

CURRÍCULOS POR MÓDULOS E FORMAÇÃO PARA A COMPETÊNCIA: LIMITES DA EXPERIÊNCIA FORMATIVA

CURRICULUM MODULES AND FORMATION OF COMPETENCES: THE LIMITS OF THE FORMATIVE EXPERIENCE

Giseli Novelli*

RESUMO:

Este estudo versa sobre a organização do currículo por módulos proposta como forma de organização dos cursos profissionais técnicos de ensino médio e que se fundamenta no conceito de competências. O objetivo desse artigo é apresentar os resultados de pesquisa teórica realizada nos textos dos principais representantes da Teoria Crítica – Horkheimer, Adorno, Marcuse - que investigaram as possibilidades de formação do homem e da experiência formativa na sociedade industrial. Sociedade que administra os tempos, os espaços institucionais e as experiências de cada indivíduo ou grupo social e estabelece padrões de racionalidade, de eficiência, que permeiam as políticas sociais, a cultura e a própria organização da escola. A formação de competências, por meio da organização de currículos por módulos, foi inserida em um momento de inovações nos processos de produção e apresenta como objetivo a adequação das propostas de organização curricular da escola às demandas da sociedade industrial.

PALAVRAS-CHAVE:

Experiência Formativa, Currículo por Módulos, Teoria Crítica da Sociedade.

ABSTRACT:

This study relates the organization of the curriculum modules in a technical public school, which has organized its curriculum through the concept of skills. The higher point of this article is to present the results of the theoretical research carried out throughout the works of the main representatives of the Critical Theory - Horkheimer, Adorno, Marcuse - who had investigated the possibilities for the "construction" of the man as well as the formative experience inside the industrial society. Society, who manages the times, the institutional spaces and experiences of each individual or social group and requires adjustments to standards of rationality, efficiency, which permeate social politics, culture and the organization of the school. The formation of the skills has been inserted in a time of innovation in the production processes and sets as a goal the adequacy of the proposes to the organization of the school's curriculum to the demands of industrial society.

KEY-WORDS:

Clarifying Experience, Curriculum in Modules, Critical Social Theory.

* Mestre em História e Filosofia da Educação e Doutora em Educação: História, Política, Sociedade, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade Ibirapuera.

Introdução

A preocupação com a formação de competências se expressou nas últimas décadas por meio de debates e de encaminhamentos sobre a organização do trabalho e sobre a formação escolar. Nos ambientes de trabalho ocorreu a introdução de novas técnicas de produção e de novas formas de gestão do trabalho em empresas e fábricas brasileiras desde a primeira metade da década de 1980, devido a exigências do setor industrial. (FLEURY, 1994). Mas, a introdução de novas tecnologias não se limitou a situações no universo do trabalho industrial, já que são parte de um cenário do desenvolvimento de tecnologias complexas e do seu emprego em todos os setores sociais (de produção e de serviços, principalmente), inseridas em um processo de internacionalização das relações econômicas. Esta discussão ampliou-se para a formação de um novo cidadão, capaz de lidar com uma sociedade considerada cada vez mais tecnológica por parcelas significativas da sociedade que afirmam que uma nova forma social está se estabelecendo, gerando necessidades relacionadas à formação do homem.

A pesquisa realizada examinou documentos norteadores dos currículos das escolas profissionais técnicas de ensino, exclusivamente, mas é importante esclarecer que o currículo escolar não se limita às prescrições estabelecidas pela lei e por regulamentos ou por documentos orientadores, como parâmetros e guias curriculares, pois também se constitui pela ação de seus professores e pelas ações escolares, explícitas ou implícitas. Sendo assim, neste estudo procurou-se analisar prescrições curriculares como as estabelecidas nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (1999), por exemplo, que afirmam que a sociedade mundial encontra-se em uma nova fase de organização, chamada de 'revolução do conhecimento', que estaria alterando o modo de organização do trabalho e também as relações entre os homens, solicitando a inserção da escola nesse processo proporcionando uma formação que permitiria ao homem adaptar-se e inserir-se neste novo contexto, sabendo lidar com uma 'revolução do conhecimento', parte da nova sociedade. Ao homem caberia o dever, bem como o direito, de assim se constituir por meio de seu desempenho - um valor central. A escolarização é valorizada como meio eficiente de formar as capacidades requeridas. Da escola espera-se que forme um homem que pense racionalmente e faça suas escolhas em prol do que se considera aperfeiçoamento da sociedade. O ponto central seria a constituição do homem como um ser autônomo em uma sociedade onde o conhecimento especializado se expande.

