

Trabalho de Conclusão de Curso

Curso de Graduação em Física

OS CADERNOS DE FÍSICA: ALGUMAS INQUIETAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO
OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO

Alexandre Costa do Sim

Prof(a).Dr(a). Maria Aparecida Segatto Muranaka

Rio Claro (SP)

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

ALEXANDRE COSTA DO SIM

OS CADERNOS DE FÍSICA: ALGUMAS INQUIETAÇÕES
SOBRE O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO
PAULO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas –
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, para
obtenção do grau de Licenciado em Física.

Rio Claro – SP
2012

530 Sim, Alexandre Costa
S588c Os cadernos de física: algumas inquietações sobre o
currículo oficial do Estado de São Paulo / Alexandre Costa
Sim. - Rio Claro : [s.n.], 2012
39 f. : il.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Física) -
Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e
Ciências Exatas

Orientador: Maria Aparecida Segatto Muranaka

1. Física. 2. Políticas educacionais. 3. São Paulo Faz
Escola. 4. Ciências da natureza e suas tecnologias. 5.
Neoliberalismo. I. Título.

ALEXANDRE COSTA DO SIM

OS CADERNOS DE FÍSICA: ALGUMAS INQUIETAÇÕES
SOBRE O CURRÍCULO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO
PAULO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Geociências e Ciências Exatas –
Câmpus de Rio Claro, da Universidade
Estadual Júlio de Mesquita Filho, para
obtenção do grau de Licenciado em Física.

Comissão Examinadora

_____ (orientador)

Rio Claro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) aluno(a)

Assinatura do(a) orientador(a)

Abstract

The assumptions of Marxist philosophy helps us understand the inherent contradictions of the historical process. The category mode of production is understood as the means and the ends for which mankind produces and reproduces reality objectively and subjectively. The temporal evolution of the mode of production has spurred antagonistic social classes, which are the world capitalist bourgeoisie and proletariat. At the rise of the current mode of production each class produced a pedagogy according to your interests. The proposal of the workers is centered on unity between teaching and non-alienated labor, enabling the development of human potential and building a new social order. The last historical period was marked by the implementation of the neoliberal agenda to reduce social spending and market liberalization. The educational reforms of the state of São Paulo followed the same goals. From the program São Paulo Faz Escola, São Paulo School Curriculum was introduced in the State of São Paulo, which integrates several documents. The Student Notebook, separated by discipline and delivered bimonthly to students of public schools, is one of those publications. Specifically, the physics "notebook" brings a content with no depth, where theories are presented by minimizing the mathematical formalism for a broad education that meets the needs for dynamize the economy.

Keywords: Physics – Study and teach. Educational politics. São Paulo Faz Escola. Natural Sciences and its Technologies. Neoliberalism.

SUMÁRIO

1. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	11
1.1. Fundamentos da filosofia marxista	11
1.2. A categoria Modo de Produção	13
1.3. Interesses de classe antagônicos na construção de suas pedagogias	14
2. CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO: A ÓTICA MARXISTA	17
2.1. Educação e modo de produção capitalista	17
2.2 Trabalho produtivo e a união ensino-trabalho	18
2.3. Fundamentos da proposta pedagógica marxiana	20
3. O CONTEXTO DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA	27
3.1. Conjuntura internacional do último período: a restauração capitalista	27
3.2. O contexto nacional: submissão internacional e maiores ataques ao proletariado.....	29
3.3. Reformas educacionais no estado de São Paulo: o programa São Paulo Faz Escola.....	30
3.4 O caderno do aluno de física.....	34
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	39

1. Alguns pressupostos teóricos

O principal objetivo deste trabalho é conhecer o lugar do ensino de física na dinâmica da construção histórica por meio do estudo do Caderno do Aluno de física, um dos resultados do programa São Paulo Faz Escola (SPFE).

Através do estudo da filosofia marxista, é possível compreender os movimentos contraditórios do desenvolvimento histórico a partir da categoria modo de produção, o modo como os homens produzem e reproduzem a sua realidade. A evolução temporal do modo de produção é descrita por Marx e Engels numa relação dialética entre teoria e prática. É esta relação que possibilitou aos autores criar os fundamentos de uma proposta de educação radicalmente oposta à implementada desde sua época até os nossos dias em nações capitalistas.

Mesmo que não tenham se dedicado exclusivamente à tarefa, com contribuições de outros autores, foi possível construir uma pedagogia marxiana centrada na união entre ensino e trabalho, numa perspectiva de ruptura profundamente radical da sociedade atual, que assente as bases para uma nova ordem social.

Compreendendo esses fatores, foi possível reconstruir o último período histórico; caracterizado pela retirada de direitos sociais, avanço do ideário liberal, flexibilização das relações trabalhistas e dos mercados. Essas mudanças exigidas pela reordenação do mundo capitalista a partir dos anos 1970, não deixaram de afetar profundamente o Brasil.

Como uma etapa desse processo, no âmbito das políticas educacionais, foi implantado no governo de José Serra (2007-2010) o SPFE. O discurso que o sustentava era de que a educação paulista era de baixa qualidade, por causa da má gestão de recursos. Com isso, aplicou modelos empresariais nas escolas para atender as necessidades do mercado. Como um dos seus produtos, o Caderno do Aluno de física reflete as contradições da realidade material, apresentando um conteúdo alinhado com a flexibilização do mercado de trabalho, ao lado de “avanços pedagógicos” em relação ao ensino tradicional.

1.1. Fundamentos da filosofia marxista

José Claudinei Lombardi, em *Modo de Produção e Educação: Notas Preliminares* (2009), caracteriza as linhas filosóficas que sobrevivem até hoje de acordo com seus pressupostos em relação ao mundo, à vida e ao homem (ontologia); em relação ao conhecimento e as possibilidades de conhecer (gnosiologia) e em relação às ações e valores humanos (axiologia). Assim cita a metafísica, o empirio-positivismo, a “fenomenologia + hermenêutica” e as

concepções dialéticas como os principais ramos filosóficos da atualidade, considerando também os inúmeros ecletismos.

Das concepções dialéticas lista três grandes tendências: a dialética idealista (hegeliana), a dialética marxista e a dialética negativa (teoria crítica ou Escola de Frankfurt).

Segundo ele, as obras de Marx e Engels foram sendo construídas

no confronto crítico com as posições vigentes no período e na medida em que se alargavam os estudos sobre a realidade com a qual se defrontavam, estudos necessários para instrumentalizar o movimento proletário com o qual estavam articulados. (LOMBARDI, 2009, p. 45)

Assim, no desenrolar dos debates, iam respondendo as questões mais gerais que caracterizam suas ideias, mantendo uma relação estreita com o movimento proletário. Desse modo a ontologia marxista – como explicitação do mundo existente, do ser de todas as coisas, de suas determinações e características – “se expressa na *materialidade* do mundo existente, no entendimento do real como uma *totalidade* em permanente processo de *transformação* impulsionada pelas *contradições* que lhe dão forma e conteúdo” (LOMBARDI, 2009, p. 45). A gnosiologia marxista – sobre o conhecimento, suas possibilidades e determinações – assume que

a matéria é *anterior* à consciência, que o mundo é cognoscível, que é possível um conhecimento objetivo do mundo e, sendo a realidade contraditória, colocaram a dialética como método de apreensão da realidade como *totalidade contraditória*, articulando a unidade dialética entre *teoria e prática* e, principalmente, colocando a *prática (histórica) como critério de verdade*. (LOMBARDI, 2009, p. 45-46)

Assumindo, portanto, a defesa da necessária *unicidade do conhecimento*. Sua axiologia é

caracterizada pelo permanente revolucionar das forças produtivas e relações de produção; que se expressa na luta de classes como expressão das contradições existentes na história dos homens; uma axiologia que desemboca não no estabelecimento da ética, da estética ou de qualquer dimensão moral como fundamento para a elaboração dos homens, mas na perspectiva de entender a *revolução* como expressão teórica dos valores humanos como demiurgo de sua própria história, portanto, uma axiologia fundada na *política* enquanto luta de classes. (LOMBARDI, 2009, p. 46)

