

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Maria José Pires Barros Cardozo

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOS
TRABALHADORES: A IDEOLOGIA DA EMPREGABILIDADE**

Fortaleza, agosto de 2007

Maria José Pires Barros Cardozo

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DOS
TRABALHADORES: A IDEOLOGIA DA EMPREGABILIDADE**

Tese submetida à coordenação do Curso de Mestrado e Doutorado em Educação Brasileira, da UFC, como requisito parcial para obtenção do grau de doutor.

Fortaleza
2007

Cardozo, Maria José Pires Barros

A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores:
a ideologia da empregabilidade/ Maria José Pires Barros
Cardozo.- Fortaleza, 2007.
281 f.

Impresso por computador (fotocópia)

Tese (Doutorado)- Universidade Federal do Ceará, Programa de
Pós- Graduação em Educação, 2007.

1. Ensino médio- Reforma. 2. Educação e trabalho-
Competências. I. Araújo Neto, Enéas Arrais. II. Título.

CDU 375.5.014.3

Esta tese foi submetida como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor em Educação, outorgado pela UFC e encontra-se à disposição dos interessados na Biblioteca de Humanidades da referida Universidade.

A citação de qualquer trecho desta tese é permitida desde que seja feita em conformidade com as normas da ética científica.

Maria José Pires Barros Cardozo

Tese aprovada em ----/de ----- de 2007, pela seguinte Comissão examinadora:

Prof. Dr. Enéas Arrais de Araújo Neto
(Orientador)

Prof^a. Dra. Ilma Vieira do Nascimento

Prof. Dr. Erasmo Miessa Ruiz

Prof. Dr. Eptácio Macário de Moura

Prof. Dr. Hildemar Luiz Reche

Ao meu pai (in memória), que na escola do trabalho e da vida me ensinou com sabedoria.
A Bruno, David e Marinho por quem e de quem tenho muito amor.
A minha mãe, irmãs e irmãos pelo estímulo e carinho.
Aos jovens estudantes e professores, sujeitos históricos, pela atenção e por relatarem suas experiências e sonhos.

Dedico com amor e carinho!

AGRADECIMENTOS

À Professora Ilma Vieira do Nascimento que me incentivou e lutou contra as amarras da burocracia para que eu fizesse esse curso, sem o seu apoio não teria concluído essa caminhada.

Ao professor Enéas Arrais que me deixou livre para *viajar*, mas sempre indicando os caminhos e lembrando que eles podem ser iluminados pela poesia.

Aos professores, pelo convívio intelectual estimulante e pelas contribuições ao longo de toda caminhada, em especial: Macário, Hildemar, Erasmo Ruiz, Eduardo Chagas, Alba Carvalho, Sandra Felismino, Sônia Pereira, Angélica, Ana Dorta e Jacques Therrien.

Às amigas Francisca, Marilete e Lélia com quem dividimos saudades e anseios e pela enriquecedora convivência ao longo do curso.

Aos professores, alunos e técnicos das escolas pesquisadas pela disposição em responder meus questionamentos.

Aos colegas da pós-graduação da UFC pela alegre convivência, especialmente, a Elenilce, Antônia, Tânia, Jean, Gardênia, Eliane, Magno e Ari.

Ao professor Gaudêncio Frigotto que colocou à minha disposição os materiais sobre o ensino médio integrado.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudo.

Aos funcionários da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão e da Secretaria Municipal de Educação de São Luís que com informações contribuíram para a realização deste trabalho.

Aos funcionários da secretaria da pós-graduação da UFC que contribuíram diariamente para a realização desta caminhada.

Aos amigos, Ludmila Lago, Francisco Sales, Theresa Pflueger, Moacir Feitosa, Célia Linhares e Maria de Jesus Gaspar pelo estímulo e solidariedade.

Aos meus colegas do Departamento de Educação II da UFMA pelo incentivo e apoio.

À Hamilton pela leitura deste trabalho.

RESUMO

O presente trabalho parte do entendimento de que não se pode compreender a educação sem inseri-la no contexto em que ela se desenvolve, notadamente nos movimentos contraditórios e nas lutas que surgem entre as classes e frações de classes. Portanto, este estudo sobre a reforma do ensino médio brasileiro, situa-se no contexto da atual crise do capital, num momento em que a chamada acumulação flexível vem provocando mudanças significativas no emprego, no mercado de trabalho, nas formas de representação sindical e política dos trabalhadores e nos perfis de qualificação/formação dos trabalhadores. Para análise desta reforma, organizamos nossa exposição em quatro eixos: o processo histórico do desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas implicações para a educação dos trabalhadores; a atual crise do capital, a emergência da produção flexível e o papel dos organismos internacionais na condução do programa de ajuste estrutural do Estado brasileiro e na reforma da educação; a perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva e do avanço tecnológico apresentada pelos reformadores do ensino médio como determinante das políticas educacionais e a defesa das pedagogias das competências e da empregabilidade como saídas ao desemprego estrutural; e as possibilidades, limites, perspectivas e riscos da efetivação de propostas *Ensino Médio Integrado à Educação Profissional*, a partir da concepção de escola unitária defendida por Gramsci e por estudiosos que acreditam na centralidade dialética do trabalho como princípio educativo e que lutam por uma educação que contribua para a construção de uma nova ordem social que supere a lógica capitalista. Inferimos que a reforma do ensino médio procura formar um *novo* trabalhador, com competências que atendam às demandas do mercado e às novas formas de sociabilidade que caracterizam a sociedade capitalista contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Crise do Capital. Reforma Educacional. Ensino Médio. Competências. Empregabilidade.

ABSTRACT

The present research starts understanding that education can not be studied without the social context that is included in, specifically between the opposites movements related with the working classes duel. So long, it is a research about the average Brazilian's education reform, and it is placed in the context of the current capital crisis, at a moment where the called flexible accumulation comes provoking great changes in the employment, in the labor market, on the forms of syndical and political representation of the workers and in the profiles of qualification/formation of the workers. To analyze that, we divided this study in four topics: the historical process of the development in the way of capitalist production and its implications for the education of the workers; the current crisis of the capital in the emergency of the flexible production and the paper of the international organisms in the conduction of the program of structural adjustment of the Brazilian State and in the reform of the education; the mystified perspective of the productive reorganization and the technological advance presented by the "reformers" of the average education as determinative of the educational politics and the defense of the pedagogies of the abilities as an alternative to the structural unemployment; and the possibilities, limits, perspectives and risks of the effectuation of the Integrated Average Education to the Professional Education's proposals , which conception of unitary school is defended by Gramsci and by those who believe in the dialectic of the work as an educative principle and the searching for an education which contributes for the construction of a new social order that overcomes the capitalist logic. We infer that the reform of average education search to form a new worker, with abilities that take care of to the demands of the market and to the new forms of sociability that characterize the capitalist society contemporary.

Key-words: Capital Crisis. Educational System Reform. Brazilian's average system education. Abilities. Employability.

