



<b>TÍTULO DO TRABALHO</b>	
As Influências no Currículo de Arte das Concepções de Trabalho, Competência e Tecnologia do Currículo do Estado de São Paulo de 2011	
<b>AUTOR(ES)</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>
Bruna Cristiane Grandó Antonio Fernando Gouvêa da Silva	UFSCar – Universidade Federal de São Carlos – <i>Campus Sorocaba</i>
<b>CATEGORIA DO TEXTO</b>	
<input type="checkbox"/> Resumo estendido de comunicação científica <input type="checkbox"/> Resumo estendido de relato de experiência <input checked="" type="checkbox"/> Trabalho completo de comunicação científica <input type="checkbox"/> Trabalho completo de relato de experiência	
<b>GRUPO DE TRABALHO</b>	
12. Trabalho, educação técnica e tecnológica dos trabalhadores	
<b>RESUMO / PALAVRAS-CHAVE</b>	
<p><b>RESUMO</b></p> <p>A pesquisa analisou o currículo do Estado de São Paulo, de 2011, de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, em que o currículo de Arte está previsto. Tomou-se como referencial teórico-metodológico o marxismo, para analisar a questão do trabalho, competência e tecnologia, bem como concepções freireanas de educação e estética. A investigação foi conduzida a partir de um enfoque da pesquisa qualitativa, por meio da análise documental. O currículo foi investigado a partir da concepção marxista de trabalho, considerando a inserção do documento em um contexto histórico e social em que o modo de vida produtivo é de viés neoliberal. À luz de uma tendência pedagógica Crítico-Libertadora, levando-se em consideração o papel da educação como meio de emancipar os sujeitos, conclui-se que a orientação do trabalho no currículo de Arte, em uma perspectiva de educação crítica, deve ser o da humanização.</p> <p><b>PALAVRAS-CHAVE</b></p> <p>Arte; Competência; Currículo; Tecnologia; Trabalho.</p>	

# AS INFLUÊNCIAS NO CURRÍCULO DE ARTE DAS CONCEPÇÕES DE TRABALHO, COMPETÊNCIA E TECNOLOGIA DO CURRÍCULO DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 2011

Bruna Cristiane Grando<sup>1</sup>

Orientador: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva<sup>2</sup>

## RESUMO

A pesquisa analisou o currículo do Estado de São Paulo, de 2011, de Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias, do Ensino Médio, em que o currículo de Arte está previsto. Tomou-se como referencial teórico-metodológico o marxismo, para analisar a questão do trabalho, competência e tecnologia, bem como concepções freireanas de educação e estética. A investigação foi conduzida a partir de um enfoque da pesquisa qualitativa, por meio da análise documental. O currículo foi investigado a partir da concepção marxista de trabalho, considerando a inserção do documento em um contexto histórico e social em que o modo de vida produtivo é de viés neoliberal. À luz de uma tendência pedagógica Crítico-Libertadora, levando-se em consideração o papel da educação como meio de emancipar os sujeitos, conclui-se que a orientação do trabalho no currículo de Arte, em uma perspectiva de educação crítica, deve ser o da humanização.

## PALAVRAS-CHAVE

Arte; Competência; Currículo; Tecnologia; Trabalho.

## INTRODUÇÃO

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi elaborada em 2008 e reeditada em 2011 e dividida por áreas de conhecimento. O currículo de Arte está contemplado no volume que trata das Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias. Essa proposta curricular teve como objetivo organizar o sistema educacional de São Paulo.

---

<sup>1</sup> Graduada em Desenho Industrial com Habilitação em Programação Visual, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, *campus* São Paulo, Graduada em Pedagogia, pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba e Mestranda em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. Servidora técnico-administrativo efetiva da Universidade Federal de São Carlos, *campus* Sorocaba. E-mail: bgrando@ufscar.br

<sup>2</sup> Bacharel e Licenciado em Biologia pela Universidade de São Paulo (1980) e Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Professor de Ensino Superior, Graduação e Pós-Graduação, na Universidade Federal de São Carlos, *Campus* Sorocaba e na Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. E-mail: gouvea@ufscar.br

O conhecimento neste currículo é colocado como um espaço de cultura que possa propiciar e garantir o desenvolvimento de competências, para que o educando possa se desenvolver em sociedade e compreender as diversas linguagens presentes nessa, como, por exemplo, a Arte.

É um currículo orientado, portanto, em um eixo de aprendizagens de competências e de restrição da autonomia dos docentes, por meio de características pré-determinadas de currículo. Há uma padronização dos conteúdos e o pragmatismo do ensino, desprezando-se o contexto histórico-social em que esses conteúdos poderiam ser produzidos, trabalhados e aprofundados.

A ideia de competência, no currículo do Estado de São Paulo, vem diretamente atrelada à questão de desenvolvimento de habilidades necessárias à formação de cidadãos preparados para exercer suas responsabilidades na vida adulta, incluindo-se o trabalho.