Para tanto, a escola deve apresentar capacidade de reformar-se, uma vez que as reformas educacionais são consideradas como sinônimo de progresso por amplos setores da sociedade que as justificam como necessárias, revendo sua organização curricular e valorizando a formação para a competência.. O Parecer CNE/CEB 16 (1999) definiu por

competência a “capacidade de articular, mobilizar e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (1999, p. 33) e considera que o conceito de competência amplia a responsabilidade das instituições educacionais uma vez que exige novos conteúdos e novas formas de organizar o trabalho escolar, além de estabelecer a Flexibilidade como princípio que possibilita diversas formas de organização curricular, destacando e indicando a opção pela organização por módulos. Desde 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394, a escola de formação profissional técnica de nível médio foi organizada por meio de dois decretos, o Decreto 2.208 de 1997 e pelo Decreto 5.154 de 2004, gerando um debate sobre diferentes formas de organização curricular: a integral; a concomitante; a sequencial – que estão estabelecendo diferentes experiências entre as escolas profissionais técnicas no Brasil.

Para compreender e analisar o estudo sobre a organização por módulos e a experiência proporcionada por esta proposta de escolarização as análises teóricas basearam-se na Teoria Crítica da sociedade.

Reformas políticas e econômicas e um novo ordenamento da escola

As reformas políticas e econômicas que promoveram um novo ordenamento da escola na década de 1990, introduzindo o conceito de competências, fizeram parte de um conjunto de mudanças nas políticas governamentais dos países do Terceiro Mundo. O Brasil também definiu políticas públicas cuja finalidade foi a de reformar o Estado, inseridas na lógica do ‘Estado Mínimo’, que, entre outros indicadores, reduziu a intervenção estatal por meio da privatização de empresas públicas; iniciou um processo de abertura da economia ao capital internacional, além de desregulamentações nas relações de trabalho. Esses indicadores são partes de uma reforma política econômica determinada por organismos supranacionais como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, que orientaram a definição do conteúdo das políticas estatais.

Os agentes internacionais exercem forte influência sobre as orientações ocorridas nas reformas educacionais por meio de cooperações técnicas e financeiras. Segundo Warde e Haddad (1998), essas orientações produziram um ordenamento necessário para adaptar as políticas educacionais a um movimento de enfraquecimento das políticas educacionais de bem-estar social, conformando o sistema educativo à lógica do campo econômico. Os autores esclarecem que as consequências das reformas atingiram um número enorme da população que estão sendo excluídos do mercado tanto como produtores e consumidores e perdendo direitos relacionados a benefícios sociais relacionados a saúde, a moradia e também a alimentação e que entre estas .perdas

ocorre também “ um assalto às consciências”, que se expressa, segundo os autores nessa nova ordem do capital por “um violento processo de amoldamento subjetivo: estamos perdendo os nossos direitos sociais à cidadania, mas temos que nos convencer de que, no horizonte, nos aguarda um mundo tecnologicamente mais desenvolvido.”(WARDE; HADDAD, 1998, p. 10).

Essa lógica reduz os direitos sociais e planifica as relações sociais dos homens, tanto em suas manifestações íntimas, como na forma de organização das instituições sociais, que se consolida por meio de reformas políticas e também pelos meios de comunicação, que nas últimas décadas veicula a idéia de cidadania ao necessário domínio de habilidades, de saberes específicos, de competências individuais. Em relação aos meios de comunicação Ianni (2002) destaca o papel desempenhado pela mídia ao afirmar que, “os meios de comunicação, informação e análise organizados na mídia e na indústria cultural agem com muita força e preponderância, no modo pelo qual se formam e conformam as mentes e os corações da grande maioria, pelo mundo afora” (2002, p. 21), esclarecendo que os recursos tecnológicos, na fusão de sua forma e de seu conteúdo, são eficazes como meios destinados a garantir a “erosão dos códigos de interpretação” (2002, p. 24), ou seja: qualquer resistência do público à manipulação de seu comportamento, de suas emoções.

