa do século passado, a cultura escolar e o cotidiano escolar. Observamos, no âmbito da educação escolar, que as políticas reformistas constituem um esforço de feições planetárias, promovido pelos conglomerados transnacionais e seus agentes multilaterais: BIRD, BID, FMI e OMC. Assumimos o suposto de que as reformas educacionais, nucleadas na educação para o trabalho e para a cidadania, referenciam-se em práticas formativas cuja finalidade é a formação do indivíduo nos limites das relações fundantes da sociedade das mercadorias como meio de criar as possibilidades de naturalizar e perpetuar a lógica do Capital em sua luta incessante para controlar, subordinar e alienar o Trabalho.

Palavras-chave

Reformas educacionais brasileiras dos anos 90; cultura escolar; cotidiano escolar.

Abstract

The text brings up the relationships and mediations between educational reforms promoted by the Brazilian State during the 90s of the 20th century, school culture and daily school routine. It was observed in the realm of schooling, that the reformist policies constitute an effort of planetary proportions, promoted by the trans-national conglomerates and their multilateral agents: BIRD, BID, FMI and OMC. It is presumed that educational reforms, focused on education for work and for citizenship, take as their reference formative practices, the aim of which is the formation of the individual on the boundaries of the founding relationships of the merchandise society as a way of creating possibilities for naturalizing and perpetuating the logic of Capital in their incessant struggle to control, subordinate and alienate Work.

Key words

Brazilian educational reforms of the 90s; school culture; daily school routine.

Apresentação

O texto aqui apresentado busca o entendimento dos possíveis determinantes das reformas educacionais brasileiras, ocorridas nos anos 90 do século passado com base nas mudanças no processo técnico-produtivo do Capital, na perspectiva de subordinar, controlar, precarizar e alienar o Trabalho. Tendemos a supor que as reformas educacionais em curso, nucleadas na educação para o trabalho e para a cidadania, orientam-se por práticas formativas cuja finalidade é a formação do indivíduo nos limites da genericidade em-si, do mundo prático, utilitário, eficiente e eficaz, isto é, nos limites das relações sociais fundantes da formação social capitalista. Em outros termos, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e à supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Desde essa apreciação, consideramos que a proposta reformista se contrapõe às possibilidades de um processo de escolarização que contribua na perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e o controle do Trabalho pelo Capital.

Dessas observações, derivamos a problematização que orienta este trabalho: que conhecimentos e que condutas têm sido objetivadas na instituição escolar, pautadas nas mediações entre cultura escolar e reforma educacional? E com base em que práticas escolares tem-se objetivado a apropriação da reforma educacional em curso?

Assim, na tentativa de explicitar o

papel mediador da cultura escolar na apropriação das reformas educacionais e o tensionamento criado entre as práticas propostas pela reforma educacional e o cotidiano escolar, pesquisamos uma instituição escolar do Município de Sorocaba – São Paulo. Do exame, aqui registrado, dessa instituição escolar, depreendemos que a lógica do Capital tem, nas reformas educacionais, uma de suas principais estratégias postas na perspectiva de perpetuar a mercantilização da vida alienada em todas as suas dimensões.

Ante o exposto, como caracterizar as reformas educacionais brasileiras nos anos noventa? É disto que tratamos a seguir.

Caracterizando as reformas educacionais brasileiras nos anos noventa

O entendimento dos possíveis determinantes das reformas educacionais brasileiras ocorridas nos anos 1990 do século passado requer caracterizar, mesmo que sucientemente, o contexto histórico e político em que essas reformas foram implementadas. Nessa direção, assinalamos, como antecedentes desse contexto, a partir de meados da década de 1980, inúmeras inovações científicas e tecnológicas, como a microeletrônica, a robótica, a química fina, a biotecnologia e a fibra ótica, que passam a ser incorporadas pelos processos produtivos do mundo capitalista, demandando mudanças nos processos de qualificação da força de trabalho. Observamos, ainda, que essa descrição não incide em considerarmos tais mudanças como sujeitos desse processo; antes, consideramos que as trans-

formações na base técnico-produtiva atendem aos esforços implementados pelo capital na perspectiva de controlar e subordinar o trabalho. Ponderamos que essas mudanças fomentariam, gradativamente, a superação de práticas fordistas de produção e a adoção de modelos produtivos mais flexíveis, que culminariam, em algumas regiões do mundo capitalista, com uma racionalização da produção orientada pelo toyotismo.

Além das alterações nos setores produtivos, o mundo passaria a viver uma recomposição geopolítica no lastro da desestruturização do projeto socialista nos países do Leste Europeu. Essas transformações pautam-se pela intensificação das relações capitalistas de produção, configurando um processo que alguns autores, como Chesnais (1996), qualificam de mundialização do capital, e que se desenvolve sob o comando dos grandes conglomerados transnacionais e seus agentes multilaterais – BIRD, BID, FMI e OMC. Nesse contexto, o modelo político do Estado do Bem-Estar Social vai sendo, gradativamente, substituído pelo que se convencionou chamar de política neoliberal. Essa política busca a ampliação de mercados, a desregulamentação das economias nacionais, a privatização e apropriação de serviços públicos pelos grandes capitais e a precarização do trabalho na perspectiva de ruptura com o contrato social resultante dos embates entre capital e trabalho, derivados do período pós Segunda Guerra Mundial. A dinâmica desses processos, com seus tempos e formas específicas, acaba por produzir, intermediada pela ação dos organismos financeiros internacionais, interferências e ingerências nos cam-

pos político, cultural, social e econômico que, em parte, materializam-se na reforma do Estado e, especificamente, nas reformas implementadas no âmbito da educação.