Trabalho esse entendido como uma prática humana que vincula os conteúdos do currículo à realidade. O currículo traz dois sentidos do trabalho, sendo o primeiro deles o valor, considerando sua importância como um meio produtor de riquezas, e os temas, que são impressos nos conteúdos curriculares.

Há também um claro enfoque em uma educação para a tecnologia e de revoluções e inovações tecnológicas, mostrando uma submissão a uma sociedade tecnocrata e racionalidade técnica. Nesse sentido, o currículo do Estado de São Paulo mostra um evidente caráter tecnicista.

Assim, o currículo do Estado de São Paulo mostra uma tendência conservadora, segundo a qual:

Se as escolas, seus professores e seus currículos fossem mais rigidamente controlados, mais estreitamente vinculados às necessidades das empresas e das indústrias, mais tecnicamente orientados e mais fundamentados nos valores tradicionais e nas normas e regulamentos dos locais de trabalho, então os problemas de aproveitamento escolar, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de deterioração das áreas centrais das grandes cidades etc. desapareceriam quase que por completo, assim querem-nos convencer. (APPLE, 2006, p. 40)

Essas tendências conservadoras podem ser percebidas na proposta curricular por meio de contradições que são apresentadas no documento, com a finalidade de conformar as habilidades escolares ao trabalho e à formação de mão-de-obra para o mercado e qualificação profissional. O objetivo é a reprodução de atividades, que tenham como propósito ações para o sucesso produtivo.

Dessa forma, a escola é inserida em um novo paradigma formativo e seu papel passa a ser o de formar trabalhadores com um perfil e habilidades que os permitam atender às exigências do mercado.

É uma escola focada na aprendizagem, com o lema de aprender a continuar aprendendo, inculcando nos sujeitos a importância de serem trabalhadores flexíveis, seguindo as mudanças tecnológicas, qualificando-se continuamente para o mercado de trabalho e suas constantes transformações.

Especificamente, na disciplina de Arte, o currículo está estruturado em uma cartografia do mapeamento de territórios da Arte e da conexão entre eles. Esses territórios são: processo de criação, linguagens artísticas, patrimônio cultural, materialidade, mediação-cultural, forma-conteúdo e saberes estéticos e culturais.

Metodologicamente, o ensino de Arte está estruturado na tríade do fazer artístico, da fruição estética e da reflexão. Segundo Rizzi, ao citar essa abordagem sistematizada pela pesquisadora e professora Ana Mae Barbosa, a Arte/Educação deve ser trabalhada triangularmente por esses três pontos de vista distintos que são: fazer arte, contextualizar e ler obras de arte. Sendo assim,

a Abordagem Triangular ao relacionar as três ações básicas e suas respectivas áreas de conhecimento considera arte como cognição e expressão. Pode ser operacionalizada a partir da articulação pertinente, orgânica e significativa dos domínios do conhecimento. (RIZZI, 2011, p. 338)

Apesar de, metodologicamente falando, o currículo estar embasado em uma perspectiva progressista e emancipadora de fazer arte, o escopo maior e as contradições apresentadas no currículo do Estado de São Paulo traz o entendimento de que os conteúdos e habilidades a serem desenvolvidos pelos os alunos não têm a finalidade de transformação, mas sim de manutenção da estrutura da sociedade vigente.

Isso posto, nesse sentido, apesar de alguns avanços metodológicos no currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011, pode ser averiguado um caráter positivista tecnicista e de produção de uma educação empresarial eficaz e eficiente. Transformando, assim, o caráter artístico libertador, que deve contribuir para que o sujeito pense além do senso comum e amplie suas visões de mundo, estimulando o indivíduo a se reconhecer diante do conflito da quebra de paradigmas do universo histórico-social em que ele se encontra inserido, para um caráter mercadológico meramente reprodutivista, de formação de trabalhadores com habilidades e competências que atendam a esse mercado e não à emancipação humana.

Dessa forma, pretende-se, a seguir, aprofundar-se na concepção de trabalho, competência e tecnologia e de que forma estes são abordados no currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011. Bem como, por meio desses conceitos, como a função da escola passa a ser determinada e alinhada aos interesses da recente reestruturação produtiva, alinhada aos interesses neoliberais.

## **A CONCEPÇÃO DE TRABALHO, COMPETÊNCIA E TECNOLOGIA NO CURRÍCULO DE ARTE DO ESTADO DE SÃO PAULO DE 2011**

Para definir a concepção de trabalho é necessária, primeiramente, a compreensão de que esta é uma categoria central não tão somente no pensamento sociológico, mas igualmente no campo mais amplo das ciências humanas, levando-se em consideração que o homem só se faz homem na ação do trabalho e que, somente por meio do trabalho, valor é gerado.