E a escola, nesse processo, não foge a essas determinações. Considerado um bem de consumo, o conhecimento é concebido como um produto ofertado das mais variadas formas no mercado de aprendizagens, em escolas públicas e particulares. Como afirma Santomé (2003), a escola também organiza suas práticas a partir dos preceitos da sociedade de consumo ao afirmar que grupos sociais privilegiados “estão interessados em introduzir mecanismos de mercado no sistema educacional”, evidenciando “que os objetivos progressistas da igualdade de oportunidades e da luta contra as desigualdades não combinam com uma sociedade em que as metas empresariais de eficiência econômica também foram transferidas para a vida privada” (2003, p. 79).

Portanto, estudos sobre a organização da escola devem perguntar sobre as possibilidades de uma experiência formativa emancipatória e também sobre a possibilidade de formação de um homem autônomo, uma vez que a escola atual é parte da estrutura organizacional da sociedade.

Formação e autonomia: a exigência de um esforço de interpretação

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1999), o papel da educação na atual sociedade, ali denominada como sociedade tecnológica, é o de tratar o conhecimento como central, já que esse tratamento proporcionaria a

educação uma autonomia ainda não alcançada e que ocorreria na medida em que o desenvolvimento de novas “competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (1999, p. 23). O referido documento considera a atual situação histórica inédita, já que as mesmas competências necessárias para a formação para o trabalho seriam as necessárias para a formação de um cidadão com condições de exercer sua cidadania em uma sociedade democrática, considerando-se que a forma de exercer o trabalho não mais contrariaria a realização da autonomia do homem, como foi no sistema taylorista/fordista.

Sobre a organização do trabalho os escritos de Marcuse (1979), analisaram suas formas de organização. Esse autor verificou que as formas de organização do trabalho estão cada vez mais na sociedade industrial se apropriando da mente do trabalhador, levando-o a perder cada vez mais sua autonomia profissional.

O processo produtivo capitalista apresentar inovações técnicas constantemente que, conseqüentemente, geram alterações na organização da produção, na gestão do trabalho e no perfil de qualificação dos trabalhadores, valorizando o desempenho, que adquire valor central. O desempenho é uma característica da sociedade industrial capitalista que se relaciona ao indivíduo - considerado como auto-suficientes e aquele que atua na sociedade por si próprio. Nesta concepção a sociedade seria uma soma de indivíduos singulares, independentes da sua posição no processo produtivo ou mesmo em relação à sua posição de classe, cujo valores culturais pertencem a um “reino de aparente unidade e aparente liberdade, onde as relações existenciais antagônicas devem ser enquadradas e apaziguadas”. (MARCUSE, 2001, p. 18). Segundo Marcuse (2001), a cultura reafirma e encobre as reais condições sociais elegendo o homem como aquele que toma por meio de ‘suas próprias mãos’ o cuidado de si, de sua existência e satisfaz suas necessidades.

Em relação ao ideal de indivíduo este se apresentou, no início da época burguesa, como aquele que deveria “tomar em suas próprias mãos o provimento de sua existência, a satisfação de suas exigências, situando-se de modo imediato em relação à sua ‘destinação’ (Bestimmung), suas finalidades e suas metas, sem as mediações feudais sociais, políticas e da Igreja” (MARCUSE, 2001, p. 19). Enquanto, no ideal iluminista, buscava-se a constituição de um indivíduo uno, elementar, o século XX, transforma o indivíduo em uma peça de um sistema cuja identidade iria ser anulada e que nesta forma social, segundo Marcuse (1979), o homem não teria mais facilidade para se constituir, pois na sociedade industrial avançada ocorre “a compatibilidade do progresso técnico com as próprias instituições criadas pela industrialização” (1979, p. 46).