Segundo o autor supra citado, as metodologias predominantes hoje nas pesquisas educacionais, autodenominadas pós-modernas, se colocam em oposição à razão, ao iluminismo e à revolução (socialista ou não). Apesar da recusa a qualquer enquadramento, se trata de um caleidoscópio ideológico que, porém, articula-se com alguns princípios norteadores dos posicionamentos pós-críticos: a negação da realidade exterior, assumindo uma ontologia anti-realista e que, por isso mesmo, é profundamente idealista; a ênfase no

fragmentário, no particular e no microscópico e que reduz tudo a um sujeito; a subjetividade extremada e a dúvida como princípio metódico, indicador da impossibilidade de construção de qualquer tipo de conhecimento que ultrapasse o sujeito que o produziu; enfim uma gnosiologia de ceticismo absoluto, negadora de qualquer possibilidade de conhecimento; o culto à extrema individualidade, ao consumismo e à ética hedonista, não há como deixar de registrar que se trata de uma axiologia imobilista e politicamente derrotista. (LOMBARDI, 2010, p. 87)

1.2. A categoria *Modo de Produção*

A filosofia marxista parte do pressuposto da existência material do homem. Em decorrência da evolução material do homem, ele precisa produzir os meios necessários ao seu próprio existir.

As premissas de que partimos não são bases arbitrárias, dogmas; são bases reais de que só podemos abstrair na imaginação. São os indivíduos reais, sua ação e suas condições materiais de existência, tanto as que eles já encontraram prontas, como aquelas engendradas de sua própria ação. Estas bases são pois verificáveis por via puramente empírica.

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza. [...] Toda historiografia deve partir dessas bases naturais e da sua transformação pela ação dos homens, no curso da história. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10)

O ser humano se diferencia dos animais, pois estes existem apenas se as condições naturais são suficientes, enquanto o homem precisa modificar essas condições dadas para garantir a sua existência. “A produção de sua existência é, assim, o processo pelo qual os homens produzem sua própria vida material. O modo de produção é, portanto, a categoria que expressa a própria materialidade ontológica da história do homem” (LOMBARDI, 2010, p. 24).

Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo o que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem os seus meios de existência, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material.

A maneira como os homens produzem seus meios de existência depende, antes de mais nada, da natureza dos meios de existência já encontrados e que eles precisam reproduzir. Não se deve considerar esse modo de produção sob esse único ponto de vista, ou seja, enquanto reprodução da existência física dos indivíduos. Ao contrário, ele representa, já, um modo determinado da atividade desses indivíduos, uma maneira determinada de manifestar a sua vida, um *modo de vida* determinado. A maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete muito exatamente o que eles são.

O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com *o que* eles produzem quanto com a maneira *como* produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10-11)

Marx e Engels consideram que o que se produz é inseparável da forma como os homens produzem a sua existência, porque os meios de existência produzidos e à reproduzir reflete o modo de vida dos indivíduos; modo de vida que reflete o que os indivíduos são. O modo de produção determina os indivíduos assim como os indivíduos determinam o modo de produção.

Logo, Marx e Engels “deduzem” uma série de categorias (forças produtivas, relações de produção, relações políticas, Estado) que dá “complexidade contraditória ao existir social dos homens, desvelando um encadeamento sincrônico e diacrônico que se expressa como totalidade na categoria modo de produção” (LOMBARDI, 2010, p. 25)

1.3. Interesses de classe antagônicos na construção de suas pedagogias

A compreensão da educação como atividade social que nasce e evolui no interior de um modo de produção determinado, nos força a observá-la dentro dos movimentos contraditórios que surgem do processo das lutas entre classes e frações de classes. Como hoje o modo de produção em geral é o capitalista, devemos situar nossa análise nesse contexto, isto é, a análise da escola moderna deve se dar a partir da dinâmica da luta entre as classes sociais modernas, fundamentalmente a burguesia e o proletariado.

Em um trabalho sobre a educação implementada na Comuna de Paris, um movimento revolucionário desencadeado em 1871 pelo proletariado parisiense, Lombardi esclarece o caráter contraditório da implantação da educação pública na França revolucionária. Estabelece que a conformação e desenvolvimento da educação capitalista acompanhou a dinâmica da luta entre burguesia e proletariado, “assumindo características e peculiaridades próprias dos processos históricos de cada uma das formações sociais articuladas na ampla teia de relações de divisões do trabalho, próprias da gênese e desenvolvimento do modo capitalista de produção” (LOMBARDI, 2010, p. 21). Então declara:

[...] Quando se instauram processos revolucionários, ampliando o proletariado e as frações de classes populares, participação e presença social e política, igualmente avançam as propostas pedagógicas e as formas organizadas do ensino, adquirindo um caráter público, gratuito, popular e laico; quando em seguida, reorganiza-se a burguesia e hegemoniza o poder do Estado, volta a educação a ter um caráter dual, com a defesa de uma educação pública que deve coexistir com escolas

privadas nos diferentes níveis escolares, em que a gratuidade aparece como concessão do Estado aos que não podem pagar por seus estudos, etc. Essa postura da burguesia, passado o período revolucionário de formação capitalista e viabilização das condições de acumulação, desde a Revolução Francesa e a tomada pela burguesia, passou a ser cada vez mais politicamente reacionária, mesmo quando travestida da ideologia liberal (LOMBARDI, 2002, p. 79 apud LOMBARDI, 2010, p. 21-22)

Mesmo autores não marxistas admitem esse movimento contraditório entre proletariado e burguesia e suas ressonâncias nos mais variados aspectos da vida, inclusive a educação. Por exemplo, em seu livro *História da Pedagogia*, Franco Cambi utiliza uma metodologia eclética para sintetizar o que se conhece nesse campo. Ele caracteriza o século XIX pela existência de uma luta frontal entre a burguesia e o “povo” (a classe trabalhadora na ótica marxista) que se refletia em todas as dimensões da vida e organização da sociedade. Afirma que essa oposição produziu projetos antagônicos e radicais de educação e de pedagogias.

Numa sociedade socialmente tão lacerada [...], na qual velho e novo, tradição e revolução convivem tão íntima e dramaticamente, um papel essencial é reconhecido [...] ao compromisso educativo: para as burguesias, trata-se de perpetuar o próprio domínio técnico e sociopolítico mediante a formação de figuras profissionais capazes e impregnadas de “espírito burguês”, de desejo de ordem e de espírito produtivo; para o povo, de operar uma emancipação das classes inferiores mediante a difusão da educação, isto é, mediante a libertação da mente e da consciência para chegar à libertação política. [...] Assim, também no terreno das pedagogias populares vai-se desde as reformistas até as revolucionárias [...] desde as que visam a uma emancipação como integração (na sociedade burguesa) das classes populares [...] até as que reclamam, pelo contrário, uma revolução da ordem burguesa, uma tomada do poder por parte dos proletários [...] (CAMBI, 1999, p. 408-409)

A partir do processo de industrialização do século XIX houve uma redefinição dos objetivos e dos instrumentos da pedagogia. À pedagogia são dadas novas tarefas sociais e um novo modelo de rigor epistemológico (passando da filosofia à ciência), ligando-a assim aos processos ideológicos, fazendo com que assuma os aspectos dos embates políticos de então. Na medida em que o modo de produção capitalista se consolida vai se delineando dois modelos ideológica e epistemologicamente antitéticos: o burguês e o proletário, um inspirado no positivismo e o outro ligado ao socialismo (CAMBI, 1999, p. 465).