É importante também ressaltar que esse conceito de homem é histórico-antropologicamente construído, considerando-se aqui esse como um ser que se desenvolve em suas relações e que é caracterizado por três dimensões articuladas dialeticamente, sendo elas a natural, sociopolítica e cultural-simbólica.

A dimensão cultural-simbólica caracteriza os homens a ser o que eles são, por estes fazerem parte de um universo cultural-simbólico imaterial, tornando-os produtores da sua realidade e das suas subjetividades, que podem ser expressas por meio da linguagem, criando-se significados e valores.

Já a dimensão sociopolítica indica o homem como um ser social, que faz parte de um conjunto de outros indivíduos os quais constroem a estrutura social, que traz como elemento fundamental as relações de poder.

Na sua dimensão natural, o homem é entendido como um ser físico-biológico, integrante da natureza, que sobrevive da sua prática produtiva, trazendo como característica marcante o trabalho. Na prática produtiva, o ser humano transforma a natureza em objetos necessários à sua vivência e é, por meio do trabalho, que ele retira da natureza aquilo que ele precisa para viver.

O trabalho é, antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. [...] Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (MARX, 2011, p. 326-327)

Portanto, o homem se torna homem quando ele trabalha, podendo existir uma sociedade sem empregos, mas não sem o trabalho. E foi assim que o homem primitivo encontrou a melhor forma para trabalhar, articulando-se em grupos e/ou sociedades. Dessa forma, os seres humanos evoluíram, diferenciando-se dos demais animais, pelo trabalho.

O trabalho é, então, uma antecipação da ação pelo pensamento. Os animais, ditos irracionais, não têm planejamento da ação, desejando instintivamente somente a sobrevivência; enquanto os homens possuem outras necessidades, relativas à sua existência, sendo todas elas satisfeitas por um tipo de ação chamada de trabalho. Ao passo que o trabalho atende às necessidades humanas, novas necessidades vão surgindo.

Isso posto, fica evidenciado que é trabalhando que o homem adquire sua dimensão de ser social, não sendo ele um ser individual, pois suas ações interferem nos outros e a dos outros igualmente nele interferem, de maneira involuntária, como, por exemplo, no caso da aquisição da língua materna. Pelo fato do homem não trabalhar sozinho, mas coletivamente, é que suas dimensões natural e sociopolítica se articulam dialeticamente.

Até esse ponto, portanto, foi estabelecida uma noção preliminar de trabalho. Entretanto, todo trabalho gera, necessariamente, um valor de uso. O produto adquire valor de uso a partir do momento em que um material natural é adaptado às necessidades humanas, transformando-se sua forma, incorporando-se o trabalho ao objeto. E, no capitalismo, o valor de uso é o suporte do valor de troca, convertendo-se em mercadoria, que será trocada por dinheiro.

O elemento central, deste modo de vida, é o capital. O capital é um processo social, por meio do qual a humanidade garante a sua existência. Neste processo coletivo uma pequena parcela social detém os meios necessários de produção e a outra grande parcela social vende sua força de trabalho, cuja qual é capaz de gerar mais valor, sendo essa uma mercadoria.

Ocorre, neste processo, dois fenômenos. Sendo o primeiro deles, a exploração econômica, que consiste na mais-valia, como origem do lucro, que é a diferença que não é paga àquele que produz o valor. O segundo é a alienação, dividida no fetichismo da mercadoria e reificação do trabalhador, em que os objetos produzidos pelo trabalhador ganham características humanas e os homens passam a ser coisificados.

Sendo assim, antes de avaliar a concepção de trabalho presente no currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011, é importante ressaltar que o modo de vida capitalista está embasado, na contemporaneidade, na teoria neoliberal, que floresceu com a derrocada do socialismo – no leste europeu – e a queda do muro de Berlim.

A adoção de políticas neoliberais traz algumas características, tais como o aumento das taxas de juros – para atrair capital, ainda que seja capital especulativo –; queda dos impostos sobre os altos rendimentos – cria-se uma volatilidade do capital –; aumento do desemprego; criação de legislações antissindicais e processos de privatizações intensos.

Essas características são decorrentes de uma crise estrutural do capitalismo, marcada por uma inflexão em seu sistema, a partir da década de 1970, em que o modo de vida, de constituição da própria subjetividade, e o modo de produção mudam com o neoliberalismo. Há um esgotamento das bases técnicas do Fordismo e diminuição da produtividade, bem como uma crise do Estado de bem-estar social.

Disso decorre um intenso processo de reestruturação da produção e do trabalho. “Essa crise estrutural fez com que, entre tantas outras consequências, fosse implementado um amplo processo de reestruturação do capital, com vistas à recuperação do seu ciclo reprodutivo, que, [...] afetou fortemente o mundo do trabalho.” (ANTUNES, 2009, p. 37-38)

Nesse sentido, há uma ação destrutiva contra a força humana do trabalho, precarizando-o, e também corrompendo as relações entre homem e natureza. O trabalho adquiriu características de fragmentação, tornando-se heterogêneo e de alta complexidade. Do trabalhador se exige um perfil polivalente e multifuncional.