Em conformidade com o exposto, consideramos que os anos de 1980 e 1990 marcam um debate bastante relevante no que se refere às formas de produção e reprodução da vida humana, até por conta da racionalidade histórica da formação econômico-social capitalista, que altera a base produtiva por meio do desenvolvimento científico, gerando mudanças nas dimensões micro e macro da economia e nas relações entre as grandes corporações e seus correspondentes paradigmas organizacionais e de gestão. Este debate alastra-se para o campo acadêmico-científico e gravita em torno dos procedimentos teórico-metodológicos subjacentes à produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas (SILVA Jr.; FERRETTI, 2004).

A política reformista assume feições planetárias, ou seja, são inúmeros os países submetidos à lógica de buscar alternativas que fomentem a *permanência* do capital como *sistema* hegemônico. O Brasil não foi exceção. A partir da década de 1990, sob a orientação do projeto político presidido por Fernando Henrique Cardoso, o país empreende uma reforma do Estado – já iniciada por Fernando Collor de Mello – e da educação, inspirada nesse contexto mundial, já mencionado anteriormente. Entretanto deve-se observar que o Estado ganha nova envergadura, materializada na abertura da economia nacional ao capital externo, em amplo programa de privatização de sua infra-estrutura, na flexibili-

zação das leis trabalhistas, na Reforma da Previdência, na Lei de Responsabilidade Fiscal, traduzindo um conjunto de medidas que atendiam, prontamente, aos anseios dos grandes conglomerados transnacionais, desejosos e necessitados de um mercado livre e soberano para fortalecer a lógica do capital. Em outros termos, a reforma do Estado brasileiro reflete a relação de dependência e subserviência que caracterizou, historicamente, a postura dos setores dominantes nacionais em relação aos setores dominantes internacionais. A educação torna-se tema relevante para a consolidação desse amplo quadro de reformas. E é disto que tratamos a seguir.

A Educação Escolar nas propostas reformistas

O tema da educação marca presença em um universo composto por organismos internacionais, como os já citados acima, e mais as agências da ONU, com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ANUO), a UNICEF e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL).

Em relação à América Latina, o CEPAL, em 1990, em sua proposta *Transformación productiva com equidad*, defende uma convergência entre competitividade e sustentabilidade social, ou ainda, entre crescimento econômico e equidade social. Dessa perspectiva, a adequação às exigências de um mercado crescente e extremamente competitivo requer a formação de indivíduos aptos a enfrentarem a dinâmica posta pela competitividade. E for-

mar o indivíduo, para que se adapte a um mercado progressiva e intensamente competitivo, é função da educação escolar.

Outra iniciativa relevante no campo das propostas reformistas para a política educacional encontra-se no documento de Jomtien (Tailândia), produzido durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO na década de 1990 do século passado. Esse documento associa o desenvolvimento humano à educação, delineando ações voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em uma proposta que prioriza e amplia os meios e os alcances da educação básica. E também subsidia a idéia de universalização do acesso à educação como forma de promover a equidade, desconsiderando, entretanto, que tal equidade não depende apenas da educação escolar. Assim, a educação é concebida nos documentos produzidos durante as discussões empreendidas nesse encontro, como a solução para todo e qualquer problema e, portanto, é avaliada como capaz de modificar a realidade social dos indivíduos, por considerar que sua universalização potencializa a equidade social. Para alcançar essa universalização, propõe-se a participação de todas as pessoas, sugerem-se alianças e parcerias entre poder público, privado e as Organizações Não-Governamentais (ONGs). Nesse contexto, o esvaziamento das políticas sociais por parte do Estado e, em contrapartida, a progressiva transferência dessas políticas para os setores privados da economia alimentam a composição do denominado Estado mínimo que,

em última análise, define as demandas e os processos avaliativos das práticas formativas circunscritas à educação escolar.

Um outro agente atuante neste processo, que também desperta nossa atenção, é o Banco Mundial. Ele assume um papel decisivo na definição de políticas educacionais para a América Latina e, por extensão, para o Brasil. Suas propostas, de natureza economicista, ainda que se refiram ao combate à pobreza – postulando a equidade social e implementando políticas de distribuição de recursos que patrocinem serviços básicos para todos – defendem uma vinculação explícita entre produtividade e educação ou, em outros termos, põem o conhecimento como algo indissociável da produtividade e, portanto, do desenvolvimento do capital.

Por sua vez, no Brasil, são da gestão Fernando Henrique Cardoso as medidas jurídico-administrativas que sustentam a reforma educacional brasileira nas dimensões propostas pelos organismos internacionais e suas agências multilaterais. Dessa gestão, derivam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico MEC/CNE, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a regulamentação dos cursos sequenciais, os Processos de Avaliação da Educação Brasileira – revistos, mais tarde, no governo Lula – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – bandeira, também, da campanha do atual presidente Luís Inácio Lula da Silva

(Lula) – a Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional e a reorganização do ensino superior.

Diante do exposto e com a preocupação de evidenciarmos alguns aspectos vitais para o discernimento da proposta de reforma da Educação escolar, recorreremos ao texto dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM, destacando a argumentação apresentada para caracterizar *O papel da educação na sociedade tecnológica*.

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

A nova sociedade decorrente da revolução tecnológica, e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.

Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os pro-

cessos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na **sociedade tecnológica**, pode-se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para sua incorporação.

Um outro dado a considerar diz respeito à **necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho das atividades profissionais**. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade que gera desigualdades cada vez maiores.

De que competência se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.

Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (p. 23-24, grifos nossos).

A citação, ainda que longa, faz-se necessária para explicitar como, no discurso do Estado, as propostas de reforma decorrem da necessidade de adequação de uma educação supostamente ultrapassa-

da em relação às mudanças no campo da produção, da tecnologia e da ciência. A idéia de universalização da educação sustenta a ampliação de vagas para atender a todos os cidadãos, e a proposição de participação de todos dá vigor à idéia de uma escola democrática. Democratização e descentralização possibilitariam uma gestão autônoma, pautada em sistemas de parceria que atendam às demandas de sua comunidade e na construção do projeto político-pedagógico com a participação da comunidade.