RÉSUMÉ

Le présent je travaille partie de l'accord dont ne se peut pas comprendre l'éducation sans inseriz la dans le contexte dans lequel elle se développe, notamment dans les mouvements contradictoires et dans les luttes qui apparaissent entre les classes et les fractions de classes. Donc, cette étude sur la réforme de l'enseignement moyen brésilien, se place dans le contexte de l'actuelle crise du capital, au moment où à appel accumulation flexible vient en provoquant des changements significatifs dans l'emploi, dans le marché de travail, dans les formes de représentation syndicale et politique des travailleurs et dans les perfis de qualification/formation des travailleurs. Pour analyse de cette réforme, nous organisons notre exposition dans quatre essieux : le processus historique du développement de la manière de production capitaliste et leurs implications pour l'éducation des travailleurs ; l'actuelle crise du capital, l'urgence de la production flexible et le rôle des organismes internationaux dans la conduction du programme d'ajustement structurel de l'État brésilien et dans la réforme de l'éducation ; met en perspective mystique de la réorganisation productive et de l'avance technologique présentée par les réformateurs de l'enseignement moyen comme déterminant des politiques scolaires et la défense des pédagogies des compétences et de l'employabilité je mange des sorties au chômage structurel ; et les possibilités, limites, perspectives et risques de l'efetivação de propositions J'enseigne Demi Intégré à l'Éducation Professionnelle, à partir de la conception d'école unitaire défendue par Gramsci et par studieux ils que croient dans la centralité dialectique du travail je mange principe éducatif et qui combattent pour une éducation qui contribue à la construction d'un nouvel ordre social qui dépasse la logique capitaliste. Nous inférons que la réforme de l'enseignement moyenne recherche former un nouveau travailleur, avec des compétences qui fassent attention aux exigences du marché et aux nouvelles formes de sociabilité qui caractérisent la société capitaliste contemporain.

MOTS CLÉS: Crise do Capitale. Réforme Scolaire. Enseignement Moyen. Compétences. Employabilité.

LISTA DE QUADROS

Quadro 01- Como os alunos se informam sobre o mercado de trabalho

Quadro 02- Competências dos alunos em Língua Portuguesa

Quadro 03- Conhecimentos dos alunos em informática

Quadro 04- Vagas oferecidas em concursos públicos para o nível médio em 2005-2006

Quadro 05- Resultado da avaliação do PISA de 2003 – Matemática

Quadro 06 - Média de anos de estudo em relação à ocupação -1991-2002

Quadro 07- Cursos Integrados e carga horária SEDUC-MA 2006

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa e modalidade de oferta

Tabela 02- Nº de alunos matriculados no Ensino Médio e Ensino Técnico -2005

Tabela 03- Média das notas globais dos participantes no ENEM 1999-2005

Tabela 04- Percentual dos estudantes nos estágios de construção de competências- Língua Portuguesa- 3ª série- Brasil e Regiões- SAEB 2001 e 2003

Tabela 05- Percentual dos estudantes nos estágios de construção de competências- Matemática- 3ª série -Brasil e Regiões- SAEB 2001 e 2003

Tabela 06- Média de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na 3ª série do ensino médio Brasil e Nordeste- 1995-2003

Tabela 07- Percentual dos jovens de 16 a 24 anos ocupados com trabalho e/ou estudo nas regiões metropolitanas e Distrito Federal- 2005

Tabela 08- Estabelecimentos da educação profissional por dependência administrativa -2003 a 2005

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice 01- Modelo de questionário destinado aos alunos

Apêndice 02- Modelo de questionário destinado aos professores

Apêndice 03- Roteiro de entrevista para gestores e coordenadores pedagógicos

Apêndice 04- Roteiro de entrevista para técnicos da Secretaria de Educação

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	
LISTA DE TABELAS	
LISTA DE APÊNDICES	
RESUMO	
ABSTRACT	
INTRODUÇÃO	15
1. O porquê do percurso investigativo	15
2. Que caminhos percorremos	24
2.1 Os instrumentos da travessia	27
CAPÍTULO I: CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA	35
1.1 Como tudo começou	36
1.1.1 O taylorismo/fordismo entra em cena	49
1.1.2 A Teoria do Capital Humano como arcabouço ideológico do taylorismo/fordismo	54
1.1.3 O intervencionismo estatal na regulação da economia e das relações sociais	58
1.2- O capitalismo no Brasil e a educação da classe trabalhadora	67
1.2.1 A profissionalização compulsória	73
CAPÍTULO II: CRISE DO CAPITAL: PRODUÇÃO FLEXÍVEL, REFORMA DO ESTADO E REFORMAS EDUCACIONAIS	78
2.1 A crise do capital	79
2.1.1 A emergência da produção flexível	84
2.2 É preciso reformar o Estado	91
2.2.1 A reestruturação produtiva e o programa de ajuste estrutural do Estado brasileiro	97
2.3 A educação brasileira também deve ser reformada	107
2.3.1 Quem direciona as reformas?	108
2.3.1.1 As orientações do principal mentor	115

2.3.2 A reforma do ensino médio ressuscita o dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante	124
2.3.2.1 Os princípios e concepções que fundamentam as diretrizes curriculares do ensino médio	129
2.3.2.2 O trabalho e a cidadania com os principais contextos	134
2.3.3- A separação entre a formação geral e a formação técnica: a contradição entre o discurso oficial e a fala dos sujeitos que vivenciam a reforma	139
CAPÍTULO III: O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS PARA O MUNDO DO TRABALHO	149
3.1 Da qualificação ao modelo da competência	150
3.1.1 A lógica da competência na educação brasileira	160
3.2 A prática revela a contradição do discurso	167
3.2.1 Desvendando a falsa promessa da empregabilidade	179
CAPÍTULO IV: O ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ESTRATÉGIAS FORMAIS E POSSIBILIDADES REAIS	197
4.1 Princípios e pressupostos da integração entre a formação geral e a formação profissional	198
4.2 As propostas de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico	206
4.2.1 Algumas experiências em curso	212
4.3 Desafios e possibilidades do ensino médio integrado	224
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E INCONCLUSÕES	232
APÊNDICES	250
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264

INTRODUÇÃO

1 O porquê do percurso investigativo

Ao nos aventurarmos na tentativa de explicitar as tensões inerentes e específicas às relações sociais capitalistas - a articulação indissolúvel e contraditória entre a essência dessas relações, através das formas sociais por meio das quais se expressam -, elegemos como temática de estudo a reforma do ensino médio, mais especificamente a ênfase que é dada à questão da formação das competências básicas para um mundo do trabalho em constante mutação.

A escolha dessa temática não se deu de forma isolada, fora das condições históricas socialmente construídas, ou seja, do conjunto de determinações que produzem uma determinada realidade social que nos condiciona, mas que são passíveis de serem alteradas pela ação consciente dos homens.

Essa escolha decorre das nossas inquietações e reflexões sobre a interface entre o mundo da produção capitalista e o processo de formação dos trabalhadores, iniciadas no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, e que culminaram com a apresentação da dissertação intitulada “*As transformações no mundo do trabalho e nas formas de exploração e qualificação dos trabalhadores: um estudo do pólo confeccionista de Rosário-MA*”, onde pudemos evidenciar que as análises desenvolvidas acerca da relação entre os universos do trabalho e da educação não são novas.

Com a acentuação da internacionalização do modo de produção capitalista, denominada de globalização ou mundialização, e com a reestruturação produtiva que atinge o mundo do trabalho, sobretudo nos últimos trinta anos, e que nos atinge com mais intensidade no início deste século, ampliaram-se os debates acadêmicos (na Economia, na Sociologia do Trabalho, na Sociologia da Educação) em torno das relações entre produção e educação.