Considerando essas questões acerca do mundo do trabalho, o currículo do Estado de São Paulo de 2011 traz já em sua apresentação um capítulo em que apresenta a articulação com o mundo do trabalho, demonstrando a relevância que esse conceito manifesta em tal documento.

Segundo o documento, a contextualização da questão do mundo do trabalho está normatizada no currículo, de acordo com o legislado na LBDEN<sup>3</sup>, nas DCN<sup>4</sup> e nas recomendações dos PCN<sup>5</sup> do Ensino Médio.

Essas legislações trazem a importância da articulação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais, sendo o currículo da Educação Básica orientado ao trabalho e à cidadania, contemplando a formação integral do indivíduo, para questões afetas à vida produtiva.

Outra característica que esse currículo também apresenta é a relação entre a teoria e a prática em cada disciplina, ressaltando essa dimensão prática do conhecimento, com o

---

<sup>3</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

<sup>4</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

<sup>5</sup> Parâmetros Curriculares Nacionais.

objetivo de formação da cidadania plena. Os indivíduos devem dominar conhecimentos que os tornem capazes de discernir por decisões em diversos momentos de suas vidas.

Dessa forma, o documento traz que:

[...] o trabalho enquanto produção de bens e serviços revela-se como a prática humana mais importante para conectar os conteúdos do currículo à realidade. Desde sua abertura, a LDBEN faz referência ao trabalho, enquanto prática social, como elemento que vincula a educação básica à realidade, desde a Educação Infantil até a conclusão do Ensino Médio. O vínculo com o trabalho carrega vários sentidos que precisam ser explicitados. (SÃO PAULO, 2011, p. 24)

Esses sentidos são expressos no documento pelo valor e importância do trabalho, que incide em toda a vida escolar. Reconhece-se o trabalho como produtor de riquezas e que a desigualdade social é proveniente da remuneração injusta do trabalho. A valorização do trabalho é entendida como uma crítica ao bacharelismo ilustrado, destacando o trabalho humano contextualizado com os conteúdos curriculares.

Assim, o documento assume que há para o trabalho “dois sentidos complementares: como valor, que imprime importância ao trabalho e cultiva o respeito que lhe é devido na sociedade, e como tema que permeia os conteúdos curriculares, atribuindo sentido aos conhecimentos específicos das disciplinas.” (SÃO PAULO, 2011, p. 25)

Dessa forma, pode ser notado que o documento apresenta uma concepção de mundo do trabalho em que o educando deve ser formado integralmente para suas relações com este mundo e que este trabalho produza valor. De uma certa maneira, esse conceito não contradiz a compreensão de trabalho, anteriormente apresentada neste artigo, bem como não o relaciona diretamente com o mercado produtivo.

Entretanto, faz-se essencial destacar que o valor, atribuído ao trabalho, dentro de uma teoria neoliberal, é o valor de troca, em que

[...] há também, em escala mundial, uma ação destrutiva contra a força humana de trabalho, que encontra-se hoje na condição de *precarizada* ou *excluída*. Em verdade, estamos presenciando a acentuação daquela tendência que István Mészáros sintetizou corretamente, ao afirmar que o capital, desprovido de orientação humanamente significativa, assume, em seu *sistema metabólico de controle social*, uma lógica que é essencialmente destrutiva, onde o *valor de uso* das coisas é totalmente subordinado ao seu *valor de troca* (Mészáros, 1995, especialmente parte<sup>2</sup>). (ANTUNES, 2000, p. 36-37)

Faz-se mister ressaltar que o currículo do Estado de São Paulo de 2011 está inserido nesse contexto maior, em que o mundo do trabalho é determinado por uma perspectiva neoliberal.

Isso posto, há lacunas no documento, em que ele apresenta contradições, que se pode inferir que há a finalidade, a partir desse contexto mais amplo, de articular a formação geral à formação profissional, trazendo evidente destaque à prática, e uma contumaz crítica à tradição academicista.

Ao mesmo que o documento traz a estruturação da concepção de trabalho como de formação integral dos sujeitos e para a cidadania, ele também se contradiz ao estabelecer um paralelo de trabalho com a questão da empregabilidade, na proposição de exercícios de linguagens, como no excerto a seguir:

[...] falar de curriculum vitae, na escola, não pode ser separado do campo da atividade “trabalho”, o que nos leva a pensar no indivíduo que procura emprego, no empregador – em suas expectativas, habilidades –, em outros gêneros de discurso associados, tais como entrevista de emprego, anúncio de jornal etc., e nas questões sociais de desemprego, primeiro emprego e competitividade no mundo do trabalho.” (SÃO PAULO, 2011, p. 34)

Disso resulta o perfil do trabalhador que o mercado capitalista exige, mostrando-se a escola, em seus documentos oficiais, alinhada com essa concepção de mundo e disposta a adaptar os indivíduos para as exigências do setor produtivo. O currículo, aqui analisado, revela, ao apresentar o contexto do trabalho no Ensino Médio, a busca da formação de cidadãos flexíveis às novas mudanças da organização do trabalho e que tenham o espírito de continuar aprendendo.