Por outro lado, essa citação permite evidenciar um número considerável de contradições, como, por exemplo, a idéia expressa de que estamos vivendo sob uma nova forma social graças à evolução tecnológica, reconhecendo, concomitantemente e em contrapartida, que a sociedade tecnológica não foi capaz de superar a pobreza, o desemprego e a desigualdade social. Os mesmos organismos multilaterais que empreenderam as discussões sobre a educação, vendo na difusão deliberada e sistemática do progresso técnico uma forma de gerar a transformação produtiva em consonância com o processo de democratização e equidade social; reconhecem que nunca houve tanto desemprego¹ e tanta exclusão social, sem contar outros problemas sociais, como a violência, a desnutrição e as migrações que se agravaram nas últimas décadas.

De outra parte, as competências assumidas pelo reforma, explicitadas no PCNEM, tendem a preparar o indivíduo para a esfera da produção que atenda aos novos processos de racionalização da so-

cidade produtora de mercadorias. As práticas formativas vinculadas a essa dinâmica do capital buscam um ser-trabalhador que, simultaneamente, opere várias máquinas, permitindo às empresas aumentar a produção sem fazer crescer o número de trabalhadores, implementando novas técnicas, como o *kanban* (reposição dos produtos somente depois de sua venda), e sua correspondente expansão para empresas subcontratadas e fornecedoras, com capacidade de satisfazer, rapidamente, pedidos pequenos e variados².

No campo pedagógico, o novo paradigma do conhecimento – aqui tomado em sentido muito próximo de informação – que se adquire pela utilização (*saber usar*), pela interação (*saber comunicar*) e pela ação (*saber fazer*), segundo o documento de Jomtien, vai trazer para a linha pedagógica das reformas os quatro pilares propostos pela pós-modernidade: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, oriundos da psicologia da aprendizagem.

Destacaríamos que, na contramão da reforma proposta pelo governo, algumas entidades passam a discutir alternativas para a educação, reunidas no que ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira³, forçando o governo FHC, à proposição de um Plano Nacional de Educação que expressava as ações articuladas pelos agentes multilaterais do capital financeiro internacional para a educação. A este respeito Valente e Romano (2002, p. 99) comentam:

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas

de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. (...) O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade.

Entretanto, passando ao largo de toda essa discussão, os documentos vão se constituindo em discurso defensor da formação de um indivíduo flexível, sem história, adaptável, apto para o trabalho, em um momento em que o trabalho tende a ser precarizado e, nos limites do capital, a ser *destruído*.

Ante as observações anteriores, tendemos a supor que as reformas educacionais em curso, nucleadas na denominada educação para o trabalho e para a cidadania, referenciam-se em práticas formativas cuja finalidade é a formação do indivíduo nos limites da genericidade em-si, do mundo prático, utilitário, imediato, eficaz e eficiente; isto é, nos limites das relações sociais fundantes da formação capitalista. E também tenderíamos a afirmar que, no âmbito das políticas e práticas formativas, parte da

lógica do Capital deriva suas ações com base nas denominadas competências, convertidas, na reforma educacional em curso, em atributo essencial para a formação do indivíduo. As competências, no contexto das propostas de formação articuladas às políticas educacionais, representam um componente a ser incorporado para a qualificação não apenas dos docentes, mas dos trabalhadores em geral, e convertem-se em suposto da educação para o trabalho e para a cidadania em todos os níveis de ensino.

Fortalecemos esse argumento registrando, neste estudo, as orientações propostas pelo Estado e seus representantes, em seminário do Fórum Nacional, com o tema **Um modelo para a educação no século XXI**, realizado no BNDS, (Banco Nacional para o Desenvolvimento Social) em agosto de 1998 e publicado em 1999, sob a coordenação de João Paulo dos Reis Velloso e Roberto Cavalcanti de Albuquerque. Este registro tem como finalidade evidenciar, basicamente, a caracterização e as propostas pertinentes ao sistema educacional diante das demandas que supostamente atenderiam às transformações da sociedade denominada global e da sociedade brasileira em particular. E isto porque

(...) devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: *a educação geral para todos* é a condição essencial para a própria sobrevivência do país; e, em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e *preparação para o mercado de trabalho*. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho (SOUZA, 1999, p. 24).

O princípio fundamental reivindicado especialmente para a educação profissional por intermédio do Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), remete para outra diretriz dessa proposta de formação do indivíduo mediada pela escolarização, a empregabilidade.

Assim, afirma Souza (1999, p. 29):

O princípio fundamental na educação profissional não deve ser a equidade, como na educação geral, mas a empregabilidade das pessoas. (...) as pessoas devem ser capazes e ter a oportunidade de ir e vir nesse sistema educacional conforme as suas necessidades, para melhorar a sua empregabilidade, independentemente do nível de educação formal que já tenham concluído.

Se os argumentos supracitados apontam na direção de um dos pilares da reforma educacional promovida nos anos 1990 do século passado, ou seja, a empregabilidade, a outra dimensão da reforma coloca-nos diante das práticas formativas reduzidas às denominadas competências. Ambas, empregabilidade e competências, encontram-se filiadas ao denominado *aprender a fazer*. E aqui recorreremos à intervenção de Castro, que analisando as tendências e perspectivas dos sistemas de produção de informações educacionais, auxilia-nos em dois sentidos. No primeiro, expressa parte das preocupações subjacentes às práticas formativas articuladas à política educacional. No outro, assinala a presença das denominadas competências como condição básica para a formação desse *novo ser* que atenda aos desafios das mudanças sociais. Dessa perspectiva,

indaga Castro: "O que os alunos são capazes de fazer? Quais os padrões desejáveis que deveriam ser atingidos para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas exigidas para o exercício da cidadania? O que caracteriza a escola efetiva?" (CASTRO, 1999, p. 36-37).