O que nos impulsionou também para aprofundar nosso estudo nessa temática foram as nossas duas experiências de trabalho: a primeira, no Sistema Nacional de Emprego-SINE/MA, onde pudemos observar que todos os documentos

oficiais, bem como os discursos empresariais, enfatizavam a importância produtiva do conhecimento e da necessidade de reformas na educação, a fim de possibilitar a competitividade, o aumento da produtividade das empresas e da qualificação dos trabalhadores na era da *globalização*; a segunda, na Secretaria Municipal de Educação de São Luís, onde trabalhamos com professores e especialistas em educação (coordenadores e supervisores) do ensino fundamental e da educação de jovens e adultos, sobretudo na formulação e implementação de propostas curriculares, nas atividades de formação continuada e no acompanhamento das práticas educativas que consideravam as diversas dimensões do processo de ensino-aprendizagem. Nesta experiência também constatamos que os documentos do Ministério da Educação-MEC, principalmente os Parâmetros Curriculares Nacionais, enfatizam a necessidade de estudos que possibilitem a formação de competências básicas para o mundo do trabalho.

Nosso estudo situa-se no contexto da atual crise do capital, num momento em que a produção flexível vem provocando mudanças estruturais no mercado de trabalho, na organização dos trabalhadores, nas formas de representação sindical e política dos trabalhadores, na estrutura das qualificações, com rebatimentos nas políticas educacionais e nas demandas formuladas à educação escolar.

Nesse contexto, em que os valores do mercado tornam-se a mais elevada forma de ideologia, os arautos da superação da crise do capitalismo tentam estabelecer uma relação linear entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação e a capacidade de manter-se empregável. Daí decorre a necessidade de criação de formas de produção do controle cultural e material para perpetuar o domínio do capital como modo de reprodução social metabólica (MESZÁROS, 2005).

Isso demandou uma série de reformas, dentre as quais a reforma educacional que é proposta para remediar os efeitos negativos da ordem reprodutiva capitalista estabelecida, sem, contudo, eliminar os seus fundamentos. No Brasil, o ensino médio público - educação geral e formação profissional - foi escolhido como alvo principal para a adequação da força de trabalho aos padrões de desenvolvimento e de acumulação capitalista na atualidade.

Tudo isto exige estudos sobre a relação entre produção e educação, cujo entendimento, a nosso ver, requer uma análise da totalidade dos elementos

constitutivos desse cenário. Porém, a compreensão do real como totalidade requer que se conheçam as partes e as relações entre elas para que se construam seções tematizadas da realidade. Essas relações são tiradas de seu contexto originário e mediatamente ordenadas para a elaboração do conhecimento. Nesse sentido, entendemos que a teoria é o real elevado ao plano do pensamento, não de forma abstrata e contemplativa, mas resultante da ação do indivíduo historicamente determinado, que “[...] exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens, tendo em vista a consecução dos próprios fins e interesses, dentro de um determinado conjunto de relações”. (KOSIK, 1995, p. 13).

Sabemos que inúmeros trabalhos têm analisado a relação trabalho-educação: Enguita (1979) evidenciou a face oculta da escola; Salm (1980) desmistificou a relação direta e linear entre produção e qualificação; Frigotto (1999) ressaltou a questão da produtividade da escola improdutiva; Markert (1994) destacou a valorização de características pessoais e de traços da personalidade; Machado (1996) enfocou a qualificação como construção coletiva; Bruno (1996) enfatizou o deslocamento do foco de exploração do componente muscular para o intelectual do trabalhador; Leite (1996) apontou as novas habilidades requeridas aos trabalhadores e Arrais Neto (2001) que alertou para a dialeticidade do caráter qualificador ou desqualificador da força de trabalho.

Estes estudos contribuíram para a ampliação do debate acerca do papel desempenhado pela prática educativa escolar no processo de formação do trabalhador, ou seja, da relação trabalho-educação. Contudo, consideramos importante a ampliação desse entendimento desenvolvendo estudos que enfatizem a fala dos sujeitos que são os principais alvos das atuais reformas educacionais, cujas orientações buscam a otimização dos vínculos entre educação e as necessidades requeridas pelas *novas* relações de produção e consumo, num momento em que o capital procura substituir o controle instituído pelo taylorismo por novas formas de controle sobre os trabalhadores, processo denominado por ANTUNES (1999) de *envolvimento manipulatório* levado ao limite para viabilizar um projeto que é desenhado e concebido segundo seu fundamento exclusivo: reprodução ampliada do capital

Desse modo, podemos destacar que um dos aspectos fundamentais da produção flexível é expressar uma nova hegemonia do capital baseada no aumento

da produção e diminuição do número de trabalhadores necessários à produção, para a retomada da acumulação capitalista, utilizando-se dentre outras estratégias, da captura de elementos da subjetividade do trabalho pela lógica do capital. No quadro dessas transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, o capital procura criar novos mecanismos de conformação psicofísica e moral dos trabalhadores; para tanto, postula novos requisitos de qualificação, os quais enfatizam as seguintes competências: capacidade de adaptação a novas situações; possibilidade de ocupação de postos de trabalho variados; capacidade de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração, de seleção, trato e interpretação de informações; iniciativa para resolução de problemas e acima de tudo, responsabilidade com o processo de produção e com os equipamentos que são complexos, frágeis e caros.

Reforçando esses princípios, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura-UNESCO apresenta quatro necessidades de aprendizagem dos cidadãos neste milênio: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*. Tais necessidades são baseadas em argumentos que defendem que a educação parcial e voltada exclusivamente para conteúdos típicos de uma determinada profissão, adquiridos antes da entrada no mercado de trabalho, conforme exigia o taylorismo/fordismo, não seria mais necessária. Nesse sentido, o papel da educação deveria ser direcionado para preparar os indivíduos para a empregabilidade.

Ao criticar esses princípios, Duarte (2001) destaca que, dentre eles, o lema *aprender a aprender* desempenha um papel fundamental na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização e também pela sua vinculação interna com a categoria de adaptação, que ocupa lugar central no discurso político-econômico neoliberal, à medida que o grande objetivo da educação é “[...] tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado”. (2001, p. 54).

As diretrizes do Banco Mundial coadunam-se com os princípios da UNESCO, uma vez que suas recomendações defendem que é mais importante para as empresas uma sólida formação geral do que a formação profissional, não só porque a segunda depende da primeira, mas também porque, por estar mais

relacionada com as atividades específicas de vários ramos industriais, a formação técnica contaria com o interesse das empresas, que devem desenvolvê-las de acordo com suas demandas.

Assim sendo, o discurso sobre a importância do papel da escolarização para o capitalismo ocupa um lugar cada vez mais destacado neste século, em conexão com o *novo* paradigma produtivo baseado nas inovações tecnológicas, na automação e na flexibilidade. Essa centralidade na educação começou a se expressar no Brasil, sobretudo a partir da década de 1980, quando se proliferaram discursos enfáticos acerca da importância produtiva do conhecimento e da necessidade de reformas educacionais, a fim de possibilitar a competitividade e o aumento da produtividade das empresas na *era da globalização*. Esses discursos procuram indicar que o aumento do desemprego deve-se ao baixo nível de escolaridade e de qualificação da força de trabalho¹.

Reforçando essa idéia, os empresários procuram mecanismos que influenciem a política educacional brasileira, fortalecendo “*lobbies*” nas casas legislativas ou nos Ministérios da Educação e do Trabalho tentando viabilizar a aprovação de matérias de seus interesses no que se refere à educação em geral e à educação profissional (BRASIL, 1995a). Portanto, procuramos, a partir de dados empíricos e da fala dos sujeitos que sentem os efeitos da reforma do ensino médio, desvelar os discursos que apontam o baixo nível de escolaridade como o único gerador do desemprego, e que colocam como solução para esse problema a implementação de políticas educativas de elevação de escolaridade e de qualificação e requalificação da força de trabalho.