É apresentado um novo paradigma formativo, em que a função da escola é trazer empregabilidade aos sujeitos, promovendo noções de competência, competitividade e qualidade total. O currículo escolar objetiva que os sujeitos desenvolvam habilidades para uma preparação básica para o trabalho, com competências básicas que sejam pré-requisitos para a formação profissional.

Em decorrência, o capital instituiu um novo modelo de qualificação, exigido para o trabalhador, que atenda ao contexto de transformações dos padrões de organização do trabalho e que permita promover um perfil de trabalhador que atenda às exigências do mercado. Assim, a qualificação constante passa de uma opção para ser uma necessidade primária, [...]. (MORAIS, 2016, p. 4)

Disso decorre a concepção, analisada dentro do currículo do Estado de São Paulo de 2011, mais manifestamente afinada com o mercado produtivo, que é a competência. O documento a traz como referência.

E essa referência está pautada no foco deslocado de ensino para aprendizagem, em que os professores devem indicar o que o aluno vai aprender, de acordo com as competências pré-estabelecidas no documento.

“O currículo referenciado em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor indiquem o que aluno vai aprender.” (SÃO PAULO, 2011, p. 15). Ou seja, o foco na aprendizagem está pautado em competências desenvolvidas por meio de conteúdos escolares, que estão elencados no próprio documento e que também são estabelecidos nos Cadernos dos Professores, que trazem Situações de Aprendizagens, com aulas prontas e padronizadas, apesar de o currículo afirmar que “a escola tem de ser igualmente acessível a todos, diversa no tratamento a cada um e unitária nos resultados.” (SÃO PAULO, 2011, p. 15).

Logo, averigua-se que o documento apresenta inconsistências e contradições novamente no que se refere à concepção de competência, para além da noção de trabalho. Em seu arcabouço teórico o documento indica como objetivo a democratização da escola, referenciada nesse eixo de competências.

Entretanto, ao mesmo tempo, ao usar das competências para deslocar o foco do ensino para aprendizagem, o currículo também restringe a liberdade de ensino, limitando, conseqüentemente, a autonomia docente. Dessa forma, o discurso de criticidade que o documento apresenta se torna superficial e esvaziado ao padronizar conteúdos.

Para uma educação que se pretende crítica, a padronização de conteúdos não se faz adequada, porque é na realidade do universo dos educandos que os conteúdos irão emergir e serem problematizados, por meio do diálogo.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores. (FREIRE, 2015, p. 121)

Dessas contradições resulta o conceito de competências que atendam as necessidades e exigências do setor produtivo. Privilegia-se a competência individual, em que os indivíduos se

tornam os responsáveis por conquistarem variadas competências as quais sejam adequadas ao mercado.

Traz-se a ideia do sujeito empreendedor e competitivo, que busca sua própria educação. E o currículo do Estado de São Paulo de 2011 referencia de forma sutil esse perfil de sujeito ao trazer, ao longo de seu documento, a idealização do educando que desenvolva a habilidade de aprender a aprender.

O conhecimento tomado como instrumento, mobilizado em competências, reforça o sentido cultural da aprendizagem. Tomado como valor de conteúdo lúdico, de caráter ético ou de fruição estética, numa escola de prática cultural ativa, o conhecimento torna-se um prazer que pode ser aprendido ao se aprender a aprender. Nessa escola, o professor não se limita a suprir o aluno de saberes, mas dele é parceiro nos fazeres culturais; é quem promove, das mais variadas formas, o desejo de aprender, sobretudo com o exemplo de seu próprio entusiasmo pela cultura humanista, científica e artística. (SÃO PAULO, 2011, p. 13)

O discurso da empregabilidade está, então, afinado com essa concepção de escola que tem como finalidade desenvolver nos alunos o desejo de aprender a aprender, pois é uma noção associada às competências individuais. A conquista do emprego passa a ser de responsabilidade do trabalhador o qual tem que reunir as competências necessárias para alcançar a vaga no mercado de trabalho de competitividade acirrada.

A aquisição dessas competências perpassa também pela questão das tecnologias, que se torna um eixo que atravessa as disciplinas do currículo do Estado de São Paulo de 2011, em seu volume que o próprio título de “Linguagens, Códigos e Suas *Tecnologias*” já demonstra a importância desta concepção.