[...] O positivismo exalta a ciência e a técnica, a ordem burguesa da sociedade e seus mitos [...], nutre-se de mentalidade laica e valoriza os saberes experimentais: é a ideologia de uma classe produtiva na época do seu triunfo, que sanciona seu domínio e fortalece sua visão do mundo. O socialismo é a posição teórica [...] da classe antagonista, que remete aos valores “negados” pela ideologia burguesa (a solidariedade e a igualdade, a participação popular no governo da sociedade) e delineia estratégias de conquista do poder que insistem sobre as contradições insanáveis da sociedade burguesa (principalmente entre capital e trabalho), delineando

uma sociedade “sem classes”. Também a pedagogia se caracteriza segundo estes dois modelos [...] (CAMBI, 1999, p. 466)

O projeto socialista teve início com as posições do socialismo utópico, principalmente Fourier e Owen, para depois desenvolver-se plenamente, de modo científico, pela obra de Marx e Engels (ENGELS, 1880).

2. Considerações sobre a educação: a ótica marxista

2.1. Educação e modo de produção capitalista

A educação é uma atividade humana, está inserida em um modo de produção historicamente situado, materialmente determinado, contraditório, objetivamente apreensível enquanto “concreto pensado”. Portanto, na perspectiva marxista não faz sentido pensar a educação

como uma ideia que paira sobre nossas cabeças, iluminando nossos destinos; como uma expressão de pensamentos e ideias de sujeitos mais ou menos ilustres e que marcam toda a educação de uma época; como discurso articulado e passível de conhecimento; como memória; como fenômeno empiricamente observável, etc. (LOMBARDI, 2010, p. 26)

Para Lombardi, a análise da educação em sua relação com o modo de produção capitalista, na obra marxiana e engelsiana, expressa três movimentos indissociáveis:

- 1º. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês;
- 2º. Traz à tona como, sob as condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, abrindo perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa;
- 3º. Contraditoriamente, a crítica do ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear a premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado. (LOMBARDI, 2009, p. 51)

Marx e Engels afirmaram em praticamente todas as obras, a necessidade de articular o trabalho produtivo e a formação intelectual para todos os educandos (não apenas os filhos dos trabalhadores) afim de superar a sociedade de classes. Não defendiam um ensino técnico, de aprendizagem de um ofício. Com isso queriam propor uma educação fundamentada na articulação entre ensino e trabalho produtivo pago. Hoje existe um relativo consenso de que a análise marxista assume que o trabalho e a educação são atividades especificamente humanas. Porém, Marx e Engels ao buscarem distinguir o homem dos outros animais afirmaram que não é a consciência que o diferencia, mas o modo de produção de seus meios de vida. (LOMBARDI, 2010, p. 27)

Diferentemente dos animais que simplesmente se adaptam às condições naturais, o homem ajusta e transforma a natureza de acordo com suas necessidades. Essa transformação é o que definimos como trabalho. O trabalho é a essência do homem, mas diferente da essência humana da metafísica, que é tida como um conjunto imutável de propriedades, algo dado, uma dádiva divina ou natural; para o marxismo a essência humana é aquilo que caracteriza fundamentalmente um homem dado. Isso porque aquilo que o homem é, resulta do trabalho

do próprio homem. A essência do homem é um feito humano. Assim, o marxismo entende a essência humana como algo mutável, que existe dentro de um processo histórico. (LOMBARDI, 2010, p. 27)

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce pronto, mas tem que tornar-se homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (LOMBARDI, 2010, p. 27)

2.2 Trabalho produtivo e a união ensino-trabalho

O conceito marxista de trabalho, como “trabalho produtivo” é usado em duas acepções. Pode ser usado para designar todo e qualquer trabalho que tenha por resultado um produto: “Considerando-se o processo inteiro de trabalho do ponto de vista de seu resultado, então aparecem ambos, meio e objeto de trabalho, como meios de produção, e o trabalho mesmo como trabalho produtivo” (MARX, *O Capital*, t. 2, p. 105 apud LOMBARDI, 2010, p. 28). O termo também é usado para se referir ao trabalho realizado nas condições particulares da produção capitalista, isto é, se refere ao trabalho que produz mais-valia e prende o homem ao invés de libertá-lo.

A produção capitalista não é apenas produção de mercadoria, é essencialmente produção de mais-valia. O trabalhador produz não para si, mas para o capital. Não basta, portanto, que produza em geral. Ele tem de produzir mais-valia. Apenas é produtivo o trabalho que produz mais-valia para o capitalista ou serve à autovalorização do capital. (Idem, *Ibidem*)

Para Nogueira (NOGUEIRA, 1990, apud LOMBARDI, 2010), a primeira acepção “diz respeito ao meio geral de reprodução da vida humana” e na segunda “traduz as condições específicas em que o trabalho se realiza sob a égide do capital”; quando Marx e Engels falam em “coordenação dos estudos com o trabalho produtivo”, empregam o sentido geral do conceito e não para se referir ao trabalho sob o capitalismo. Isso porque a união entre trabalho e ensino serve à derrubada das condições capitalistas de exploração e portanto, deve desalienar os filhos dos trabalhadores.

Esse argumento, assim, corrobora com o entendimento de que tratavam da educação não como uma abstração, mas em sua relação contraditória com o modo capitalista de produção, como um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora. Marx e Engels efetivamente defenderam a inserção dos educandos na produção material, no contexto e nas condições da produção e não na perspectiva

da escola recriar, imitativamente, o mundo da produção. (LOMBARDI, 2010, p. 28)

Em “Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório”, AIT, 186-, Marx propõe que a instrução das crianças se iniciasse antes dos nove anos e que se integrasse ao mundo da produção aos poucos.

Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos. (MARX, 186-)

Logo em seguida propõe uma divisão etária das crianças e jovens para tratamentos diferenciados. Para eles, era fundamental a articulação do ensino com o trabalho remunerado, com os exercícios corporais e a aprendizagem politécnica. Uma educação que incluiria a formação geral e científica necessária à compreensão de todo o processo de produção, e, ao mesmo tempo, iniciar as crianças e jovens no manejo das ferramentas dos diversos ramos industriais.

Marx e Engels tratavam de um ensino que realizava-se no contexto da produção, no processo social de produção e sob suas formas características, inclusive a do regime de trabalho assalariado. Essa era, para Marx e Engels, uma dimensão importante da luta da classe operária, e que implicava a luta pelo acesso ao saber, à ciência, à cultura técnica. (LOMBARDI, 2010, p. 29)

Conforme afirmam Marx e Engels, a luta pelo acesso ao saber por parte do proletariado é importante, pois se relaciona diretamente ao controle dos “conhecimentos técnicos necessários à compreensão do processo de produção” e do qual os trabalhadores foram historicamente expropriados (NOGUEIRA, 1990, p. 91 apud LOMBARDI, 2010, p. 29). A expropriação dos saberes e conhecimentos técnicos dos trabalhadores se deu com a crescente introdução da divisão do trabalho na produção, que acabou por separar o trabalho intelectual do trabalho manual, consequência da alienação dos trabalhadores dos instrumentos de trabalho, das matérias-primas e, enfim, dos próprios produtos produzidos. Entendiam que a superação da sociedade de classes e a atual divisão social e técnica do trabalho, que separa o trabalhador dos meios, processos e resultados da produção, deve necessariamente se dar por via da revolução. No processo revolucionário a educação é um instrumento para que o trabalhador consiga ter acesso aos conhecimentos e a partir deles possa controlar o processo

de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos envolvidos no processo produtivo.

2.3. Fundamentos da proposta pedagógica marxiana

A questão educacional e a escola não foram analisadas em si por Marx ou Engels. Suas posições com relação aos temas estão diluídas ao longo da obra que produziram. Vários autores assumiram a tarefa de sistematizar e organizar essas referências, além de aprofundar alguns nexos e relações da educação que não foram desenvolvidas pelos dois.