Nesse contexto, assiste-se ao revigoramento do papel econômico da educação, mediante a recuperação da concepção individualista da Teoria do Capital Humano-TCH, uma vez que segundo os idealizadores da reforma, o incremento no capital humano individual aumentaria as condições de empregabilidade na sociedade *pós-industrial* caracterizada pela flexibilidade e pela redução dos empregos.

¹ Em 1995, num documento do Ministério da Ciência e Tecnologia estava expresso: “a verdade nua e crua é que dois terços da força de trabalho brasileira não têm o primeiro grau completo”. Educação para a competitividade. MCT/FINEP: Brasília, 1995, v.1 p. 11.

Esse desvelamento nos levou à análise do âmago da crise do capital e de sua tendência a modificações nas forças produtivas e nas formas de exploração da força de trabalho, assim como as estratégias de redefinição do papel do Estado em nome da modernidade competitiva e dos ajustes na economia. Tudo isso marcado no plano ideológico pela defesa do mercado e pelo surgimento de conceitos que estariam a configurar uma sociedade *pós-industrial*.

Trata-se, como nos mostram Bourdieu e Wacquant, da produção de uma nova vulgata planetária defendida em todos os países por patrões, altos funcionários, intelectuais de projeção na mídia e jornalistas de primeiro escalão que

[...] se puseram em acordo em falar uma estranha novlangue cujo vocabulário, aparentemente sem origem, está em todas as bocas: “globalização”, “flexibilidade”, “governabilidade”, “empregabilidade”, “underclass e exclusão”; nova economia e “tolerância zero”, “comunitarismo”, “multiculturalismo” e seus primos pós-modernos, “etnicidade”, “identidade” e “fragmentação”. (2000, p.1).

Em determinadas épocas certas palavras são realçadas, outras são silenciadas ou esquecidas. Portanto, devemos procurar manter uma vigilância crítica, buscando desvendar o sentido das palavras, ou seja, percebermos que interesses escondem ou articulam. Por que termos como polivalência, competência e empregabilidade são realçados, em vez de educação integral, qualificação, trabalho etc.?

A partir dos anos 1990 as reformas educacionais orientadas, recomendadas e financiadas pelo Banco Mundial, pela UNESCO, pela Organização Internacional do Trabalho-OIT, pelo Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina-PREAL e pela Comissão Econômica para América Latina e Caribe-CEPAL postulavam a necessidade de articular a educação às necessidades do mercado, minimizando a gratuidade, e o setor público deveria investir, sobretudo, na educação básica, pois somente ela seria o suficiente para desenvolver as competências necessárias para a empregabilidade.

De acordo com estudos de Kuenzer (2000), o governo brasileiro seguiu as recomendações desses organismos, em especial do Banco Mundial, cujas pesquisas *concluía*m ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em formação cara e prolongada, em face da crescente diminuição dos postos de trabalho e da mudança do paradigma técnico para o

tecnológico. Assim, a política educacional brasileira passou a adotar a lógica da racionalidade econômica, substituindo a universalização pela equidade e priorizando a educação básica, sobretudo a fundamental, mediante estratégias tais como: o Plano de Desenvolvimento da Escola-PDE e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino fundamental e Valorização do Magistério-FUNDEF, em detrimento dos outros níveis de ensino.

Observamos assim que foi dada uma centralidade à educação básica, que passa a ser vista como prioridade em vários documentos oficiais, cujos discursos enfatizam que sem ela não seria possível a produção do saber necessário ao processo produtivo, ou seja, o desenvolvimento de competências para a empregabilidade. O uso desses termos legitimou a ideologia da transferência para a responsabilidade individual, a inserção e a permanência do trabalhador no emprego.

Concebemos que o uso dessas noções deve ser visto tanto no plano objetivo dos processos contemporâneos de transformações na base material capitalista como no plano das significações ideológicas de construção de um consentimento entre os trabalhadores de que eles devem individualmente incrementar seu capital humano para aumentar as suas possibilidades de empregabilidade.

Ramos (2001) lembra que no Brasil, a partir da aprovação da LDB nº 9.394/96, a noção de competência passou a compor as diretrizes curriculares e a reorientar o trabalho pedagógico em favor da transmissão de conteúdos voltados para a construção de competências para o mundo do trabalho.

A partir de então, o ensino médio foi reformado. Seus reformadores, baseados numa confiança quase apologética no atual estágio de avanço tecnológico e na capacidade de a escola preparar *cidadãos* e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados para acompanharem a sociedade pós-industrial, elaboraram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico de nível médio e o Decreto nº 2.208/1997. Para o ensino médio foram definidas novas diretrizes visando *superar* a visão academicista e

propedêutica do currículo anterior² que, segundo seus técnicos, era *estritamente voltado* para o acesso ao ensino superior.

Para os representantes do MEC e seus assessores - César Coll³ - era necessário direcioná-lo para uma concepção de educação geral que procurasse desenvolver as competências e habilidades dos alunos de modo a atender às exigências da sociedade contemporânea. Os intelectuais do MEC enfatizaram a preparação para o trabalho, que abarcaria os conteúdos e as competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e que fossem relevantes ou indispensáveis ao aluno para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. Portanto, tal formação estaria mais direcionada pela “[...] *constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela necessidade de informação [...]*” (BRASIL, 1999, p. 7, grifo nosso). Ou seja, a escola média não precisaria dar ênfase ao conhecimento historicamente sistematizado pela humanidade.

Assim, ao ensino médio foi dada uma identidade enquanto terminalidade da educação básica, que indica tanto a perspectiva da formação técnica como da formação superior. Suas finalidades prevêm a formação do indivíduo autônomo, crítico, com capacidade de adaptar-se ao mundo do trabalho. Ao primeiro olhar, tais finalidades são coerentes com as novas configurações da produção capitalista, no entanto procuramos ultrapassar o reino das aparências e tentamos estabelecer as verdadeiras intenções que ora separam, ora tentam articular a formação propedêutica e a formação profissional, para apreendermos o movimento concreto entre a educação dos trabalhadores e a realidade do trabalho, a partir da lógica da acumulação capitalista.

O eixo central da nossa pesquisa está baseado na compreensão de como e em que medida o ensino médio está formando as competências básicas dos trabalhadores no contexto da reestruturação produtiva e da chamada produção flexível.

² É importante lembrar que historicamente o ensino médio no Brasil tem referendado a dualidade estrutural da sociedade brasileira, expressão das relações entre capital e trabalho, como tão bem analisa Gramsci ao criticar a dualidade da escola burguesa, que de um lado, forma especialistas (técnico-científico-político) e de outro, forma técnicos (instrumentais e práticos). In: GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

³ Pedagogo espanhol, defensor do construtivismo e um dos principais assessores do Ministério da Educação na reformas dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para tanto, as inquietações que sustentaram o nosso processo investigativo envolvem os seguintes aspectos:

- Compreender as relações entre produção e educação no contexto da reestruturação produtiva e das *novas* exigências de qualificação do processo produtivo;

- Investigar como e em que medida, a partir da reforma do ensino médio, as escolas estão formando as competências básicas postuladas pela legislação em vista das demandas do capitalismo contemporâneo;

- Evidenciar que as noções de competência e de empregabilidade quando confrontadas com a realidade revelam seus aspectos mistificadores

- Desvelar o discurso que enfatiza que apenas com a educação básica - nível médio - o trabalhador teria as competências demandadas pelo mercado de trabalho, haja vista a mudança do paradigma produtivo;

- Investigar se essa formação geral não estaria apenas reforçando a dualidade estrutural da educação brasileira, considerando a tendência da desqualificação da força de trabalho, do crescimento do desemprego e da precarização do trabalho;

- Identificar as possibilidades e os limites das propostas de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico;

- Identificar na escola espaços de contradição que tornem possível a construção de atitudes de resistência contra o ideário do capital.