O aluno deverá aprender a competência do domínio dos princípios científicos e tecnológicos.

O documento afirma que a tecnologia traz um ritmo acelerado de acúmulo de conhecimentos e que a capacidade de aprender deve não ser somente um trabalho dos alunos, mas igualmente da própria escola.

Além disso, o currículo traz dois entendimentos sobre a tecnologia, sendo o primeiro deles “como educação tecnológica básica” e o segundo, “como compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção” (SÃO PAULO, 2011, p. 24)

A primeira das classificações é entendida como alfabetização e educação tecnológica, tendo em vista a preparação do aluno para o contato com um mundo cada vez mais imerso em tecnologias. Já a segunda classificação é entendida como

[...] a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos da produção, faz da tecnologia a chave para relacionar o currículo ao mundo da produção de bens e serviços, isto é, aos processos pelos quais a humanidade – e cada um de nós – produz os bens e serviços de que necessita para viver. (SÃO PAULO, 2011, p. 24)

Dessa forma, um dos entendimentos que o currículo traz de tecnologia está diretamente atrelado à questão produtiva, levando-se em consideração a recente reestruturação produtiva e uma nova era, mediada por esta tecnologia.

É importante ressaltar que os novos padrões de tecnologia trouxeram a redução dos empregos formais e a expansão da informalidade e, além disso, exigências de novas qualificações dentro deste recente paradigma tecnológico. Fato esse que perpassa o currículo do Estado de São Paulo de 2011 ao demonstrar em sua construção uma preocupação em estabelecer relações entre educação e tecnologia sem a existência de disciplinas isoladas, mas sim como conhecimentos fundamentais nas competências de outras disciplinas.

As novas tecnologias da informação promoveram uma mudança na produção, na organização, no acesso e na disseminação do conhecimento. A escola, sobretudo hoje, já não é a única detentora de informação e conhecimento, mas cabe a ela preparar seu aluno para viver em uma sociedade em que a informação é disseminada em grande velocidade. (SÃO PAULO, 2011, p. 20)

Sendo assim, a concepção de tecnologia posta no currículo, assim como as acepções de trabalho e competência aqui analisadas, demonstra relações conflitantes. O documento a coloca como mais uma das competências que o educando deve aprender, contradizendo-a como uma produção humana, passível de ser apropriada para o pleno desenvolvimento dos seres humanos.

Ela torna-se também parte do discurso da empregabilidade e uma das muitas habilidades a qual o educando está sujeito a aprender para adaptar-se ao setor produtivo.

Para adentrar, então, especificamente nas concepções de trabalho, competência e tecnologia do currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011, é fundamental ter o entendimento e o escopo geral do que foi apresentado anteriormente, tendo em vista que o currículo de Arte faz parte de um documento maior, que é pautado por legislações acima dele, tais como a LDBEN, as DCN e os PCN e, por fim, a Carta Magna. Assim como, todo esse rol de legislações e políticas públicas foi social e historicamente construído dentro de um modo de vida produtivo orientado por uma teoria neoliberal.

Sendo assim, com a LDBEN nº 9394/96, a Arte deixa de ser uma atividade, tal qual como foi instituída com a Lei nº 5692/71, e passa a ser um componente curricular, em que várias linguagens artísticas são incorporadas no conteúdo, como a música, artes visuais, dança e teatro e as artes audiovisuais. Há no currículo o projeto de que o conhecimento artístico não deve ser descolado da cultura.

O currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011 apresenta como fundamentos para o ensino de Arte a articulação entre o que ele denomina de territórios, sendo eles: linguagens artísticas, processo de criação, materialidade, forma-conteúdo, mediação cultural, patrimônio cultural, saberes estéticos e culturais. Essa cartografia traz um trânsito entre os saberes, em que se objetiva articular esses diferentes campos de conhecimento.

Metodologicamente, o currículo de Arte está embasado na tríade de fazer artístico, fruição estética e reflexão.

Esses três eixos metodológicos, presentes na proposta triangular de Ana Mae Barbosa, articulam-se com a fundamentação filosófica da proposta com a concepção dos territórios de Arte e Cultura, que abrem possibilidades para o mergulho em conceitos, conteúdos e experiências estéticas nas linguagens da Arte, colocando-a como objeto de estudo. (SÃO PAULO, 2011, p. 197)

Diante disso, fica evidente que, mesmo que o documento traga algumas noções de propostas progressistas em Arte, tais como a Abordagem Triangular, de Ana Mae Barbosa, ainda assim ele é voltado para o desenvolvimento de habilidades e competências, que ofereçam ao aluno o perfil flexível de trabalhador que o mercado exige e que seja capaz de estar em constante formação de competências e exigências tecnológicas que o mercado o impõe.

É um currículo que apresenta a necessidade de que o aluno seja formado em diversas linguagens artísticas e, ainda assim, em seu escopo maior, desenvolva a habilidade de aprender a aprender.