Entre as publicações, Lombardi destaca *Teoria marxista da educação* de Bogdan Suchodolski, publicado em 1957 em polonês e em 1976 em português; *Marx e a pedagogia moderna* de Mário Alighero Manacorda (1966 em italiano); *Crítica da Educação e Ensino*, antologia organizada por Roger Dangeville e publicada em português em 1978; *Educação, saber e produção em Marx e Engels* de Maria Alice Nogueira, publicado no Brasil em 1990.

Suchodolski, Manacorda, Dangeville e Nogueira pressupõem que exista uma pedagogia marxiana que, enriquecida com a contribuição de outros teóricos e educadores, conforma a mesma. Tendo como referências os trabalhos publicados por esses autores é possível ordenar a contribuição marxista à educação em três grandes aspectos:

1. *Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa*. Analogamente à crítica da economia política, Marx e Engels também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa;
2. *Relação do proletariado com a Ciência, a cultura e a educação*. O tratamento de Marx e Engels dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência, explicitava como entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola, bem como a importância da educação para a formação da consciência;
3. *Educação comunista e formação integral do homem* – a educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia pela politecnia. A concepção educacional marxiana/engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem (LOMBARDI, 2010, p. 30-31)

O pressuposto de Marx e Engels sobre a educação encontra-se exposto no Manifesto do Partido Comunista, de 1848. Na parte em que discutem as medidas do programa comunista para que os trabalhadores tomem o poder e comecem a destruição das classes sociais,

redigiram no décimo e último item: “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Abolição do trabalho infantil nas fábricas, tal como hoje ainda se pratica. Combinação da educação com a produção material, etc.” (MARX, ENGELS, 2009, p. 82).

De acordo com Manacorda (2010, p. 357), Marx e Engels absorveram as conquistas teóricas e práticas da burguesia no quesito educacional, tais como: universalidade, laicidade, estatalidade, gratuidade, renovação cultural, assunção da temática do trabalho, como também a compreensão dos aspectos literário, intelectual, moral, físico, industrial e cívico. Os avanços que o marxismo faz é uma ascensão mais radical e consequente destas premissas, uma dura crítica à burguesia pela incapacidade de realizar estes programas e uma concepção mais orgânica da união instrução-trabalho na perspectiva oweniana de uma formação total de todos os homens.

Nas *Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório*, ao discutir medidas para a juventude trabalhadora, Marx considera

[...] a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. (MARX, 186-)

Com isso não defende a exploração de crianças e jovens, mas entende que a participação deles nos meios de produção da vida é um processo legítimo e saudável. Logo em seguida estabelece:

Num estado racional da sociedade qualquer criança que seja, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos. (MARX, 186-)

O trabalho produtivo que Marx defende, é uma educação que deveria começar desde a infância, articulado com o ensino, os exercícios físicos e o tempo livre. Baseado em várias experiências educacionais, principalmente de Owen, propõe a ligação da educação com o trabalho, “[...] pois o homem não nasce pronto e acabado, mas faz-se vai se fazendo homem (vai se humanizando) desde a infância até a velhice” (LOMBARDI, 2010, p. 32).

A partir da união do trabalho com o ensino, Marx assim definiu o conceito de educação:

Por educação entendemos três coisas:
Primeiramente: Educação mental.
Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.
Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de

todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.

Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica, e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.

A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média. (MARX, 186-)

Essas ideias foram assumidas pela *I Internacional dos Trabalhadores* e constitui o primeiro documento oficial do proletariado moderno sobre a educação, o ensino e a instrução profissional. Para Marx, essa proposta educacional era uma decorrência histórica e lógica do ensino profissional em curso em várias formações sociais capitalistas – principalmente na Inglaterra e na França – e claramente expresso na legislação inglesa sobre as fábricas, que prescrevia a instrução obrigatória para a admissão de crianças no trabalho (MARX, 1982, p. 550-575 apud LOMBARDI, 2010, p. 32). Apesar de considerar a legislação fabril como “um produto necessário da indústria moderna” (Idem, p. 551), Marx não endossa a instrução profissional burguesa, mas assume a tarefa de superá-la através do controle operário da produção da existência. A questão a ser resolvida é a universalização da instrução primária, que a legislação “tornou indispensável para o emprego de crianças” (Idem, p. 553). Como o trabalho das crianças e adolescentes já era ampla e indiscriminadamente usado pelo capital, também foi a legislação fabril que acabou introduzindo uma nova condição para a educação: a unidade entre instrução e trabalho e que deveria ser destinada a todas as crianças.

A educação deveria se destinar a todas as crianças e jovens, indistintamente, possibilitando tanto o conhecimento da totalidade das ciências, como das capacidades práticas em todas as atividades produtivas. Assim, Marx enunciou a sua proposta:

[...] Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (Idem, p. 554).

Com a união entre instrução e trabalho industrial, o marxismo não objetiva apenas um salto no desenvolvimento dos meios de produção, o principal objetivo que pretende cumprir é a *formação omnilateral* do homem, que exige a rejeição, quer “de toda reminiscência romântica anti-industrial”, quer de toda didática baseada no jogo e em “outras atividades estúpidas” (MANACORDA, 2010, p. 359).

Essa educação politécnica e *omnilateral* é uma decorrência da transformação da indústria que constantemente revoluciona as bases técnicas da produção e com ela a divisão do trabalho.

[...] Por meio da maquinaria, dos processos químicos e de outros modos, a indústria moderna transforma continuamente, com a base técnica da produção, as funções dos trabalhadores e as combinações sociais do processo de trabalho. Com isso, revoluciona constantemente a divisão do trabalho dentro da sociedade e lança ininterruptamente massas de capital e massas de trabalhadores de um ramo de produção para outro. Exige, por sua natureza, variação no trabalho, isto é, fluidez das funções, mobilidade do trabalho em todos os sentidos. [...] (MARX, 1982, pp. 557-558 apud LOMBARDI, 2010, p. 33)

Foi o desenvolvimento da indústria que determinou a mudança de todo o aparato escolar, dominado pela educação familiar, gremial e religiosa até então. As consequências da Revolução Industrial e o desenvolvimento teórico do liberalismo assentaram as proclamações de pensadores liberais que atribuíam à educação e ao conhecimento a responsabilidade de criar condições de igualdade entre todos os cidadãos. Esse é o contexto da institucionalização e a ampliação do aparato escolar (MARX & ENGELS, 1983, p. 9 apud LOMBARDI, 2010, p. 33).

Com a institucionalização e a necessidade de ampliação, o aparato escolar ficou cada vez mais dependente do Estado. Essa dependência era legitimada pelos liberais, que diziam que a educação deveria ser considerada uma necessidade social, como um direito de todos os cidadãos. Confirmando a visão marxista de que o Estado é um aparato a serviço da classe dominante, já em sua época, Marx observava que a educação se convertia em instrumento de dominação ideológica da burguesia. “O estado de classe estava intimamente ligado ao ensino de classe. Ainda que não sem tensões, o aparato escolar se convertia em um apêndice da classe dominante. [...]”, conforme a “Introdução” aos *Textos sobre Educação e Ensino* (MARX & ENGELS, 1983, p. 10 apud LOMBARDI, 2010, p. 34).

Marx e Engels repudiavam a intervenção do Estado capitalista. Pretendiam defender a educação dos interesses burgueses de dominação. Apesar disso, reconheciam que a educação era responsabilidade das instituições públicas. Em seu lugar, propunham o controle operário das escolas, através de delegados sob democracia direta (Introdução. In: MARX & ENGELS, 1983, pp. 10-11 apud LOMBARDI, 2010, p. 34).