A visão individualista que considera o homem como um ser em si não considera o indivíduo como socialmente mediado - aquele que mesmo antes de ser homem é um semelhante, o que se relaciona com outros antes de ser si mesmo. Para Horkheimer e Adorno (1973) indivíduo só atinge sua existência em uma sociedade humana e justa. Por isso, “quanto menos são os indivíduos, tanto maior é o individualismo” (1973, p. 53). Considerar a possibilidade de um homem autônomo na atual forma de organização social é negar que a desigualdade social deriva do desenvolvimento econômico e político decorrente da produção capitalista, que ao expandir-se obrigou o “indivíduo econômico a lutar implacavelmente por seus interesses de lucro, sem se preocupar com o bem da coletividade” (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p. 55).

Segundo Marcuse (1979) este “novo mundo-do-trabalho tecnológico”, que se fez presente na sociedade industrial enfraquece a posição negativa do homem da classe trabalhadora – que não seria mais a contradição “viva” da sociedade estabelecida. (1979, p. 48). O homem deixa de ser central para as instituições sociais, principalmente porque o resultado do processo produtivo toma o seu lugar. O mais importante torna-se o lucro econômico. E o homem, no afã de obtê-lo, para poder consumir aquilo que é produzido por este próprio sistema e satisfazer-se, anula-se.

Se o homem não é central para a organização das instituições sociais e sim o consumo e o lucro econômico, cabe perceber, ao analisar a organização de currículos escolares se a lógica da sociedade industrial que nega a formação do indivíduo se estabelece contribuindo para a não efetivação de uma experiência educacional emancipatória.

A organização do currículo escolar conforme as necessidades da economia

Atualmente a legislação educacional propõe que o conceito de competências possibilitaria a organização dos conteúdos por disciplinas, por módulos ou etapas, por projetos, sendo a flexibilidade o princípio que estabeleceria estas diversas possibilidades de organização curricular e tendo escola, por meio do seu projeto pedagógico, a opção por uma das formas de organização do currículo. Mas, entre estas formas, tanto o Parecer CNE/CEB 16/99 como o Parecer CNE/CEB 39/04 indicam o currículo por módulos (modularização). No Parecer CNE/CEB 16/99 o currículo por módulos seria uma organização que permitiria a constante reestruturação e atualização dos cursos médios profissionalizantes, de acordo com as demandas do mundo do trabalho, tornando-se o mais adequado para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades fundamentais para a inserção profissional dos homens na atual sociedade tecnológica. O Parecer CNE/CEB 16/99, define por módulo “um conjunto didático-pedagógico sistematicamente

organizado para o desenvolvimento de competências profissionais significativas” E que “sua duração dependerá da natureza das competências que pretende desenvolver. (Parecer CNE/CEB 16, 1999, p. 5). O Parecer CNE/CEB 39/04 destaca em seu texto que o currículo poderá ser organizado por ‘etapas com terminalidade’, como os módulos, que permitem saídas intermediárias e a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho, que deverão estar articuladas, compondo os itinerários formativos e os desejados perfis profissionais. (Parecer CNE/CEB 39/04, p. 9).

Os documentos escolares analisados fazem ‘apologia’ a um novo tempo, o presente, ao valorizar o atual estágio de organização e domínio tecnológico. Estes não situam importantes aspectos da história da organização dos currículos escolares na sociedade industrial. Portanto, é importante destacar nomes como Bobbitt, Tyler, Bloom e Nagel e Richman, cujas teorias foram influentes na formação do campo do currículo.

Sobre a constituição dos currículos escolares Kliebard (1974) destaca que no início do século XX, os “administradores de escolas tomaram como modelo seus colegas da indústria e orgulhavam-se do fato de adaptar o vocabulário e as técnicas aí empregadas à administração escolar” (1974, p. 111). A constituição do campo do currículo inicia-se na sociedade norte-americana no final do século XIX e início do século XX, caracterizada pelo desenvolvimento do processo industrial e pelo início de um sistema escolar de massas. Klierbarb (1974) esclarece que a tendência do sistema educacional de adequar-se à forma de organização do trabalho, de tomar como modelo de eficiência os padrões da indústria, se refletiu nos modelos elaborados pelos principais estudiosos do currículo científico.