Essas características de formação são apresentadas no currículo de Arte exatamente porque o mundo do trabalho sofreu uma reestruturação, já citada anteriormente, para um modelo de acumulação flexível em que

[...] o padrão de acumulação flexível articula um conjunto de elementos de continuidade e de descontinuidade que acabam por conformar algo relativamente distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos

computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo frequentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das “células de produção”, dos “times de trabalho”, dos grupos “semiautônomos”, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o “envolvimento participativo” dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O “trabalho polivalente”, “multifuncional”, “qualificado”, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho. (ANTUNES, 2009, p. 54)

Sendo assim, o currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011 está em conformidade com o perfil de trabalhador que se espera ser formado para esse novo modo de vida produtivo, que emergiu com o neoliberalismo, apresentando contradições em sua construção. A escola passou a ter a função de tornar os indivíduos empregáveis, confundindo-se a concepção de trabalho, apresentada ao início do capítulo, com a concepção de emprego e empregabilidade.

É um currículo para uma escola que educa para um mundo do trabalho do desemprego, em que a qualificação constante é uma necessidade e sua formação plena exige que ele apresente como habilidade, além da flexibilidade, o “aprender a aprender”. Aos sujeitos é lançada a responsabilidade de adquirirem múltiplas, diversas e variadas competências. O trabalho passa a ser o emprego.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando a exposição sobre a concepção de trabalho do currículo de Arte do Estado de São Paulo de 2011 e como esse documento está a serviço de uma escola que busca a formação de cidadãos adaptados ao novo modo de produção de acumulação flexível, nesse momento indaga-se “*Educação – para quê?*”.

O que se propõe é, portanto, que as intenções e objetivos educacionais sejam distintos ao proposto no documento analisado. Isso posto, a concepção de educação aqui adotada se contrapõe àquela que tem como intenção modelar os sujeitos e transmitir conhecimentos, sendo, portanto, considerada aquela que leve à produção de uma consciência verdadeira, com a exigência política de demandar cidadãos emancipados, de consciência crítica.

Trata-se, desse modo, de uma discussão de uma metodologia de ensino aplicada em uma educação crítica histórico-dialética, entendida como “uma estratégia que visa garantir o

processo de reflexão crítica sobre a realidade vivida, percebida e concebida, visando uma tomada de consciência dessa realidade, tendo em vista a sua transformação”. (MANFREDI, 1993, p. 4).

A educação crítica pressupõe, portanto, seu caráter dialético, de comprometimento irrefutável de articulação entre o ato político e o ato educativo. A formação social, a educação como instrumento de luta e a predominância do trabalho coletivo sobre o individual assumem papéis fundamentais nessa perspectiva de ensino progressista.

A escola, sendo assim, deve ser instituição politizada em que a construção do conhecimento deve ocorrer a partir das contradições vividas na realidade concreta local, as quais representam naturalizações de opressões, sendo espaço indissociável das realidades sociais. E espaço contextualizado e condicionado histórica, social, econômica e politicamente, trazendo à tona a relação educação-sociedade, de maneira crítica, visando à transformação dos sujeitos concretos, síntese de múltiplas determinações sociais e políticas, que transformem a realidade social, que está em constante movimento e mudanças. Torna-se, portanto,

[...] necessária uma espécie de educação para a resistência e para o controle das mudanças. Esta educação para suportar as contínuas mudanças é aquilo que confere um novo significado ao indivíduo – novo, face a uma pedagogia tradicional que pensava o indivíduo como sendo fixo e estático. (ADORNO, 1995, p. 153)

Do exposto anteriormente sobre educação crítica, pretende-se aprofundar agora na Pedagogia Crítico-Libertadora, de Paulo Freire, compreendida como uma das pedagogias progressistas. A metodologia de ensino freireana traz como contribuição o processo libertador do homem, em que, pautando-se pela ação concreta, objetiva-se a tomada de consciência, por parte da classe oprimida, de sua verdadeira condição e posição na luta de classes.

É uma educação que se opõe a uma concepção mecanicista de ensino, contrapondo-se a métodos de ensino embasados na repetição, sendo necessário ao educando o exercício da compreensão crítica da sociedade, focando, dessa forma, a todo o instante para a expressividade do aluno, que deve estar em constante movimento de construção e reconstrução do conhecimento. O educando se torna sujeito de sua própria ação, apreendendo a capacidade de intervir e transformar a realidade concreta a seu redor, fazendo cultura pela extensão de seus atos.