E acrescenta:

Os sistemas de ensino têm sido desafiados a responder às seguintes questões. **Como preparar este novo cidadão?** Quais as demandas da nossa sociedade em processos de mudanças tão acelerados como os que marcaram as últimas décadas deste século? É cada vez mais evidente que **a preparação de cidadãos competentes para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida, exige um perfil de qualificação em que o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva será decisivo na formação das crianças e jovens para a sua plena inserção social e no mundo do trabalho.** É preciso, portanto, assegurar-lhes uma formação ética e solidária. É preciso ainda desenvolver sua capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico. É preciso dar-lhes condições de utilizar os conhecimentos adquiridos para que tenham novas oportunidades num mundo cada vez mais complexo e competitivo (CASTRO, 1999, p. 37. Grifos nossos).

O itinerário apresentado reafirma a compreensão de que a política educacional acenada como modelo de referência para o século XXI busca formar o ser social trabalhador nos limites da cidadania e das transformações das relações de produção capitalistas, derivadas de um novo padrão de acu-

mulação. Em outros termos, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e às supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Com base nessa apreciação consideramos que a proposta reformista se contrapõe às possibilidades de um processo de escolarização que contribua com a perspectiva de remover radicalmente as práticas sociais que objetivam a alienação, a exploração e o controle do Trabalho pelo Capital. Entretanto, avaliamos que essas reformas não ocorrem sem embates, sem expressarem suas contradições, enfim, sem resistências que, muitas vezes, reconfiguram-lhes, na prática, suas matrizes. Nesse contexto, dentre as várias esferas de negociação inerentes às políticas reformistas, detemos nossa atenção na instituição escolar. Ali, as reformas *encontram* práticas sociais que vão configurando as possibilidades de sua objetivação na perspectiva de permanência ou de superação de suas propostas de formação dos indivíduos. Ponderamos que o entendimento desse processo requer o exame das mediações entre a especificidade da instituição escolar e a cultura escolar, considerando que um dos supostos necessários para enfrentarmos esse desafio é o discernimento e o reconhecimento de três dimensões historicamente produzidas pelas relações e mediações sociais constitutivas das determinações estruturais do capital.

Uma nos parece, do ponto de vista de seu entendimento, *aparentemente mais acessível*. Referimo-nos aos múltiplos esfor-

ços que os detentores do capital e seus representantes realizam no sentido de caracterizar seu modo de produzir a vida em sociedade como sendo único, absoluto e incomparável, diante de outras alternativas historicamente criadas. Dentre seus argumentos, os donos do capital e sua rede midiática destacam, por exemplo, o fracasso do socialismo no Leste Europeu, ao findar o século passado. Tal estratégia, complementada pelos artifícios do fim da história, fim da sociedade de classes e outros afins, tentam nos situar diante da **incontestabilidade** desta formação social. Entretanto os embates sociais, classistas e seus desdobramentos pulsam até o momento presente, pondo a incontestabilidade em suspensão, numa dinâmica que parece favorecer nossas suspeitas contrárias em relação ao caráter incontestável do capitalismo.

Por sua vez, as outras duas dimensões parecem de difícil discernimento, talvez em face de serem alimentadas por formas de enfrentamento produzidas e tendencialmente consolidadas em propostas e práticas que buscam conciliar, lenta e gradualmente, seus sujeitos sociais historicamente antagônicos: capital e trabalho. E quais são essas dimensões?

A lógica do capital pautada pela busca do lucro, a apropriação privada da riqueza socialmente produzida, a substituição do trabalho humano pelas inovações tecnológicas, a precarização das relações contratuais legitimadoras da exploração do trabalho, a mundialização de seus processos de acumulação e concentração de riqueza revelam, apesar das dificuldades em entendê-las, que o sistema capitalista, em sua lógi-

ca, é **incorrigível**. Desses condicionantes estruturais expostos por Mészáros (2005), extraímos outra dimensão deste metabolismo social. O capital, em que pese o esforço enraizado nas propostas social-democratas ocorridas desde as primeiras décadas do século passado, é **irreformável**. Portanto, a busca do discernimento e do reconhecimento dessas três dimensões produzidas com base nas mediações entre capital, trabalho assalariado e propriedade privada, isto é, o incontestável, o incorrigível e o irreformável, requer um esforço prático capaz de se apropriar e intervir nas múltiplas formas e tempos desse processo.

Avaliamos que nós, educadores, tendemos a problematizar e tensionar a incontestabilidade das sociedades capitalistas, mas possuímos inúmeras dificuldades e fragilidades no sentido de entendermos a natureza incorrigível e irreformável deste sistema. E isso provavelmente porque:

A estratégia reformista de defesa do capitalismo é de fato baseada na tentativa de postular uma mudança gradual na sociedade através da qual se removam os *defeitos específicos*, de forma a minar a base sobre a qual as reivindicações de um *sistema alternativo* possam ser articuladas (MÉSZÁROS, 2005, p. 62).

Mészáros (2005, p. 63) complementa seu argumento, afirmando:

A recusa reformista em abordar as contradições do *sistema* existente, em nome de uma presumida legitimidade de lidar apenas com as *manifestações particulares* – ou, nas suas variações 'pós-modernas', a rejeição apriorística das chamadas *grandes narrativas* em nome de *petits récits* idealizados arbitrariamente – é na realidade apenas uma forma peculiar de

rejeitar, sem uma análise adequada, a possibilidade de se ter qualquer sistema rival, e uma forma igualmente apriorística de *eternizar* o sistema capitalista.