Esses questionamentos foram analisados a partir da realidade da escola, pois ela é uma instituição produzida no interior das relações sociais, e portanto suas práticas pedagógicas só poderão ser melhor compreendidas no âmago do projeto capitalista brasileiro. Ademais, segundo Kuenzer (1998), apesar do crescimento das pesquisas que estudam a relação trabalho-educação, a maioria é seduzida pelo discreto charme das análises globais contemporâneas, com categorias da economia, da sociologia, da administração, da ciência política, e, assim, acabam por perder a perspectiva da especificidade da análise da educação escolar e extra-escolar.

Ressaltamos também que a importância deste estudo reside no fato de que

[...] a história não se repete em termos da totalidade do acontecer, porque cada fato novo não é novo somente porque o tempo de sua ocorrência é mais recente, mas também porque enquanto fato completo envolve pessoas, lugares e tempos diferentes de qualquer outro com que se assemelhe. (CARDOSO 1997, p. 2).

Ademais, a maioria das pesquisas que tratam da reforma do ensino médio analisa a legislação, valoriza os discursos dos governantes, sindicatos e às vezes dos gestores. Geralmente as falas dos coordenadores pedagógicos, professores e alunos não são consideradas, portanto é importante compreendermos a materialidade da relação trabalho-educação no âmbito escolar, recorrendo a um recorte empírico, articulando as categorias mediante um caminho metodológico que possibilite que o concreto se torne compreensível pela mediação do abstrato, e o todo através da mediação da parte (KOSIK, 1995).

Ressaltamos ainda que a escola de um modo geral, e os professores em particular, são os alvos estratégicos das constantes mudanças, reformas e novas diretrizes que são formuladas para a educação. Eles são levados a mudarem suas práticas e reconstruírem seus saberes sobre as teorias que fundamentam tais reformas. Assim, as estruturas culturais e políticas que historicamente são construídas no espaço escolar podem ignorar, escamotear, resistir ou absorver de forma fragmentada as pretensas mudanças criadas nos órgãos dos governos federal, estaduais e municipais.

Por essa razão, o debate teórico e ideológico sobre o papel do ensino médio e sua vinculação com o processo de formação dos trabalhadores deve expressar essa contradição, ou seja, os movimentos, as críticas e as mais variadas formas de resistências daqueles que não se identificam com as propostas voltadas para a adaptação das pessoas aos modelos estabelecidos pelos detentores do capital.

2 Que caminhos percorremos

Inicialmente, importa termos algumas considerações sobre a perspectiva teórico-metodológica que orientou o nosso itinerário de pesquisa, pois a nosso ver, sem a compreensão de pelo menos alguns elementos fundamentais da concepção que orienta o estudo, correremos o risco de não apreender o movimento contraditório e as determinações específicas que configuram o objeto estudado.

Portanto, buscamos fundamentação no materialismo histórico por acreditarmos que os aportes teóricos dessa concepção fornecem elementos para entendermos as imbricações dialéticas da relação entre estrutura e superestrutura, determinações e sujeitos. Assim, procuramos construir a relação sujeito-objeto sem dicotomias, pois entendemos que, à medida que se supera a dicotomia entre ambos e colocamos os elementos fundamentais da relação cognitiva em um todo maior envolvente relacionado às condições materiais e históricas que mediatizam essa relação, constrói-se uma dimensão histórico-social e ao mesmo tempo estabelece-se uma relação dinâmica com o objeto estudado - construído - no decorrer do processo de investigação, produzindo uma transformação no sujeito, que é enriquecido constantemente nessa relação historicamente determinada pelo contexto social e pelas condições concretas em que essa relação ocorre.

Entendemos que essa relação não é algo dado, mas um processo em que a realidade objetiva deve ser transformada em leis do pensamento, isto é, em conhecimento, em que o “[...] concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida [...]” (MARX, 1991, p. 16).

Nessa trajetória, a compreensão dialética da totalidade significa

[...] não só que as partes se encontram em relação de interna interação e conexão entre si e com o todo, mas também que o todo não pode ser petrificado na abstração situada por cima das partes, visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. (KOSIK, 1995, p. 50).

Assim, o estudo da relação entre o mundo do trabalho e a educação foi realizado considerando-se a mediação, ou seja, a articulação dialética entre a infra e a superestrutura, a fim de que pudéssemos apreender como a reforma do ensino médio foi engendrada para tentar atender às demandas que são requeridas pelo processo produtivo no atual contexto de reestruturação produtiva e da tentativa de o capital superar a mais grave e longa crise de sua história.

Sendo a realidade uma totalidade indivisível, delimitamos uma dimensão deste todo para a análise, apropriando-nos deste objeto mediante uma “[...] construção feita pelo pensamento, portanto, abstratamente [...]” (CARDOSO, 1977, p. 6), sem, contudo, negarmos a existência da realidade independentemente do sujeito e exterior a ele, mas entendendo que o conhecimento é o conhecimento de uma realidade que deixa de ter existência imediata, para transformar-se numa realidade

mediada pelo sujeito, não de forma imediata, “[...] mas mediada pelas relações que o pensamento elaborou [...]” (CARDOSO, 1977, p. 6).

Desse modo, partimos do pressuposto de que a apreensão e o desvelamento das contradições inerentes a um objeto de estudo só são possíveis quando entendemos que a essência de um fenômeno não se manifesta imediatamente ao sujeito. Inicialmente, têm-se somente a manifestação aparente de um aspecto desse fenômeno e não ele por inteiro. Portanto, o desvendar de um objeto supõe a necessidade de descobrirmos a essência oculta de tal objeto. Conforme adverte KOSIK (1995, p.17):

Antes de iniciar qualquer investigação, deve-se possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si” e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente.

A compreensão do particular requer a compreensão do geral em que esse particular está inserido. Assim, sem perdermos de vista a relação e o condicionamento recíproco entre o todo e as partes, esperamos na parte aprender o todo, de forma que quanto mais nos inserirmos no específico, mais possamos apreender a totalidade com suas mediações e múltiplas determinações.

Além de tentarmos estabelecer uma relação dialética entre o universal e o particular, o nosso objeto de estudo está sendo compreendido com base na idéia de que a *contradição* é inerente a todas as coisas, tanto as materiais como as espirituais. Assim, procuramos captar o movimento, a ligação e a unidade resultantes da relação entre os contrários, que na oposição dialética incluem-se ou excluem-se um no outro, destroem-se ou se superam. Desse modo esperamos que o nosso processo de construção do conhecimento busque explicações que possam captar a complexidade do real com suas múltiplas determinações. Para tanto, tentamos abordar as categorias teóricas dialeticamente relacionadas (mundialização/regionalização; formação/deformação; qualificação/desqualificação; educação/deseducação; autonomia/dominação; adaptação/resistência; empregabilidade/desemprego etc.).

Com base nesse entendimento, tentamos apreender o movimento no qual e através do qual são engendradas e renovadas as relações sociais que peculiarizam a constituição e reprodução da sociedade capitalista, visando à compreensão de

como e em que medida o ensino médio público está desenvolvendo a formação das competências básicas dos trabalhadores no contexto das *novas* condições impostas pelo capitalismo. Tínhamos a clareza de que os elementos que configuram esta problemática não estavam imediatamente dados, o que requereu um duplo esforço em nosso processo investigativo: de um lado, a compreensão e distinção entre o que é aparente e o que é essencial; e de outro, o entendimento de que existe uma ligação contraditória entre ambos.