Tendo como objetivo estratégico a defesa da qualidade da educação, observando a apropriação dela pelo Estado capitalista, é que Marx escreve que nas escolas não deveria se ensinar matérias que admitissem conclusões diversas. As escolas poderiam assumir apenas disciplinas que não admitissem uma interpretação de partido ou classe. “As regras gramaticais

não mudam, seja um conservador clerical ou um livre pensador que as ensine.” (MARX. “Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT”. In: MARX & ENGELS, 1983, pp.96-98 apud LOMBARDI, 2010, p. 35). A questão do sistema de ensino era particularmente difícil, pois por um lado, era necessário modificar as condições sociais para se criar um novo sistema de ensino e, por outro, faltava um novo sistema para poder modificar as condições da época.

Marx intervia a favor de uma educação que, sendo pública e gratuita, também fosse livre e laica. Suas palavras ganham corpo em suas reflexões sobre a Comuna de Paris, no fim da guerra franco-prussiana de 1870-71, em que reafirma suas posições frente às medidas colocadas em prática pelos *comunards*. No *Primeiro Esboço de “A Guerra Civil na França”* (In: MARX & ENGELS, 1983, p. 92-94 apud LOMBARDI, 2010, p. 35-36), admite que a Comuna não teve tempo de reorganizar a educação pública, mas por eliminar os fatores religiosos e clericais, “tomou a iniciativa de emancipar intelectualmente o povo”. Observa que a classe média parisiense não poderia se libertar e trazer bem-estar, mas somente a classe operária poderia cumprir esse papel, que “somente a classe operária pode emancipar-se das tiranias dos padres, fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular”, e continua:

[...] A comuna não deve ser uma instituição parlamentar mas sim um corpo dinâmico, executivo e legislativo ao mesmo tempo. Os policiais devem estar a serviço da Comuna e não serem instrumentos de um Governo central e, como os funcionários de todos os corpos da Administração, serem nomeados e destituídos sempre pela Comuna; todos os funcionários, de maneira igual aos membros da Comuna, devem realizar seu trabalho com salários de operários. [...] Em todas as questões da vida social, a iniciativa há de partir da Comuna. Em uma palavra, todas as funções públicas, inclusive as mais estranhas propostas pelo Governo central, devem ser assumidas por agentes da Comuna, e colocados consequentemente sob seu controle.

É absurdo afirmar que as funções centrais – não só as funções do povo, mas também as necessárias para satisfazer os desejos gerais e ordinários do país – não devem estar asseguradas. Estas funções teriam subsistido, porém os próprios funcionários não podiam – como no velho aparato governamental – colocarem-se acima da sociedade real, porque estas funções deviam estar asseguradas por agentes da Comuna e serem executadas, portanto, sob seu efetivo e constante controle.

A função pública deve deixar de ser uma propriedade privada concedida pelo Governo central a seus auxiliares. O exército permanente e a polícia do Estado, instrumentos físicos da opressão, devem ser eliminados. Expropriando todas as igrejas na medida em que sejam proprietários, eliminando o ensino religioso de todas as escolas públicas e introduzindo simultaneamente a gratuidade do ensino, enviando todos os sacerdotes ao sereno retiro da vida privada para viver da esmola dos fiéis, liberando todos os centros escolares da tutela e da tirania do Governo, a força ideológica da repressão deve se romper: a ciência não só tornar-se-á

acessível para todos como também livrar-se-á da pressão governamental e dos prejuízos de classe.

Os instrumentos da opressão governamental e da dominação sobre a sociedade se fragmentarão graças a eliminação dos órgãos puramente repressivos, e ali, onde o poder tem funções legítimas a cumprir, estas não serão cumpridas por um organismo situado acima da sociedade, mas por todos os agentes responsáveis desta mesma sociedade (Idem, Ibidem).

Com este texto fica reafirmado que a educação acompanhou a reorganização dos serviços públicos pela Comuna, assumindo um caráter público (estatal), gratuito, popular e voltado ao atendimento de todos; laica e totalmente livre da influência da religião, das classes e do Estado burguês; formativa e pautada exclusivamente no método experimental e científico.

3.O contexto do Programa São Paulo Faz Escola

3.1. Conjuntura internacional do último período: a restauração capitalista

As mudanças qualitativas que estão ocorrendo desde as últimas décadas do século XX e nos anos iniciais deste, se expressam em alterações no conteúdo e na forma de organização do trabalho e da produção, nas relações de poder e nas relações sociais globais. Elas correspondem a um novo bloco histórico da civilização urbano-industrial, resultado das contradições inerentes a ela.

Especificamente, tais mudanças têm-se configurado em estratégias burguesas de tentativa de superação da crise estrutural da acumulação do capital; de reestruturação das relações internacionais, regionais e nacionais de poder, a partir do que se convencionou chamar de fim da Guerra Fria; assim como da organização do cotidiano dos cidadãos em face da crescente racionalização das relações sociais urbano-industriais (NEVES; SANT'ANNA, 2005, p. 20).

A década de 1970 inaugurou um novo período da dinâmica da organização capitalista, a partir de um conjunto de transformações que acentuaram as contradições do capitalismo.

As políticas Keynesianas, o desenvolvimento fordista e o Estado social que vigorou nos países centrais, começaram a apresentar sinais de esgotamento, resultando em uma crise do sistema capitalista [...] (MARONEZE; LARA, 2011, p. 60).

Para Mészáros (apud MARONEZE; LARA, 2011, p. 60), o crescimento e a expansão são necessidades imanentes ao sistema de produção capitalista, e quando os limites locais são atingidos, a única saída é reajustar violentamente a relação dominante de forças. Com esse processo o capital estabeleceu uma nova fase de desenvolvimento e recuperou a competitividade do mercado mundial, sob o comando do capital financeiro.

A reação do capital contra o papel regulador do Estado, o incentivo a abertura dos mercados, a emergência de um novo paradigma tecnológico e produtivo e, no campo ideológico, a retomada do liberalismo, rebatizado de neoliberalismo constituíram em estratégias empreendidas pelo capital para a restauração de sua hegemonia (MARONEZE; LARA, 2011, p.60)

Segundo Chesnais (apud MARONEZE; LARA, 2011, p. 60), esta é a etapa de mundialização do capital, caracterizada por este assumir uma forma rentista e um caráter fictício, desconectado da produção material da sociedade. O capital expande suas bases de produção em busca da exploração tanto das reservas naturais, quanto da força de trabalho barata dos países pobres. O custo da mão de obra é geralmente garantido por meio de contratos flexíveis,

que desconsideram qualquer tipo de garantias e direitos sociais dos trabalhadores. Ele ainda afirma que apesar do processo de mundialização, os Estados nacionais não deixam de existir, pelo contrário, a distância que separa os países dominadores dos dominados aumentou ainda mais.

Para que suas respectivas burguesias, detentoras do capital financeiro, pudessem continuar lucrando, os países centrais incentivaram políticas de liberalização dos mercados e impulsionaram novas formas de organização da produção assentadas na flexibilidade dos padrões de consumo. Para isso se utilizaram das estratégias neoliberais para a reorganização do mercado. O Estado neoliberal atuou fortemente a favor dos interesses do capital, desregulando as relações de trabalho e criando as condições favoráveis para que o capital encontrasse cada vez menos impedimentos a sua expansão (MARONEZE; LARA, 2011, p. 60).

A assimilação dos parâmetros neoliberais ocorreu tanto nos países centrais quanto nos periféricos, acarretando mudanças nas condições de trabalho e vida dos trabalhadores, impostas pelos requisitos exigidos pela reestruturação em curso (Idem, p. 61).

Neste sentido, sob a vigência de um novo paradigma tecnológico e produtivo fundamentado no sistema toyotista, foram introduzindo métodos mais flexíveis de gestão e organização do trabalho, com a redução dos empregos formais e o predomínio dos regimes e contratos de trabalho parcial e temporário em regime de terceirização, subcontratação, revelando-se em formas cada vez mais precarizadas de trabalho (Idem, ibidem).