Em seus supostos, proposições e práticas, as agendas do reformismo secular e de suas variações pós-modernas buscam a prevalência do presentismo, do “aqui e agora”, filiadas ao tratamento fenomênico da realidade social que assume os efeitos como causas e busca sua validade atemporal, omitindo e/ou escamoteando as relações constitutivas dos processos estruturais fundantes da sociedade capitalista. Desde essa perspectiva, quantos de *nós*, por exemplo, internalizamos a noção de que a educação é a solução para todo e qualquer problema social? Quantos de *nós* creditamos à reforma educacional em curso a capacidade de enfrentar e superar os problemas educacionais?

O enfrentamento desse desafio e a produção de possíveis respostas e suas correspondentes formas de intervenção requer, dentre outros esforços, o aprofundamento no campo investigativo das relações e mediações entre a instituição escolar e a cultura escolar.

Instituição escolar e cultura escolar

Reconhecidos os elementos centrais e os principais determinantes que foram delineando as reformas educacionais brasileiras dos anos 1990, é interessante refletir de que maneira as instituições escolares se apropriaram delas e as objetivaram em suas práticas.

Filiamos nossa reflexão ao campo de

análise que aborda a escola como espaço de contradições, onde atuam diversos sujeitos, cada um com suas especificidades. Beltrán Llavador e San Martín Alonso (2002, p. 52-53), ao falar desse espaço de contradições, abordam a riqueza cultural e a vida das organizações com o seguinte argumento:

La clave de la cultura organizativa está en el exterior de la organización. ¿Cómo puede ser que la mera copresencia en un espacio normativamente estructurado permita la emergencia de manifestaciones que exceden a lo prescrito? La explicación más sencilla se encuentra en lo que aporta cada uno de los actores organizativos. Cualquiera de nosotros encarna en sus actitudes posiciones ideológicas, creencias, formación, aficiones, tendencias y propensiones. Cuando actuamos en cualquier medio, y no sólo en uno organizativo-laboral, es toda nuestra persona la que actúa. Un profesor no deja a la puerta de la clase o del centro la mala noche que sus hijos pequeños le hayan hecho pasar, la preocupación por el estado de salud de un familiar próximo, el recuerdo feliz de una velada agradable pasada en compañía de viejas amistades; pero tampoco quedan al margen su posición política o sindical; ni es indiferente que su tiempo de ocio lo dedique al cine, al teatro, a la lectura, al deporte, a la producción o al consumo culturales; su experiencia laboral anterior, en ese u otro oficio, las maneras en que ha aprendido a relacionarse con otros compañeros o con la administración educativa, con las familias y con sus alumnos.

É preciso entender essa análise que os autores fazem do professor e dos outros sujeitos que atuam no espaço escolar, como, por exemplo, alunos, administradores e comunidade, para se ter uma idéia da plu-

ralidade ali presente, que vai conformando a cultura escolar, ainda que exista uma tendência homogeneizadora e uma aparência igualmente uniforme, derivada da posição hegemônica que algumas das expressões culturais atuantes chegam a ter sobre as outras (BELTRÁN LLAVADOR; SAN MARTIN ALONSO, 2002). As reformas educacionais propostas omitem essa tendência hegemônica que busca homogeneizar as relações sociais presentes no espaço da instituição escolar. Mas, ao se defrontarem as reformas com um espaço contraditoriamente produzido e em decorrência dos embates e das negociações que envolvem sua implementação, precisam fazer concessões para apropriações que nem sempre serão aquelas supostamente esperadas. Nesse contexto, assume significativa relevância a cultura escolar.

Julia (2001, p. 10), em um esforço de definição do termo cultura escolar, afirma:

É necessário, justamente, que eu me esforce em definir o que entendo aqui por *cultura escolar*; tanto isso é verdade que esta cultura escolar não pode ser estudada sem a análise precisa das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém, a cada período de sua história, com o conjunto das culturas que lhe são contemporâneas: cultura religiosa, cultura política ou cultura popular. Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou

simplesmente de socialização).

Em sua definição, Julia reconhece a necessidade de se entender a cultura escolar no âmbito das “relações conflituosas ou pacíficas” mantidas, historicamente com as outras culturas com que ela convive. Se são essas as relações que conformam o espaço escolar e definem normas, priorizam conhecimentos, estabelecem condutas e práticas pedagógicas, eis o espaço que as reformas objetivam, mas não antes de serem apropriadas, à sua maneira, pela comunidade escolar plural.

Outro aporte teórico importante que nos auxilia no discernimento das mediações entre instituição escolar e cultura escolar encontra-se em Silva Jr. e Ferretti (2004, p. 60). Os referidos autores concebem a escola como resultado de um amálgama entre duas dimensões:

Concretamente, **a escola resulta do amálgama entre sua dimensão institucional (aquela de quem institui a sociedade em determinado período histórico) e sua cultura específica**. Este amálgama se produz e se faz presente nas práticas escolares, elemento central por meio do qual a instituição escolar realiza os processos de formação social do indivíduo e socializa o conhecimento produzido pela humanidade, ao mesmo tempo em que se reproduz socialmente (grifos nossos).

Também eles reconhecem na cultura escolar papel preponderante na definição das práticas escolares de que se vale a escola para realizar, de acordo com suas especificidades, a formação social do indivíduo e a socialização do conhecimento produzido pela humanidade, incorporando nos limites de sua razão de ser, as propostas

disseminadas pelas reformas educacionais.

Na tentativa de explicitar o papel mediador da cultura escolar na apropriação das reformas educacionais, procuramos investigar, ainda que sucintamente e, portanto, incorrendo no risco da superficialidade, como este processo se objetivaria em uma determinada instituição escolar. Com esse propósito, visitamos uma escola particular de Sorocaba⁴, procurando verificar as objetivações e apropriações produzidas nesse espaço. Com base nos autores estudados, levantamos dois questionamentos que pautaram nossa análise: que conhecimentos e que condutas têm sido objetivados por essa instituição escolar no âmbito das mediações entre cultura escolar e reforma educacional? E com base em que práticas escolares tem se objetivado a apropriação da referida reforma educacional?