Para isso, deve-se compreender que os seres humanos são existentes no mundo e com o mundo. E, como condição humana, são capazes de transformar o mundo por meio de sua ação e de seu trabalho, ao mesmo tempo que apreendem a realidade e a expressam pela sua

linguagem criadora, que serve como meio de comunicação, mediatizado pela realidade de repostas a problemas das relações humanas com o mundo. “Para os seres humanos, como seres de práxis, transformar o mundo, processo em que transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho.” (FREIRE, 2011, p. 112)

A forma freireana de pensar a educação é, portanto, a que tem mais pontos de aproximações com as linguagens artísticas, pensadas de maneira crítica, pois Freire vê na ação cultural um momento do processo revolucionário para a libertação.

Nas sociedades de massa, os meios de comunicação servem de instrumento para que os indivíduos pensem e ajam de forma prescrita pela elite dominante, desprezando o pensamento crítico. Ao contrário disso, de conceber a tecnologia como algo mítico, orientada no sentido do consumismo, uma pedagogia inspirada em Freire, ajuda a perceber a linguagem artística como uma das grandes expressões da criatividade humana, que traz a capacidade de pensar, imaginar e arriscar-se na atividade criadora.

Logo, as linguagens artísticas também devem ser pensadas politicamente, sendo uma preocupação do projeto revolucionário, como meio auxiliar das práticas pedagógicas.

Nesse sentido, igualmente guardam, além de uma dimensão política, uma perspectiva estética, em que “A atividade sensorial criadora do homem como artista não forma apenas objetos para o sujeito humano: forma, igualmente, um sujeito especial para os objetos. O objeto, escreveu Marx, “só faz sentido para um sentido adequado””. (KONDER, 2013, p. 38).

Desse modo, para que um currículo em Arte seja trabalhado em um ponto de vista de uma educação crítica, deve-se ainda considerar a concepção de estética em uma perspectiva marxista, em que o conhecimento, inclusive o artístico, não é tratado como um dado, mas sim como um ato transformador do sujeito, em suas relações com a sociedade. O conhecimento é um processo de apropriação do mundo real/concreto.

O objeto, na perspectiva estética marxista, só existirá para o sujeito na medida em que este tenha desenvolvido a faculdade imprescindível à assimilação do objeto. E essa criação dos objetos se dá por meio do trabalho, que também desenvolve a sensibilidade humana subjetiva, cuja qual deriva na humanização dos sentidos. E essa percepção sensorial também se desenvolve historicamente, como um aspecto da autoconstrução humana.

Ainda que a tarefa de formar e moldar os alunos não seja estritamente do educador, qualquer que seja o nível da educação, no meu modo de entender, sou um auxiliar dos alunos no processo de sua formação, de seu crescimento. Mas este processo é, necessariamente, um processo artístico. É impossível participar desse processo de modelagem, que é como um novo nascimento, sem alguns momentos estéticos.

Neste aspecto a educação é, por natureza, um exercício estético. Mesmo que não estejamos conscientes disto, enquanto educadores, ainda assim estamos envolvidos num projeto naturalmente estético. O que pode acontecer é que, desatentos ao aspecto estético da educação, nos tornemos maus artistas, mas, não obstante, artistas de algum tipo, na medida em que ajudamos os educandos a ingressar num processo de formação permanente. Outro ponto que faz da educação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo de belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá “vida” ao objeto, chama-o para a “vida”, e até mesmo lhe confere uma nova “vida”. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos. (FREIRE e SHOR, 2008, p. 145).

O materialismo marxista promove a revalorização do conhecimento artístico, ao entender a *práxis* não só de maneira teórica, mas como algo também prático-sensorial. E os sentidos são tão humanos quanto o pensamento, ocorrendo a humanização por meio do trabalho.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Educação e emancipação**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, 190 p.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2009, 292 p.

ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: FRIGOTTO, G.; GENTILI, P. **A cidadania negada**: políticas de exclusão na educação e no trabalho. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 35-48.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, 288 p.

FREIRE, P. **Ação cultural**: para a liberdade e outros escritos. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011, 254 p.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez. 12ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 59ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015, 256 p.

KONDER, L. **Os marxistas e a arte**. 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. 212 p. (Coleção Arte e Sociedade).

MANFREDI, S. M. **Metodologia do ensino** – diferentes concepções. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod\\_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1974332/mod_resource/content/1/METODOLOGIA-DO-ENSINO-diferentes-concep%C3%A7%C3%B5es.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2017.

MARX, K. **O capital**: livro I. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2011. 1493 p.

MORAIS, F. D. R. A relação entre a escola e o trabalho estabelecida pelo capital: o que está em jogo no discurso da empregabilidade?. In: Simpósio Nacional Educação, Marxismo e Socialismo, I, nov. 2016, UFMG. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, nov. 2016, p. 1-18.

RIZZI, M. C. S. L. Reflexões sobre a abordagem triangular do ensino de arte. In: BARBOSA, A. M. **Ensino da arte: Memória e História**. 1ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2011. p. 335-348.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, Códigos e Suas Tecnologias**. 2ª ed. São Paulo, 2011, 260 p.