No início do século passado, nos Estados Unidos, Bobbitt, cujo objetivo era o de adaptar as técnicas do mundo dos negócios – fortemente influenciadas pela Administração Científica de Taylor – as organizações escolares. Bobbitt estabeleceu princípios que serviram para nortear o modelo de eficiência nas escolas, sendo um deles o de educar o indivíduo de acordo com suas potencialidades. Este princípio é considerado por Kliebard (1974) como aquele que irá se tornar a metáfora central da teoria moderna do currículo, pois à escola caberia “determinar (cientificamente) os fatores biográficos, psicológicos e sociais dos seres humanos, a fim de prepará-los para exercer funções muito específicas em nossa sociedade”. (113). Portanto, na lógica da eficiência, a previsibilidade passa a ser o curso “natural” do planejamento escolar, exigindo exatidão no estabelecendo dos objetivos educacionais (KLIEBARD, 1974).

No final da década de 1940, Tyler também apresentou proposta para a organização dos currículos escolares que valorizavam a forma precisa de definir os objetivos educacionais preocupando-se em elaborar racionalmente o currículo. Para Tyler (1973), a educação é um processo de mudança de comportamento e, portanto, o primeiro

passo da instituição educacional em relação ao currículo seria o de estabelecer os objetivos e criar mecanismos de avaliação - para saber o alcance real dos objetivos. A idéia é de avaliar o produto e controlá-lo (KLIEBARD, 1974). Os princípios estabelecidos pelo autor foram aceitos pela maioria dos autores envolvidos com o tema currículo, nas décadas posteriores.

Em 1970, o conceito de objetivos comportamentais é substituído pela idéia de formação por competências, sendo essa compreendida como comportamentos mensuráveis, que podiam ser controlados de forma científica. Nesse período, surge nos Estados Unidos da América um movimento baseado no ensino por competências, que se fundamentava na delimitação de metas a serem alcançadas, estabelecendo-se as competências que se deseja que o aluno atinja, para depois estabelecer o modo como cada aluno irá alcançá-las. São representantes desse movimento Bloom (1968) e Nagel e Richman (1971). Nessa forma de organização do ensino, tanto as competências como os procedimentos de ensino são determinados *a priori*, responsabilizando o aluno pelo alcance do padrão de desempenho determinado, ao mesmo tempo em que respeitaria o ritmo de aprendizagem do aluno, já que o tempo de aprendizado torna-se variado. Nessa forma de organização, segundo Nagel e Richman (1971), o aluno torna-se central, pois o enfoque do ensino não está no professor e nem no processo de ensino e sim no processo de aprendizagem. A avaliação é realizada tendo como base o conjunto de objetivos que são determinados e que deverão ser atingidos pelos alunos. Essa forma de organização individualizada, segundo os autores, conduz para a organização curricular que utiliza os módulos – um processo sistemático de desenvolvimento do processo de aprendizagem.

A importância de citar, mesmo que brevemente estes autores contribuem para a análise das formas de organização curriculares estabelecendo as devidas articulações com o sistema de produção capitalista, percebendo o controle sobre os padrões de comportamento social. Uma das finalidades é não tecer análises simplistas e ingênuas que consideram reformas educacionais e mudanças nas propostas de mudança metodológica como sinônimo de transformação e de progresso social.

Formação determinada e experiência reflexiva

A crise ou o colapso da formação cultural da nossa sociedade não pode encontrar justificativa na insuficiência do sistema educacional ou dos métodos pedagógicos, para Adorno (2004). Por isso, ele “questiona as contribuições das reformas educacionais que podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente

despreocupação frente ao poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles” (ADORNO, 2004, p. 14). Assim, nas análises sobre os processos de formação educacional deve-se ter claro que, como a ciência e a tecnologia, este se apresenta com duplo sentido: pode conduzir à emancipação ou à barbárie.