A leitura da Proposta Pedagógica da instituição em tela, em que se definem suas finalidades e objetivos, permitiu depreender algumas condutas que ela buscava inculcar em seus alunos: princípios cristãos, princípios de liberdade e responsabilidade, ideais de justiça e solidariedade, exercício de cidadania consciente aliado à participação comunitária. Algumas dessas condutas fazem parte do corpo dos documentos que implementaram as reformas educacionais, outras procuram ser objetivadas e apropriadas a partir de várias práticas escolares. Dentre essas, observamos que todos os alunos recebem, ao início do período letivo, um manual com o calendário escolar, sempre cumprido à risca como um compromisso da instituição – em nenhuma circunstân-

cia, qualquer data letiva ou atividade expressa ali é alterada. Além do calendário escolar, esse manual traz indicações da equipe pedagógica, endereços eletrônicos para contato, explicações sobre o sistema de avaliação, regulamento com direitos e deveres dos alunos, as proibições e sanções aplicáveis, o calendário com as datas de todas as provas mensais, substitutivas e de recuperação do ano todo e a Proposta Pedagógica da instituição. As informações ali contidas são assumidas como um compromisso da escola com os alunos e seus pais. Mas, também, são efetivamente cobradas dos mesmos. Por exemplo, não são anunciadas as datas das provas, pois é de responsabilidade dos alunos o conhecimento das informações contidas no manual. O comportamento dos mesmos é avaliado segundo o regimento que consta desse manual e os abusos são administrados pela Orientadora Pedagógica, que referencia suas intervenções com base nesse manual. Tal manual constitui um documento oficial, que traduz os campos de poder e influência nas relações estabelecidas entre escola, alunos e pais, tendo-se configurado, prioritariamente, em uma prática escolar que visa a inculcar o senso de responsabilidade entre os alunos.

Outra expressão das práticas escolares observadas nessa instituição escolar objetiva-se em condutas de solidariedade e participação comunitária desenvolvidas em pequenas ações ao longo do ano letivo, principalmente com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental. Por exemplo, durante a Páscoa, há uma arrecadação de ovos de chocolate, que são le-

vados pelas crianças a várias instituições que mantêm menores em Sorocaba. Visitas a asilos e hospitais são constantes. São feitas campanhas de arrecadação de alimentos e de agasalhos. Essas ações, embora ocorram quase que com exclusividade nas séries iniciais citadas, às vezes surgem espontaneamente nos alunos do Ensino Médio, motivados por algum clamor público ou por necessidade exposta por alguém do grupo. É importante ressaltar que a maior parte dos alunos dessa instituição faz toda a sua trajetória escolar ali, de modo que essas ações espontâneas, principalmente, refletem a apropriação de uma conduta ao longo de sua trajetória na escola e, portanto, do instituído pela instituição.

Os princípios cristãos também encontram espaço na prática escolar. Festas religiosas mais tradicionais, como o Natal, por exemplo, ou a Festa do Divino, recebem relevância de tratamento no espaço escolar. A primeira tem a cena da manjedoura encenada todos os anos por crianças e adolescentes; a segunda é lembrada pela visita dos Festeiros do Divino à escola, quando da época da festa.

Algumas das condutas, como já se afirmou, acabam sendo incorporações do discurso das reformas ao Projeto Pedagógico da escola, mas à sua maneira. A questão da cidadania, por exemplo, acaba obstada por uma disciplina que se pretende muito rígida a ponto de, muitas vezes, calar a voz dos alunos. O que não significa, é claro, que nesse espaço de rigidez não aflore, dialeticamente, a consciência da cidadania em alunos que produzem, no espaço escolar, o embate com as normas es-

tabelecidas por meio de formas extremamente criativas de enfrentamento.

Essas práticas escolares vão sendo produzidas nesse espaço de inúmeras temporalidades e apropriações, objetivadas nas contradições e resistências e instituindo comportamentos, condutas, conhecimentos. São práticas, sim, baseadas na hierarquia, na tradição, mas que vão sendo dialeticamente transformadas e assumindo novas feições no processo histórico que as institui e no diálogo com as *outras* culturas com as quais seus sujeitos convivem (JULIA, 2001).

Relevamos, diante do exposto, que a compreensão da cultura escolar de uma instituição de ensino passa, necessariamente, pela análise do seu cotidiano, no qual as relações sociais vão se objetivando e dando forma às práticas escolares que potencializam os processos formativos dos indivíduos.

O cotidiano, a cultura escolar e as reformas educacionais

As finalidades e objetivos da instituição aqui analisada, sob a ótica de sua cultura escolar, traziam como orientação metodológica, em sua Proposta Pedagógica, o incentivo a que o aluno se torne responsável por sua aprendizagem, colocando a idéia de que “aprender a aprender” é o único conhecimento duradouro frente ao avanço tecnológico que caracteriza a sociedade contemporânea. Ao abordar as finalidades do Ensino Médio, a referida proposta, destaca, como pontos principais: o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fun-

damentos científico-tecnológicos dos processos produtivos; a adaptação com flexibilidade às novas condições de trabalho e às exigências de aperfeiçoamento posteriores. Ainda com relação ao Ensino Médio, afirma que a organização curricular desse nível de ensino não deveria ter o caráter de ensino enciclopédico e acadêmico dos currículos tradicionais. Por fim, definia sua metodologia como um meio de privilegiar a compreensão e a experiência pessoal. Nesse contexto, o professor é colocado como um facilitador, possibilitando ao aluno, o aprender: a aprender, a ser, a fazer e a conviver.