A partir da reestruturação produtiva, e o toyotismo como sistema predominante desse processo, não somente foi possível elevar os níveis de extração de mais-valia como possibilitou o rebaixamento da qualificação e habilidade do trabalhador, destituindo-o do controle do processo de trabalho e exigindo novas competências, ou seja, um trabalhador polivalente e multifuncional que possa atender as atuais condições de desenvolvimento do capital, demonstrando maior participação nos diversos setores da empresa.

Inseridos nessa lógica estão os trabalhadores docentes, que foram requisitados a responder as novas demandas sociais, tidas como necessárias para a formação do novo perfil de trabalhador e para atender à complexidade das mudanças derivadas da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais implementadas pelo Estado (Idem, ibidem).

Esse processo de desqualificação do trabalhador não é específico da acumulação flexível. O caos do desenvolvimento do processo produtivo, assim como a alienação do trabalho em relação a esse processo são inerentes ao sistema capitalista. Porém, destaca-se que as

tendências impostas pelo capital, como a maior desvalorização da força de trabalho e a apropriação da subjetividade do trabalhador, intensificaram-se nesse estágio histórico, uma vez que o capital tende a ser mais flexível e desregulado para extrair mais-valia e, ao mesmo tempo, mais concentrado para cumprir com os objetivos de sua valorização financeira, impondo estruturas que permitam combinar a implementação de avanços tecnocientíficos com as formas ilimitadas de precarização do trabalho (Idem, *ibidem*).

Como as condições atuais de reorganização do capital passaram a depender cada vez mais do trabalho precário, uma questão fundamental foi atribuir ao mercado o papel de regulador das relações de trabalho, substituindo o sistema legal de proteção por acordos e negociações e deixando o trabalhador se responsabilizar por sua própria sorte (Idem, *ibidem*).

Dessa forma, a classe trabalhadora de todo o planeta é submetida às contradições e a um sistema que preconiza o capital em detrimento do trabalho humano, mesmo este sendo imprescindível para a reprodução das relações capitalistas. Mas mesmo o capitalismo agindo em nível internacional, as transformações operadas por ele não são iguais em todo o mundo.

3.2. O contexto nacional: submissão internacional e maiores ataques ao proletariado

O capitalismo segue uma lógica de desenvolvimento desigual e combinado: ao mesmo tempo em que opera mudanças globais e une uma parcela cada vez maior do planeta sob sua dominação, cada local evoluirá de maneira diferente por suas particularidades intrínsecas, diferenças históricas, sociais e políticas.

[...] verifica-se que no Brasil, a reestruturação produtiva, acompanhada da reforma do Estado esteve relacionada a um movimento maior, articulado às recomendações econômicas e políticas formuladas internacionalmente e assimiladas por meio de ajustes neoliberais como condição para que o país renegociasse sua dívida externa. Foi com esse objetivo que o país, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), se dispôs a empreender uma luta ideológica contra os direitos sociais. Sendo assim, aprovou várias medidas com o intuito de desregulamentar a economia, flexibilizar a legislação do trabalho, privatizar empresas estatais, reduzir os gastos públicos e promover a abertura do mercado para a entrada de investimentos transnacionais (MARONEZE; LARA, 2011, p. 62).

Conseqüentemente, o mercado de trabalho assumiu novas dimensões. A aprovação da Lei do Trabalho Temporário em 1998, a ênfase na flexibilidade dos contratos de trabalho e o processo de terceirização, fizeram parte das reformas que o governo brasileiro promoveu para oferecer maior “liberdade” nas negociações entre patrão e empregado. Essas mudanças

resultaram na precarização do trabalho e no aumento das ocupações sem carteira assinada (Idem, ibidem).

Em conjunto com as reformas trabalhistas, o Estado implementou mudanças nas políticas sociais, reduzindo seus investimentos e precarizando seus serviços. Sendo uma parte desse processo, as reformas educacionais também foram afetadas pelas transformações políticas e econômicas. É possível afirmar que as transformações que ocorreram e ocorrem na educação expressam as relações de uma sociedade caracterizada pela divisão de classe, que destina uma educação mínima para muitos, compatível com a função do Estado de defender as necessidades do capital em detrimento do desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Para cumprir suas metas, ele também implementa estratégias de desmobilização política e crítica dos trabalhadores docentes, para a obtenção de consenso ante as novas regulações de trabalho, marcadas pelo incentivo a competitividade e reforço de práticas individuais (Idem, p. 63).

Organismos internacionais como Banco Mundial, Comissão Econômica para América Latina e Caribe e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, exerceram uma grande influência nas orientações dos documentos oficiais do MEC. Ao longo dos anos 1990 foram implementadas mudanças alinhadas aos pressupostos neoliberais com o objetivo de adequar a educação as deliberações do mercado. Essas mudanças tiveram o apoio ativo e a contribuição da elite nacional. A meta dessas mudanças era racionalizar os gastos sociais, reduzindo-os ao máximo, com o apoio de uma suposta justiça social (MARONEZE; LARA, 2011, p. 63-64).

O desafio da educação escolar estaria, portanto, em desenvolver as competências básicas para conformação de uma nova ordem social, regulada por mecanismos mais flexíveis, os quais deveriam ser aplicados, inclusive, na gestão de recurso humanos da educação. Se a reestruturação produtiva requisita a flexibilidade, a propagação do individualismo e da competitividade, exige-se também que a educação esteja em sintonia com esses propósitos, contribuindo para fortalecer o consenso das novas gerações, diante do modelo produtivo posto a serviço da valorização do capital (Idem, p. 64).

3.3. Reformas educacionais no estado de São Paulo: o programa São Paulo Faz Escola

Segundo Cação (2011), o programa São Paulo Faz Escola foi implementado em meio a mudanças impulsionadas em resposta a uma crise na educação do Estado, em consequência das reformas impostas nos anos 1990. Iniciadas na gestão de Mário Covas (1995/2000), no

chamado Programa de Reorganização das Escolas da Rede Pública Estadual, e aprofundadas por Geraldo Alckimin, as reformas se baseavam no diagnóstico da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE) de que os problemas educacionais do período se originavam na gestão dos recursos. A saída para esses problemas, segundo a SEE, deveria ser a reorganização do sistema educacional, visando a redução de despesas e a utilização eficiente dos recursos.

Na prática, essa reorganização resultou em: fechamento de escolas e salas de aulas, intensificação do processo de municipalização de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, demissão de professores, significando forte golpe na rede pública de ensino. Em complemento a essa lógica política, a SEE cria um sistema próprio de avaliação – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar (SARESP) –, articulando-o ao Sistema de Avaliação da Educação Básica do MEC (SAEB), juntamente com o Regime de Progressão Continuada no Ensino Fundamental. Medidas que geram intensa resistência por parte dos professores, pesquisadores e comunidade escolar, porém, não o suficiente para revertê-las (CAÇÃO, 2011, p. 4).

Houve uma ofensiva na exploração do trabalho docente, com estratégias do mercado, para aumentar a produtividade dos trabalhadores mediante a *bonificação por resultados e desempenho*; medida estratégica para evitar o protagonismo dos trabalhadores em processos de luta que coloquem as políticas Estatais em cheque, pois as pressões para a conquista salarial por meios burocráticos e a divisão da categoria em estratos salariais ficam muito maiores.

Os resultados do próprio SARESP evidenciaram o aprofundamento dos problemas anteriores e o surgimento de novos. A esses resultados se somam o aumento de número de alunos por sala de aula; baixos salários; falta de professores; sucateamento de infraestrutura e a aprovação em massa de alunos por meio da progressão continuada sem a garantia de socialização dos conteúdos (Idem, p. 4).