2.1 Os instrumentos da travessia

Além dos aspectos levantados acima, faz-se necessário salientarmos duas questões que consideramos importantes para que possamos ter boas condições de travessia: a primeira refere-se ao caráter indispensável de utilização de técnicas em qualquer investigação, desde que não sejam empregadas como um fim em si mesmas; a segunda reporta-se à necessidade de utilizarmos tanto técnicas de cunho quantitativo como as qualitativas, pois ambas se modificam e se transformam uma na outra e vice-versa, como duas dimensões não opostas mas inter-relacionadas como “[...] duas fases do real movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos conceber uma sem a outra, nem uma separada da outra [...]” (GAMBOA, 1995, p. 105).

Entendemos que para apreendermos a realidade e construirmos um objeto de investigação é indispensável uma concepção teórica que fundamente o processo investigativo e, assim, para o desenvolvimento do objeto aqui enfatizado, fizemos um resgate da produção teórica e do conhecimento já produzido que explicam a problemática em estudo, pois “[...] é necessário pensar o objeto, utilizando o conhecimento disponível sobre ele” [...] (CARDOSO, 1977, p. 5). Esse resgate nos possibilitou a análise do objeto no seu acontecer histórico, não apenas no quadro histórico do momento, mas na sua origem.

Partindo desse entendimento e do fato de que toda pesquisa pressupõe a utilização da técnica de documentação indireta - concebida por Thiollent como “[...] uma observação indireta que visa cobrar informações que circulam nos canais dos meios de comunicação [...]” (1981, p. 32) -, utilizamos como instrumentos tanto a

pesquisa documental como a bibliográfica, a fim de termos subsídios teóricos que possibilitaram a análise do objeto estudado.

A pesquisa bibliográfica viabilizou a construção de um quadro referência que clarificou a lógica de construção do nosso objeto de investigação, nos orientou na definição e clarificação das categorias e constructos relevantes e nos deu elementos para a análise dos dados pesquisados. Portanto, a partir deste procedimento procuramos abstrair elementos que nos possibilitaram identificar e analisar *as relações que existem entre reforma do ensino médio e a produção flexível, frente às demandas do capitalismo contemporâneo* e, também, os subsídios para a análise do objeto de estudo como um todo.

No que se refere à pesquisa documental, analisamos a LDB nº 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, as Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação-2001/2111, o Documento Básico do Exame Nacional do Ensino Médio, o Decreto nº 2.208/1997, o Decreto nº 5.154/2004, a Resolução CNE/ CEB nº 1/2005, o Parecer CNE/CEB nº 39/2005, os Referencias Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão, o Projeto Pedagógico do Curso de Mecânica Industrial do CEFET/CE e o Plano de Implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. Nestes documentos buscamos elementos que nos permitiram analisar os discursos que conferem ao ensino médio o papel de desenvolver nos alunos a formação das competências básicas que estão sendo exigidas pelo processo produtivo.

A análise de conteúdo dos documentos citados acima partiu das indicações que concebem a análise documental como uma operação ou conjunto de operações que visam representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, procurando estabelecer relações “[...] entre as estruturas semânticas ou lingüísticas e as estruturas psicológicas (por exemplo: condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados [...]” (BARDIN, 2004, p. 36).

Nesse processo, procuramos ir além das aparências, de modo que a análise de conteúdo foi reiventada a cada momento, pois a intenção era produzir “[...] inferências de conhecimentos relativos às causas e conseqüências de determinado

enunciado [...]” (BARDIN, 2004, p. 25). Portanto, levamos em consideração que as estruturações particulares das relações entre as palavras e das relações entre os sentidos das palavras expressam relações de hegemonia.

Assim, tivemos o desafio de compreender a racionalidade informada nos documentos oficiais que tratam da reforma do ensino médio, que são aparentemente neutros ou até mesmo contraditórios ao fomentarem medidas e conceitos que parecem ir em direção contrária ao que é proposto.

Isto ocorre devido ao fato de que nesses documentos são usados conceitos buscados em autores de séculos passados que são contrários à concepção burguesa de educação, mas que são apresentados com novas bricolagens articuladas à produção de um novo léxico educacional que procura adaptar os indivíduos à ordem social capitalista.

Por isso, procuramos ler os documentos da reforma do Ensino Médio confrontando-os com outros textos produzidos por autores como Marx, Engels, Kosik, Gramsci, Manacorda, Sucholdoski, Frigotto, Kuenzer e Ramos a fim de que pudéssemos ter um aporte teórico que possibilitasse uma análise das inconsistências, limites e objetivos explícitos e implícitos apresentados pelos reformadores da educação brasileira.

Como neste estudo partimos do pressuposto de que a apreensão e o desvelamento dos elementos inerentes a um objeto de estudo não se manifestam imediatamente, e pretendíamos atingir a essência, ou seja, a face oculta e as múltiplas determinações do fenômeno estudado, utilizamos a técnica da documentação direta, através da pesquisa de campo, mediante três instrumentos complementares: 1) observação, 2) questionários e 3) entrevistas.

Os questionários e entrevistas nos permitiram uma aproximação com os sujeitos que compuseram o universo da investigação, assim como um aprofundamento das questões que nos favoreceram na tentativa de atingirmos a essência do fenômeno estudado, avançando para além das manifestações aparentes, na progressiva e histórica compreensão da realidade (KOSIK, 1995).

Com as observações das reuniões de planejamento, algumas atividades dos professores, intervalos das aulas, atendimento pedagógico dos coordenadores etc., registramos alguns aspectos da realidade investigada a fim de apreender os

significados de eventos e comportamentos, bem como explorar tópicos que os sujeitos não se sentiram à vontade para discutir ou para retratar nos questionários e nas entrevistas.

Os questionários foram constituídos de perguntas abertas e fechadas e as entrevistas tiveram roteiros semi-estruturados que foram adaptados de acordo com o processo de investigação, com as contribuições dos entrevistados e com novos aspectos que foram identificados pela análise dos dados, pois entendemos que os procedimentos metodológicos podem ser construídos e reconstruídos na relação que se estabelece com o objeto de investigação, porém, tivemos cuidado com a investigação a fim de que pudéssemos construir um conhecimento objetivo para além das aparências.

Buscamos a fala dos sujeitos não por entendê-la como elemento de verdade, mas por compreendê-la como simbologias e ideologias que expressam as relações existentes entre os fenômenos, fatos e conjuntos de fatos que constituem a realidade investigada (KOSIK, 1995). E, também por compreendermos que a teoria deve ser colocada em relação dialética com a prática concreta, sem, contudo, cair numa perspectiva essencialmente empiricista, ou seja, sem oposição entre objetivismo e subjetivismo.

Evitamos cair nas armadilhas reducionistas compreendendo que os indivíduos têm um conhecimento da realidade em que vivem e, que a realidade objetiva dispõe de certa capacidade de determinação sobre as percepções, apreciações e ações dos indivíduos, estes últimos, também constroem e influenciam as estruturas nas quais se inserem.

Desse modo, as falas dos sujeitos da nossa pesquisa são profundamente influenciadas pelos habitus (BOURDIEU; PASSERON, 1975) que interiorizam durante suas trajetórias de vida. Portanto, nossos entrevistados assimilaram, durante diversos processos de socialização, determinados princípios e valores e isso faz com que eles se posicionem diante do mundo a partir de uma racionalidade que se inspira no que eles vivenciaram e ainda vivenciam, ou seja, eles selecionam aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e “[...] também em virtude de suas idiossincrasias individuais, cujo fundamento se encontra na biografia de cada um [...]” (BERGER, P; LUCKMANN, G., 1985, p. 176).