Depreenderíamos da leitura do Projeto Pedagógico dessa instituição os traços do discurso modernizante das reformas propostas pelo Estado brasileiro para a educação, pautadas na formação do ser flexível, sem história, adaptável, apto para o trabalho, forjado nos pilares da educação pós-modernista *do aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver*.

Entretanto esse discurso representa, especificamente para a instituição investigada, uma forma de adequação às reformas forjadas no papel e faz parte daquelas esferas de negociação por que passa qualquer reforma, desde sua formulação até sua efetivação no espaço escolar. Bastaria, para exemplificar esse argumento, atentar para o Projeto Pedagógico elaborado pela instituição. Ele não é fruto exclusivo de uma discussão da qual participaram todos os sujeitos sociais que constituem esse espaço escolar. É fato que, inicialmente, a discussão foi encaminhada atendendo a esse viés, mas ela foi abandonada tão logo surgiram os primeiros obstáculos aos consensos ne-

cessários para sua elaboração. Em consequência, acabaram prevalecendo os modelos propostos pelos órgãos consultivos e fiscalizadores das instituições escolares. Assim, parte do projeto Pedagógico objetivava-se no cotidiano escolar, enquanto outra parte é discurso modernizante, forma bastante empregada pelas instituições para incorporar as reformas, sem perderem suas especificidades.

Mesmo a linha metodológica expressa no projeto não encontra, no cotidiano e, particularmente, no âmbito do Ensino Médio, condições para sua objetivação. Todo o conhecimento escolar disponibilizado aos alunos por meio do currículo escolar – e aqui nos referimos especificamente ao Ensino Médio – encontra-se concentrado em apostilas de caráter conteudista, transmitido por meio de um ensino tecnicista, com o enfoque na “cultura do vestibular”, nas exigências do mercado e bastante próximo, portanto, do “ensino enciclopédico e acadêmico dos currículos tradicionais” do qual o Projeto Pedagógico da instituição tentava, supostamente, distanciar-se.

O caráter reformista das propostas para a educação não encontra, no cotidiano dessa instituição, condições materiais de objetivação. Não se produzem, por exemplo, práticas pedagógicas de ensino por eixo temático, transversalidade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e outros que tais, tão presentes no discurso das reformas educacionais. O sistema de avaliação é o tradicional, constituído por provas mensais e bimestrais, e aferido por média aritmética. A análise do desempenho da escola é

pautada na quantidade de alunos que conseguiram vaga nas universidades, principalmente nas públicas. E talvez não pudesse ser de outra forma, ponderando que é esse número que garante as matrículas no ano seguinte e a continuidade e/ou sobrevivência da escola com pelo menos a mesma quantidade de alunos do ano anterior. Desse modo, formar cidadãos críticos, conscientes de sua cidadania e de sua responsabilidade pela própria aprendizagem, o denominado “aprender a aprender”, parece distante no cotidiano da instituição escolar, cujas práticas escolares encontram viéses para o discurso modernizante das reformas, negociáveis dentro de seu espaço e das relações sociais e culturais que ali se dão. E é para o denominado “aprender a aprender” que endereçamos um breve comentário.

Em relação ao pilar das reformas educacionais, isto é, o “aprender a aprender”, Duarte (2004, p. 29-30), em suas crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, procura explicitar a presença desse lema nos ideários educacionais contemporâneos:

Uma das formas mais importantes, ainda que não a única, de revigoração do “aprender a aprender” nas duas últimas décadas foi a maciça difusão da epistemologia e da psicologia genéticas de Jean Piaget como referencial para a educação, por meio do movimento construtivista que, no Brasil, tornou-se um grande modismo a partir da década de 1980, defendendo princípios pedagógicos muito próximos ao do movimento escolanovista. Mas o construtivismo não deve ser visto como um fenômeno isolado ou desvinculado do contexto mundial das duas últimas décadas.

Tal movimento ganha força justamente no interior do aguçamento do processo de mundialização do capital e da difusão, na América Latina, do modelo econômico, político e ideológico neoliberal e também de seus correspondentes no plano teórico, o pós-modernismo e o pós-estruturalismo. É nesse quadro de luta intensa do capitalismo por sua perpetuação, que o lema “aprender a aprender” é apresentado como a palavra de ordem que caracteriza uma educação democrática. E esse canto de sereia tem seduzido grande parcela dos intelectuais ligados à área educacional.

A citação de Duarte coloca-nos de volta aos determinantes das reformas educacionais brasileiras dos anos 1990 e, mais especificamente, às discussões que, no plano mundial, ocorreram, nos anos 1980 e 1990, em torno da educação. A incorporação do lema “aprender a aprender” significa, por extensão, a adoção de um processo formativo que atende ao projeto político-ideológico das forças neoliberais, centrado no indivíduo e na sua adaptação à realidade em que vive, na busca da naturalização e da permanência das formações sociais capitalistas.

Por sua vez, o exemplo da instituição escolar, sumariamente apresentado, auxilia-nos na perspectiva de entender de que maneira as reformas educacionais vão sendo incorporadas e tensionadas pelas especificidades das instituições escolares. E mais, que dinâmica deriva das negociações estabelecidas pelos sujeitos que, ao produzir a cultura escolar, vão dando às reformas materialidade, não necessariamente na dimensão em que pretendiam os reformadores, mas balizadas pelas condições materiais em que elas podem ser produzidas,

salientando que isso não significa, em última análise, que os principais determinantes das propostas reformistas deixem de ser incorporados, com maior ou menor intensidade, pela instituição escolar.