O programa São Paulo Faz Escola (SPFE) tem sua origem em 2007, na gestão de José Serra, quando é lançado o *Plano Estadual de Educação*, que estabelece dez ações e dez metas¹

1 - 1 - Todos alunos de 8 anos plenamente alfabetizados. 2 - Redução de 50 % das taxas de reprovação da 8 a série. 3 - Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio. 4 - Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos ciclos (2 a , 4 a e 8 a séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio). 5 - Aumento de 10% nos índices de desempenho dos ensinos fundamental e médio nas avaliações nacionais e estaduais. 6 - Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos do Ensino Médio com oferta diversificada de currículo profissionalizante. 7 - Implantação do Ensino Fundamental de 9 anos, em colaboração com os municípios, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1 a . a 4 a . séries). 8 - Utilização da estrutura de tecnologia da informação e Rede do Saber para programas de formação continuada de professores integrado em todas as 5.300 escolas com foco nos resultados das avaliações; estrutura de apoio à formação e ao trabalho de coordenadores pedagógicos e supervisores para reforçar o monitoramento das escolas e apoiar o trabalho do professor em sala de aula, em todas as DEs; programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema. 9 - Descentralização e/ou municipalização do programa

baseadas em avaliações externas, como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, Exame Nacional do Ensino Médio e SARESP, a serem cumpridas até o ano de 2010, que foram incorporadas ao SPFE, segundo consta no sítio do programa (<http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/spfe2009/HOME/tabid/1208/Default.aspx>).

Segundo o discurso oficial, o principal objetivo dessas metas é melhorar a qualidade do ensino público paulista, já que os índices de “inclusão” no sistema escolar já atingia quase a totalidade da população de crianças e jovens. As metas se centram na diminuição das taxas de reprovação (metas dois, três e quatro); melhora no desempenho em avaliações externas (metas cinco e oito); instituição do ensino fundamental de nove anos e sua municipalização (metas sete e nove); mudanças cosméticas (metas um e seis) e um plano de obras (meta dez).

Merecem destaque as metas oito e dez. A meta oito estabelece, entre outras coisas, a escola com foco nos resultados das avaliações e um “programa de capacitação dos dirigentes de ensino e diretores de escolas com foco na eficiência da gestão administrativa e pedagógica do sistema”. A meta dez inclui no plano de obras a “implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo”. Elas evidenciam a intenção do governo em aprofundar a submissão do sistema educacional às necessidades do mercado, aplicando modelos mais “eficientes” de gestão, já que isso é necessário para a reprodução da ordem burguesa, garantida em última instância pelo aparato repressivo do Estado, as forças policiais e o exército (os responsáveis pela “segurança”).

Apesar da necessidade de os estados elaborarem planos de educação (determinada pelo PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001) e em 2003, o Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública e o governo estadual apresentaram duas propostas do Plano Estadual de Educação à Assembleia Legislativa de São Paulo, nenhuma delas chegou a ser apreciada. Em outubro de 2009, o PL 1.066/2003 do governo foi arquivado. No lugar de um plano estadual temos, a cada governo, programas e ações que são secundarizados, descaracterizados ou até mesmo extintos, ou seja, políticas de governo e não de Estado. É nesse contexto que se elabora o SPFE, em 2007, como justificativa do governo diante dos resultados pífios apresentados pelas

de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados. 10 - Programa de obras e infraestrutura física das escolas: Garantia de condições de acessibilidade em 50% das escolas, para atender a demanda dos alunos com deficiência; construção de 74 novas unidades, reforma e ampliação de 77 escolas (417 salas de aula); extinção das salas com padrão Nakamura; recuperação e cobertura de quadras de esportes; implantação de circuito interno de TV para melhorar a segurança em escolas da Grande São Paulo; 100 % das escolas com laboratórios de informática e de ciência; 100 % das salas dos professores com computadores, impressoras e ambiente de multimídia; atualização e informatização do acervo de todas as bibliotecas das 5.300 escolas. (Disponível em: <http://www.saopaulo.sp.gov.br/spnoticias/lenoticia.php?id=87027>)

escolas paulistas nas avaliações externas. A *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*², é parte integrante do SPFE e procura estabelecer uma base comum de conhecimentos e competências para dar início a uma contínua produção e divulgação de subsídios, incidindo diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. A necessidade dessa base comum é justificada ao considerar a autonomia das escolas ineficiente para a gestão dos recursos (CAÇÃO, 2011).

No início de 2008, a SEE implementou em toda a rede o uso do *Jornal do Aluno*, uma primeira experiência em que durante 42 dias os alunos fizeram uma recuperação nas disciplinas de português e de matemática. O material era acompanhado da *Revista do Professor* e trazia “sugestões” de trabalho e sequência didática que foram avaliados ao fim do bimestre. Segundo a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), após esse período, os 3,6 milhões de alunos que participaram do projeto foram avaliados e aqueles que ainda precisavam de reforço continuaram com uma recuperação feita no contraturno. Segundo Cação (2011) a abertura de um período de recolhimento de sugestões e críticas ao material, que a SEE/SP proclama, não ocorreu. O material foi revisado e redistribuído em 2009 no formato do *Caderno do Aluno*, do *Caderno do Professor* e do *Caderno do Gestor*. Essas publicações, que foram separadas por disciplina e distribuídas bimestralmente, continham o conteúdo das aulas e a metodologia a ser utilizada. Cada ano foi acompanhado da correspondente avaliação de sua implementação por via do SARESP.

Trata-se, pois de um programa centralizador que propõe o mesmo material para todas as escolas públicas estaduais do estado de São Paulo. Questiona-se, portanto, a autonomia dos professores na seleção de conteúdos, bibliografia, metodologias e formas de avaliação diante dessa imposição da SEE/SP e também diante da LDB 9.394/96 que garante a autonomia das escolas na elaboração de seus projetos pedagógicos.

Essa ação centralizadora articulou-se, ainda, com um sistema de bonificação para as escolas que demonstravam melhoria nas avaliações externas, sendo que estas se pautavam no conteúdo do material. Ademais, em 2010 todos os professores aprovados em concurso para as escolas estaduais foram obrigados a fazer um curso preparatório de quatro meses, *online*, com provas eliminatórias que versaram sobre o conteúdo específico da área de seu conhecimento e sobre a proposta geral do currículo oficial. Somente seriam convocados os professores aprovados nesse curso. Dessa forma, a SEE/SP tentou garantir a efetivação do programa em todas as escolas.

2 Mais informações em: <<http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br>>. Acesso em: 14 out. 2012

Em 2010 a proposta se transformou no *Currículo do Estado de São Paulo*, resultando na publicação de um conjunto de documentos que pretendem dar subsídio à gestão escolar e à prática docente, separados por Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologia; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias. Foram publicados, desta vez consolidados, os cadernos do gestor, do professor e do aluno com base nesses documentos. Os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por equipes de profissionais ligados às universidades estaduais. Assinale-se a clássica dicotomia entre concepção e execução, alguns pensam e elaboram o material (especialistas) cabendo aos demais a implementação (professores). Os cadernos são divididos por disciplinas, conteúdos e bimestres; sendo os conteúdos atrelados à avaliação do SARESP, de periodicidade anual.

O SARESP de 2005 e as taxas de aprovação em 2006 serviram de base para a elaboração das metas estabelecidas para cada escola, ou seja, cada escola tem que melhorar em relação a ela mesma e as equipes escolares recebem bônus quando a melhoria nos índices é alcançada. Estabelece-se, portanto, tanto a avaliação do aluno como a do professor. Até que ponto essa sistemática não cria uma tensão entre professores e alunos, entre os próprios docentes e destes com a direção?

Especificamente o currículo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, refletindo suas bases, considera um aluno abstrato, pois se utiliza de pedagogias interacionista-construtivistas (DUARTE, 2003), que não consideram um sujeito cognoscente historicamente situado, mas que estabelece relações orgânicas dadas com o mundo (relações entre ontologia e epistemologia); admite, de modo geral, o papel fundamental que o conhecimento da natureza tem no estabelecimento do modo de produção, mas vincula esse fato à adaptação ao mercado através da necessidade de um ensino que acompanhe as mudanças tecnológicas. O currículo de física, contido neste documento, pretende “atender interesses formativos mais amplos” (SÃO PAULO, 2010, p. 96) e para isso evita uma abordagem “estritamente acadêmica” (Idem, *ibidem*).