A escola deve ser questionada em relação ao seu papel e sobre as possibilidades de uma experiência formativa emancipatória. Como afirmou Adorno (2000), o papel político da escola é educar para a formação de uma “consciência verdadeira e proporcionar aos alunos o que eles “não conseguem mais aprender”: a constituição da aptidão à experiência” (2000, p. 146). Nos seus escritos, o autor sublinha a importância da aptidão a experiência em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até a educação profissional, sendo que “justamente na formação profissional do trabalhador necessita-se de uma aptidão à experiência desenvolvida e um elevado nível de reflexão” (ADORNO, 2000, p. 150).

Um dos mais importantes caminhos para se compreender a racionalidade posta nos currículos escolares é situar a diferença entre pseudoformação e as possibilidades de uma experiência reflexiva. A pseudoformação pode ser considerada na atual sociedade presente na organização das atividades escolares. A sociedade atual reproduz suas formas de relações sociais por meio do monopólio de formas culturais traduzidas e materializadas em bens de consumo gerados pelo atual sistema de produção de mercadorias, negando a possibilidade de crítica e superação do que está dado, pois estabelece de antemão modelos de conduta e de valores a serem apreendidos, autoritariamente pela determinação cultural instituída – um modelo heterônomo. O pensamento heterônomo não permite a crítica ao presente, ao que está acontecendo ou ao que já foi realizado – legitima a cultura atual que estabelece mecanismos de reprodução, para que sua cópia seja contínua, conservadora e afirmativa.

A escola, conforme se organiza, colabora na limitação da inteligência ao restringir os processos educacionais ao desenvolvimento lógico formal - negando a formação da consciência. Como nos explica Adorno, o conceito de racionalidade ou de consciência é apreendido de forma estreita, pois “aquilo que caracteriza propriamente a consciência é o pensar em relação à realidade, ao conteúdo – à relação entre as formas e estruturas de pensamento do sujeito e aquilo que este não é” (ADORNO, 2000, p. 151). Para o autor, este “sentido mais profundo de consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiências” (ADORNO, 2000, p. 151).

Neste sentido, os processos educacionais não devem limitar-se a perguntar o que ensinar e como. Devem perguntar: para onde conduzir? Quem é o indivíduo que se pretende formar? Isto se o objetivo for resgatar a sensibilidade e proporcionar a

experiência. Por isso, torna-se essencial estudar a racionalidade da organização da atual sociedade indústria, pois esta reflexão permite compreender e se contrapor à tal forma de organização social, investigando as possibilidades e os limites de uma educação para a resistência – experiência das contradições. Uma experiência emancipatória constitui-se na permanência dos conceitos adquiridos no decorrer do processo de ensino e aprendizagem e nos vínculos com o passado, com as experiências já vividas, postas nos conceitos em estudo - respectivamente, na continuidade e na temporalidade – por meio de um análise reflexiva que possibilita a crítica e que revela as contradições sociais e os caminhos de transformação das condições objetivas. Sendo assim, a racionalidade que desenvolve as condições de dominação é a mesma que possibilita a consciência crítica e as possibilidades de transformação do indivíduo e da sociedade.

Conclusão

Neste estudo questionou-se o caráter progressista das reformas escolares, consideradas freqüentemente como um momento de transformação efetiva da sociedade e de aprimoramento social, com a finalidade de demonstrar que inovações nos currículos escolares não representam uma transformação na educação e da sociedade. As reformas escolares se apresentam formatando diferentes possibilidades de experiência formativa: emancipatórias ou regressivas.

O conceito de competências e a proposta de organização do currículo por módulos foram inseridos em um momento de inovações nos processos de produção na sociedade industrial organizando-se a forma de adequá-los às demandas objetivas estabelecidas pela sociedade mantendo padrões de racionalidade e eficiência na organização do currículo escolar e uma formação que não proporciona ao homem processos de formação de indivíduos autônomos, aptos a pensar e a decidir. A transformação da educação depende da transformação da sociedade e não exclusivamente de novas formas de organização do currículo escolar.