Por isso a nossa amostra foi intencional em função dos objetivos do estudo, da disponibilidade dos sujeitos, de critérios definidos mediante as observações, dos contatos, das visitas e dos dados da pesquisa documental. Assim, as entrevistas foram realizadas, com três técnicos da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, uma professora universitária que assessorou a elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão, dois coordenadores pedagógicos da escola pública e com uma professora do Ensino Médio Integrado. Os questionários foram aplicados a 333 alunos das turmas de 3ª série do ensino médio em 2005, sendo 200 de uma escola pública (A) que atende alunos da classe trabalhadora e 133 alunos de uma escola privada (B) que atende alunos das classes média e alta.

Os alunos da escola pública são oriundos das classes populares de baixa renda (36% têm renda que varia de 0 a 1 salário mínimo e 50% de 1 a 2 salário mínimos), residem em bairros periféricos e são de famílias cujos pais não concluíram nem o ensino fundamental (45%). Já os alunos da escola privada são majoritariamente de famílias cujos pais cursaram nível superior (67% dos pais e 90% das mães) e estudam numa escola em que a mensalidade do 3º ano do ensino médio em 2005 girava em torno de R\$500,00 (quinhentos reais).

Aplicamos ainda 23 questionários aos professores da escola pública, e 05 aos da escola privada, conversamos informalmente com os professores e com a coordenadora pedagógica da escola privada, com a diretora da escola pública e com técnicos da Secretaria Municipal de Educação São Luís.

Alem disso, visitamos algumas instituições para buscarmos dados e informações que consideramos relevantes para a nossa pesquisa, dentre as quais destacamos: o Conselho Estadual de Educação; a Secretaria Municipal de Educação de São Luís; o Centro de Integração Escola Empresa-CIEE/MA, onde conversamos com a supervisora de relações externas; o Instituto Euvaldo Lodi-IEL/MA; a Coordenação do Programa PROJOVEM/São Luís e o SINE- MA, onde conversamos com a diretora do setor de intermediação e pesquisamos dados sobre as demandas do mercado de trabalho.

Como procuramos apreender o particular, articulando-o com o geral, sem construir generalizações, mas contribuindo com a análise da relação trabalho-educação a partir de uma reflexão da materialidade dessa relação no âmbito escolar, com a pesquisa de campo buscamos elementos para evidenciar espaços de contradição, de confronto entre os discursos e a realidade dos que vivenciam uma reforma educacional que enfatiza a formação de competências básicas necessárias a uma produção *pós-industrial*.

Situamos a apreensão do particular no âmbito do pensamento de Kosik, quando ele expressa:

Cada coisa sobre a qual o homem concentra sua avaliação emerge de um determinado todo que a circunda, [...]. O homem percebe os objetos isolados sempre no horizonte de um determinado todo [...], este todo é a luz que ilumina e revela o objeto singular, observado em sua singularidade e no seu significado. (KOSIK, 1995, p. 31).

Buscamos evidenciar os elementos que configuram a dualidade estrutural que marca historicamente o ensino médio brasileiro: formação propedêutica versus formação profissional. Procuramos também evidenciar se existem formas de resistência quanto a esse *novo* papel delegado à educação, bem como questionar a linearidade entre a produção e a educação, e ainda o discurso da empregabilidade, haja vista o crescimento da precarização do trabalho assalariado e dos contingentes de trabalhadores *desnecessários* à produção e o aumento acentuado do desemprego, sobretudo entre os jovens.

Após a análise e sistematização dos dados, elaboramos a síntese da investigação, na qual esperamos que, de forma coerente e concisa, tenhamos compreendido as múltiplas determinações, as relações, as contradições e mediações que constituem e explicam a reforma do ensino médio. Procuramos estabelecer articulações entre os referenciais teóricos e os dados coletados, e procuramos responder às questões investigadas.

Esperamos ter tido a clareza da distinção que Marx fez sobre a diferenciação do método de investigação e de exposição, uma vez que este último designa a forma como o objeto suficientemente apreendido e analisado desenvolve suas articulações próprias e como o pensamento as desenvolve em suas determinações conceituais, desvelando adequadamente o movimento do real (MARX, 1983).

É mister, sem dúvida, distinguir, formalmente, o método de exposição do método de pesquisa. A investigação tem de apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento, e de perquirir a conexão interna que há entre elas. Só depois de concluído esse trabalho, é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real. Se isto se consegue, ficará espelhada, no plano ideal, a vida da realidade pesquisada, o que pode dar a impressão de uma construção a priori. (MARX, 1983, p. 16).

A partir da síntese, organizamos a exposição deste percurso em quatro capítulos: no primeiro, procuramos desenvolver um escopo analítico, a partir do qual abstraímos elementos que permitiram um referencial de análise sobre a temática estudada. Para tanto, enfocamos o processo histórico do desenvolvimento do modo de produção capitalista e suas implicações para a educação dos trabalhadores. No segundo, apresentamos como a atual crise do capital e a emergência da produção flexível imprimiram, via recomendações dos organismos transnacionais, reformas no Estado brasileiro e na educação, em particular no ensino médio - educação geral e profissional -, a fim de adequar a força de trabalho aos padrões de desenvolvimento e de acumulação capitalista na atualidade.

No terceiro capítulo expomos como os reformadores do ensino médio brasileiro, baseados na perspectiva mistificadora da reestruturação produtiva e do avanço tecnológico, apresentam a pedagogia das competências e a promessa da empregabilidade como saídas à crise do desemprego estrutural e até mesmo à crise do sistema do capital global, que por sua vez tenta assegurar suas possibilidades de acumulação mediante a redução dos empregos e do crescimento do trabalho precarizado. No quarto capítulo, a partir da concepção de escola unitária e da educação tecnológica e politécnica defendida por Gramsci e por estudiosos que pregam a centralidade dialética do trabalho como princípio educativo, apresentamos alguns elementos conjunturais que culminaram com a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e com a aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Citamos ainda algumas experiências do ensino médio integrado à educação profissional de nível técnico, analisando os riscos, limites, possibilidades e perspectivas de organização e implementação da formação integrada no contexto da sociedade capitalista.

Registramos os nossos esforços em assumirmos uma postura dialética, evitando cair em simplismos, em afirmações absolutizadas e em conclusões que não evidenciam aspectos essenciais do tema investigado. Com efeito, esperamos

contribuir com o conhecimento construído sobre a temática estudada, acrescentando pelo menos alguns pontos ao processo de compreensão do concreto e ampliar as pesquisas sobre o ensino médio, em especial as que enfatizam a relação entre a escola e o emprego. Temos a clareza de que quanto mais se procura atingir a essência de um fenômeno, menos tal intenção é atingida plenamente, pois o conhecimento é provisório, parcial e relativo - constituinte da parte de um todo -, e sua produção ocorre através de aproximações sucessivas e profundas, ou seja, o alcance da objetividade é relativo, tendo em vista o caráter inacabado do real.

Porém, isto não significa que somente possamos conhecer o singular e o particular e que a totalidade seja uma dimensão não acessível à consciência, mas que podemos ir sempre além do ponto onde estamos, a fim de contribuirmos tanto para a produção do conhecimento, como para o desenvolvimento de ações concretas. Nesse sentido, esperamos ter repostado o ciclo da práxis, em que, segundo Frigotto (2001), o conhecimento ampliado permite, ou deve permitir, uma ação mais conseqüente, avançada, que por sua vez vai tornando o conhecimento ampliado base para uma nova ampliação e para uma prática que transforme a realidade anterior no plano do conhecimento e no plano histórico-social.