3.4 O caderno do aluno de física

O ser humano trabalha guiado por certas teorias (visões de mundo), que justificam e dão base para a sua ação. Essa teoria se transforma ao longo do tempo: a cada nova experiência, a cada trabalho executado, a teoria é confirmada ou refutada e vai se moldando ao longo da história. Essa “nova” teoria dará origem a um “novo” trabalho, que mantém os pontos positivos do

anterior e testa outros novos. Dessa maneira, o homem cria à sua maneira uma realidade objetiva e subjetiva, já que no processo de transformação modifica tanto a realidade concreta quanto a sua própria subjetividade, adquirindo e modificando instrumentos e necessidades (meios e fins concretos e/ou subjetivos).

Essa relação entre teoria e prática (objetividade e subjetividade), obriga o indivíduo a se apropriar da experiência humana histórica para que participe do processo de produção da vida. O que quer dizer que o modo de produção herdado das gerações passadas deve ser assumido pelas novas gerações. Se apropriar da experiência histórica e tomar consciência do seu lugar no interior dessa história, é o processo de formação do indivíduo historicamente situado, ou seja, aprender a produzir as condições de sua existência, realiza-se por meio da relação entre teoria (experiência histórica) e prática (política, de construção histórica).

Ao longo do desenvolvimento histórico, o trabalho foi sendo cada vez mais dividido. Essa divisão passou por diversas etapas, correspondentes ao modo de produção de sua época. O processo de separação dos meios de produção do produtor no declínio do feudalismo, originou a divisão do trabalho intelectual do trabalho manual. É em resposta a essa divisão que a pedagogia marxiana se centra na união entre ensino e trabalho.

Para modificar a natureza, o homem precisa conhecê-la. Esse conhecimento é que subsidia os meios de produção da vida. Hoje, a burguesia controla os meios de produção e difusão do conhecimento para determinar os indivíduos que tem e terão esse conhecimento, para manter o controle dos meios de produção da vida.

O ensino oficial do estado de São Paulo, seguindo a lógica capitalista, nunca atendeu plenamente a necessidade de apropriação por parte dos trabalhadores das conquistas históricas da humanidade. O caderno do aluno de física reproduz essa ordem na medida em que se detém nos aspectos mais gerais das teorias físicas, sem apresentar a sua forma matemática mais acabada (por exemplo, utilizando o conceito de função matemática), o que é necessário para análises mais detalhadas da natureza física. Esse fato reflete a flexibilização do mercado de trabalho, já que dessa forma o sistema educacional público produz “trabalhadores genéricos”, ou seja, a negação de trabalhadores especialistas. Estes são “escolhidos” para continuar os seus estudos e cumprirem o papel de representantes da burguesia na divisão social do trabalho, enquanto os primeiros devem se adequar às condições impostas com maior eficiência no maior número possível de atividades econômicas. Assim, o desenvolvimento do currículo deve pautar-se nas competências e habilidades a serem desempenhadas pelos futuros trabalhadores nos diversos lugares do processo produtivo. O “caderninho” traz algumas

contribuições pedagógicas, ao entender que os conteúdos precisam ser melhor contextualizados e ao propor uma sequência didática radicalmente diferente da tradicional. Mas esses avanços são quase imperceptíveis na prática escolar, já que a estrutura educacional não permite que sejam implementados na sua totalidade.

4. Considerações finais

De acordo com a visão gnosiológica marxista, de que a matéria é anterior à consciência, que a matéria é superior, todas as mudanças subjetivas em consequência de mudanças materiais acontecem após um certo período de tempo, até que a consciência capte essa mudança. Isso explica a tendência dos reflexos políticos de crises econômicas ocorrerem depois de um certo período.

Neste trabalho, as transformações objetivas, de conjuntura, não estão expressas, principalmente aquelas decorrentes da atual crise econômica, pois esta estourou em 2008 (BACH, 2011) e os seus reflexos subjetivos começaram a ser percebidos mais intensamente a partir de 2011, com a Primavera Árabe (ISHIBASHI, 2011). Ainda que grandes mudanças na política educacional do Estado não foram efetuadas, a tendência é a de que elas não demorem por vir.

Um outro processo, que mostra a falência da etapa neoliberal, é a renovação dos quadros políticos da direita, com o ascenso da chamada terceira via (NEVES, SANT'ANNA, 2011). Por ser anterior à atual crise econômica, ele está presente neste trabalho, porém indiretamente, uma vez que não repercutiu no Estado de São Paulo de maneira que houvesse uma grande renovação dos grupos que o dirigem (PSDB e setores próximos).

No estágio atual, o Caderno do Aluno de física traz certos avanços pedagógicos com relação ao ensino tradicional, entretanto nos parece que a SEE/SP, ao instituir o SPFE e depois de algumas mudanças impor o currículo oficial do estado, de uma forma centralizadora em termos de todos os processos que envolvem o ensino e a aprendizagem, partiu do pressuposto da incompetência do professor para planejar e executar o seu fazer pedagógico, uma vez que os dados das avaliações externas apontavam para os sofríveis resultados da rede pública. A partir de uma visão reducionista considera ser a qualidade da educação balizada por essas avaliações; os professores e equipe gestora os responsáveis pelo mau desempenho dos alunos, portanto uma escola descolada do contexto socioeconômico, político e cultural que a gerou, desconsiderando, pois, as condições materiais objetivas. Daí a intervenção estatal na aparência e não na essência. Assim, os cadernos de física não deixam de reproduzir as características fundamentais do SPFE, de um ensino pouco aprofundado para formar trabalhadores “flexíveis” cuja mão de obra seja usada de maneira mais dinâmica pelo mercado.

Referências Bibliográficas

- BACH, P. Terceiro ano da crise econômica internacional. **Estratégia Internacional - Brasil**, São Paulo, n. 5, p. 43-66, jul. 2011.
- CAMBI, F. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CAÇÃO, M. I. *São Paulo Faz Escola?* Da alienação do trabalho docente. In: ENCONTRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO, 5., 2011, Florianópolis. *Anais...* Disponível em: <<http://www.5ebem.ufsc.br/anais.php>>. Acesso em: 14 out. 2012.
- DUARTE, N. Relações entre Ontologia e Epistemologia e a Reflexão Filosófica sobre o Trabalho Educativo. In: _____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003. p. 17-38.
- ENGELS, F. *Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico*, 1880. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1880/socialismo/index.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2012.
- ISHIBASHI, S. A primavera árabe e a inauguração de novos tempos. **Estratégia Internacional - Brasil**, São Paulo, n. 5, p. 67-110, jul. 2011.
- LOMBARDI, J. C. Modo de produção e educação: notas preliminares. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 1, n.1, p. 43-53, jun. 2009.
- LOMBARDI, J. C. *Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels*. 2010. 377 f. Tese (livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- LOMBARDI, J. C. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010.
- MANACORDA, M. A; *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- MARONEZE, L. F.; LARA, A. M. B. A precarização do trabalho docente no contexto da reorganização capitalista e das mudanças na legislação educacional brasileira pós 1990. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v.3, n. 2, p. 58-70, dez. 2011. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal>>. Acesso em: 05 out. 2012
- MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia Alemã*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- MARX, K; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. 2 ed. São Paulo: Editora Escala, 2009.
- MARX, K. **Instruções para os Delegados do Conselho Geral Provisório**, 186-, Associação Internacional do Trabalhadores. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 21 ago. 2012.
- NEVES, L. M. W; SANT'ANNA, R. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, L. M. W. (org.) *A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005. p. 19-39
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Currículo do Estado de São Paulo: Ciências da Natureza e suas tecnologias, 2010.