Este estudo apresentou informações para repensar a organização curricular da escola e de seu papel. O sentido educativo da organização escolar é realizar uma crítica aos conceitos de ordem e eficiência que influenciaram o pensamento educacional no século XX. Por isso a escola - concebida como uma instituição formadora, cujo papel é colaborar para a inserção do homem no processo social de produção de bens culturais - deve organizar-se com a finalidade de realizar a crítica à racionalidade tecnológica que organiza a atual sociedade industrial avançada e suas instituições. A escola deve criar canais e/ou fóruns para refletir sobre os limites impostos à sua própria atuação, isto é, pensar sobre os fatores que a determinam, se posicionando em relação a eles. Se a escola, enquanto instituição e aqueles que a compõem se considerarem sujeitos históricos,

poderão perceber que devem refletir sobre as determinações de uma sociedade que lhes nega a possibilidade de compreender além dos fatos. Refletir no sentido de duvidar: relacionar os fatos a seu contexto social, investigar suas verdadeiras denominações, negar o óbvio.

Referências

- ADORNO, Theodor W. (2000). "Educação – para quê?". In: ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.
- _____, (2004). *Teoria da Semicultura*. In: Disponível <http://www.educacaoonline.pro.br/art-teoriadasemicultura.asp>.
- BLOOM, B.S., KRATHWOHL, D.R. & MASIA, B.B. (1973). *Taxionomia de Objetivos Educacionais 2: domínio afetivo*. Trad. De Jurema Alcides Cunha. Porto Alegre, Editora Globo.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Decreto legislativo no. 2.208, de 17/04/1997. Institui a nova educação profissional do Brasil. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/dec2208.rtf>. Acesso em: 10 de dezembro de 2003.
- BRASIL.Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (1999b) Parecer n. 16, de 26 de novembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional de Nível Técnico. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/semtec/educprof/ftp/ceb016.doc>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Decreto no. 5.154, de 23/07/2004. (2004). Regulamenta o parágrafo 2º. do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece às diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm. acesso em julho de 2004.
- FLEURY, M. T.L. (1994). A cultura da Qualidade ou a Qualidade da Mudança. In: FERRETTI, C.J. . [et al.] *Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. (1973). Indivíduo. IN: Temas Básicos de sociologia. São Paulo: Cultrix.
- IANNI, O. (2002). A política mudou de lugar. In: *Desafios da Globalização*. 4ª.edição. Petrópolis, RJ:Vozes.
- KLIEBARD, H. (1980). Burocracia e teoria do currículo. In: MESSICK, R.; PAIXÃO, L.L. (org.) *Currículo: análise e debate*. Rio de janeiro: Zahar.
- L.D.B.: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*, Lei no. 9.394/96. (1998).DPSA Editora, Rio de Janeiro.
- MARCUSE. H. (1979) *A Ideologia da Sociedade Industrial.O homem unidimensional*. 6ª. Ed. – Ed. Zahar. Rio de Janeiro.
- _____, (2001). *Sobre o Caráter afirmativo da cultura*. In: MARCUSE, H. *Cultura e Psicanálise*. Trad. de Wolfgang Leo Maar, Isabel Loureiro. In: MARCUSE, H. – São Paulo: Paz e Terra. 7-77.
- NAGEL, T. & RICHMAN, P. T. (1976). *Ensino para a Competência: uma estratégia para*

eliminar fracasso, instrução programada ramificada. Tradução Cosete Ramos. Porto Alegre, Globo.

SANTOMÉ, J. T. (2003). *A Educação nos Tempos de Neoliberalismo*. Porto Alegre: Artmed.

TYLER, R. W. (s/d). *Princípios Básicos de Currículos e Ensino*. Tradução Leonel Vallandro. Editora Globo. 10ª edição.

WARDE, M. J. & HADDAD, S. (1998). Apresentação. In TOMASSI, L; WARDE, M.J.; HADDAD, S. (org.). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. 2a. ed. – São Paulo: Cortez.

Recebido em Maio de 2008

Aprovado em Julho de 2008