Mas, conforme observado anteriormente, esse espaço escolar é sempre um espaço de contradições e resistências, espelhando um mundo do qual é criador e criatura. Por isso é que *ele* pode ser, ainda que nem sempre perceba isso, um espaço de formação do ser social na perspectiva de ruptura com a lógica do capital, lógica esta que tem nas reformas educacionais uma de suas principais estratégias postas na perspectiva de perpetuar a mercantilização da vida alienada em todas suas dimensões.

Uma breve “conclusão”

Recordemos, então, a Terceira Tese sobre Feuerbach elaborada por Marx e Engels, que registra a seguinte afirmativa: “A doutrina materialista sobre a alteração das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador deve ser educado” (MARX; ENGELS *apud* IANNI, 1998, p. 179). Referenciados nesta proposição, consideraríamos que a alteração das circunstâncias da vida em sociedade e dos processos formativos criados nos espaços escolares incidem nas práticas e nas possibilidades produzidas e reproduzidas pelos seres sociais em um tempo e um espaço essencialmente históricos. Ao educador, ao ser humano que busca transformar *sua* realidade e, ao transformá-la, modificar a prática social, cabe, dentre outros tantos, um desafio

delineado a partir da opção ética, ideológica, política, pedagógica de reconhecer que deve ser formado, mas de discernir qual dos sujeitos fundamentais para a produção e reprodução da sociedade capitalista se pretende *humanizar*. Isto é, em uma sociedade de classes, qual a opção de processo formativo que o educador incorpora, tensiona e efetiva como referencial das dimensões ontológicas do seu ser indivíduo-social? Em outras palavras, o educador busca a criação de alternativas que reafirmam a produção de relações de dominação e alienação humana, ou assume como alternativa o tensionamento de práticas centradas na produção de relações potencializadoras da emancipação humana, para além do capital?

Ponderamos que a busca de um possível entendimento desses interrogantes encontra-se na investigação e reflexão sobre a formação humana, aqui focada na compreensão das práticas formativas escolares mediadas pelas reformas educacionais em curso.

A reprodução da vida humana circunscrita cotidianamente às tendências e possibilidades históricas do Capital objetiva-se na destruição do trabalho vivo, na mercantilização das múltiplas feições da socialidade, no desemprego estrutural, na absolutização da extração do valor de uso dos que sobrevivem do trabalho. E este processo busca sua naturalização e permanência, produzindo práticas formativas que propiciem a possível internalização de uma concepção de mundo fundada na apropriação privada da riqueza socialmente produzida.

Avaliamos que tais reflexões, ainda que tímidas e em fase inicial, poderão

fornecer elementos para ampliar o campo investigativo da formação humana na direção de *situá-la* como mediadora das esferas do trabalho e da educação escolar, bem como contribuir para novas abordagens de pesquisa empírica sobre o tema da formação humana no âmbito do cotidiano escolar, das reformas educacionais em curso e, concomitantemente, das práticas formativas circunscritas à Instituição Escolar.

Notas:

¹ Segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 2003 era de 180 milhões o número de desempregados.

² Enquanto o fordismo exigia um profissional especializado, o toyotismo, presente na sociedade contemporânea precisa de um profissional polivalente, multifuncional, capaz de realizar diversas funções, resolver problemas, trabalhar em equipe. Para aten-

der às exigências mais individualizadas do mercado, no melhor tempo e com melhor qualidade, novas estratégias, que não são propósito deste artigo analisar, vêm sendo empregadas pelas empresas modernas: kanban, just-in-time, flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total (CCQ), eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa. Daí a necessidade de um trabalhador polivalente, um operário capaz de operar com várias máquinas, rompendo-se com o caráter parcelar, típico do fordismo.

³ Esse Plano Nacional de Educação foi elaborado, coletivamente, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), com a participação de educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos. Encabeçado pelo deputado Ivan Valente e mais setenta parlamentares da oposição, transformou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98.

⁴ A prática investigativa aqui registrada vincula-se a trabalho apresentado na Disciplina: Instituição Escolar e Reforma do Ensino do Programa de Mestrado em Educação da UNISO, ministrada pelo Prof. Celso Ferretti.

Referências

BELTRÁN LLAVADOR, L.; SAN MARTÍN ALONSO, A. *Diseñar la coherencia escolar*. Madrid: Morata, 2002.

CEPAL/OREALC. *Educación y conocimiento – eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago, Chile, 1992. [presentación (15-16); resumen y conclusiones (17-20); cap. III e cap. V. (125-140)].

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

DELORS, Jaques. *Educação. Um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: MEC/UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004. (Coleção educação contemporânea).

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Trad. Gizele de Souza. *Revista Brasileira da Educação*, Campinas-SP, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001.

MELLO e SOUZA, Alberto de. Um modelo de educação para o século XXI: notas sobre um seminário. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de (Coords.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

MIRANDA Marília G. de. *O novo paradigma de conhecimento e as políticas educativas na América Latina*. Disponível em: <<http://www.reduc.cl/raes.nsf>>. Acesso em: 20 ago.2005.

MÉSZÁROS, Itsvan. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *O papel da educação na sociedade tecnológica*. MEC, 2000. Parte I, Bases Legais, p. 11-12. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/seb/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

SILVA JR. J. dos Reis; FERRETTI, C. J. *O institucional, a organização e a cultura escolar*. São Paulo: Xamã, 2004.

SILVA JR., J. dos Reis. *Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito*. Disponível em: <<http://168.96.200.17/ar/libros/educacion/solva.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2005.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI Lúvia de; WARDE, Mirian J.; HADDAD, Sergio (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez/PUC-SP/Ação Educativa, 1996. p 125-193.

UNESCO. UNICE. PNUD. BIRD. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação da Necessidades Básica de Ensino e aprendizagem*. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VELLOSO, João Paulo dos Reis; ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (Coords.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

Recebido em 26 de outubro de 2005.

Aprovado para publicação em 29 de novembro de 2005.