CAPÍTULO I

CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO DA CLASSE TRABALHADORA

Compreender a educação do trabalhador em face das atuais mudanças no mundo do trabalho requer pensarmos que as presentes necessidades de formação e reprodução da força de trabalho em seu conjunto são frutos do processo histórico de mudanças quantitativas e qualitativas no sistema capitalista. Desse modo, sem dedução mecânica é necessário apreendermos a lógica que preside o evoluir da sociedade capitalista, pois somente ela poderá servir de base para entendermos todas as determinações daí erigidas.

Nesse sentido, a formação/educação dos trabalhadores exigida pelo capital deve ser compreendida no próprio âmbito do surgimento e do desenvolvimento do capitalismo, pois a força de trabalho enquanto mercadoria⁴, ou seja, a transformação do trabalhador livre em assalariado configura a relação definidora da sociedade capitalista.

Com o desenvolvimento do capitalismo, a educação passa a fazer parte do interesse dos capitalistas e dos trabalhadores. Para os capitalistas, além do treinamento da força de trabalho, ela serve para a expansão e difusão de padrões de comportamento que predisponham o trabalhador a aceitar as mudanças na capacidade de trabalho, que são impostas pelas constantes racionalizações das formas de produção. Para os trabalhadores a luta pela educação se expressa na reivindicação de sua expansão e democratização e por iniciativas de educação como resistência às práticas reducionistas e autoritárias empreendidas pela educação burguesa.

Ademais, a educação em geral interessa ao sistema econômico enquanto transmissão de conhecimentos básicos à produção e à circulação de mercadorias. Por outro lado, os trabalhadores passam a exigir a expansão da educação, pois

⁴ Como mercadoria a força de trabalho é o elemento fundante do modo de produção capitalista. Marx inicia a sua crítica da Economia Política com a análise da mercadoria, examinando-a como valor de uso e como valor de troca, focalizando no valor a distinção entre a substância (trabalho abstrato cristalizado), a forma como se manifesta na relação entre mercadorias (valor de troca) e a grandeza (tempo de trabalho abstrato). Ver Karl, Marx. O Capital. V. I Livro 1 Tomo 1. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

apesar do saber se constituir força produtiva - em propriedade privada -, sem acesso ao conhecimento ele não pode produzir e efetivar-se como força de trabalho. Daí resulta uma contradição: a classe trabalhadora reivindica a escola e a burguesia reluta em expandi-la, mas tem que fazê-lo, embora dentro de certos limites e com uma educação diferenciada.

Portanto, consideramos importante fazer uns breves traços dos métodos de produção capitalista, desde a cooperação simples até a produção taylorista/fordista, tendo em vista que o desenvolvimento dessas formas expressa a incessante luta do capital para adequar a base técnica do processo de trabalho às suas necessidades de valorização e, conseqüentemente, à busca de formas de integração e de adaptação dos trabalhadores às relações sociais de produção, mediante diversos modos de controle da capacidade de trabalho e de diferentes mecanismos de formação/educação da classe trabalhadora. Expressa também a luta dos trabalhadores contra a extração da mais-valia.

1.1 Como tudo começou

Até o século XV, tudo que a família precisava era fabricado em casa, ou seja, o camponês realizava a indústria no domicílio e o objetivo da produção era a satisfação das necessidades domésticas. A produção destinava-se apenas para o consumo familiar, não se produzia para a troca e os produtos não tinham o caráter de mercadorias.

Segundo Engels,

Raramente sabiam ler e muito menos escrever, iam regularmente à igreja, não faziam política, não conspiravam [...] escutavam a leitura da Bíblia com um recolhimento tradicional, e estavam bem de acordo, humildes e sem necessidades. (1985, p. 13).

Entre os servos domésticos havia os que se ocupavam de tarefas específicas, enquanto outros trabalhavam nos campos. Em casas eclesiásticas também havia artesãos que se especializavam numa arte, e com isso se tornavam bastantes hábeis em suas tarefas de tecer ou de trabalhar na madeira ou no ferro. Mas isso, segundo Huberman, “[...] nada tinha da indústria comercial que abastece

um mercado - era simplesmente um serviço para atender às necessidades da casa”. (1986, p. 53).

As relações nas quais estavam asseguradas a transmissão da qualificação davam-se no interior das famílias. A aprendizagem social e para o trabalho era dada na própria família. Os camponeses prescindiam da escola, pois os conhecimentos necessários para o trabalho eram adquiridos no próprio local de trabalho. O que as escolas ofereciam era somente o doutrinamento religioso.

Com o desenvolvimento do comércio as cidades começaram a progredir e a utilizar o dinheiro como mercadoria, que se torna intercambiável por todas as demais mercadorias. O artesão *abandona* a agricultura e passa a viver do seu ofício. Para tanto, montava sua oficina na própria casa e contratava ajudantes para poder aumentar a produção. Às vezes bastava um jornaleiro (ou companheiro) e um aprendiz. Este último era menor de idade e passava da dependência do pai ou tutor à do mestre, uma vez que a partir de um contrato iria residir com o mestre durante o aprendizado⁵. O contrato, a princípio oral e posteriormente escrito, fixava o preço e a duração do aprendizado e especificava os deveres do mestre e do aprendiz.

O aprendiz servia ao mestre não somente nas tarefas relativas ao ofício, mas também no conjunto das atividades domésticas, pois ele entrava numa nova família e devia obediência e submissão ao seu mestre. O mestre por sua vez ensinava-lhe, além das técnicas do ofício, a formação moral - auto-disciplina - e religiosa. Às vezes ensinava-lhe os rudimentos literários ou enviava-o a uma escola na qual pudesse adquiri-los. Assim, a aprendizagem corporativa possuía um caráter patriarcal.

É importante ressaltar que, embora sendo normal que os filhos aprendessem a mesma profissão dos pais, as crianças filhas dos mestres eram enviadas a outras famílias, pois a transmissão e a aquisição das destrezas poderiam ser efetivadas na própria família, contudo, os laços afetivos impediam o aprendizado e auto-disciplina necessários. Portanto, era preciso uma relação distante entre o mestre e o aprendiz.

⁵ Tornar-se aprendiz representava um acordo entre a criança, seus pais e o mestre - artesão -, segundo o qual em troca de um pequeno pagamento (em alimento ou dinheiro) e a promessa de ser trabalhador e obediente, o aprendiz era iniciado nos segredos da arte, morando com o mestre durante o aprendizado. In: HUBERMAN, Léo. *História da riqueza do homem*. 21 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

Assim, a família assumia o papel de educadora de outras crianças que não as suas, para que o aprendizado não fosse travado por relações de afeto.

Segundo Enguita, de um modo geral,

a aprendizagem e a educação tinham lugar como socialização direta de uma geração por outra, mediante a participação cotidiana das crianças nas atividades da vida adulta e sem a intervenção sistemática de agentes especializados que representam hoje a escola, instituição que até então desempenhava um papel marginal. Em uma época em que as relações de produção são atravessadas de cima a baixo por relações sociais de dependência, a criança que é enviada como aprendiz – servente - a outra família está aprendendo as relações sociais de produção. (1989, p. 107).

Neste processo existia uma relação de dependência, subordinação e também de exploração, contudo o aprendiz encontrava sua contrapartida por ter sua formação garantida e perspectivava o grau de artesão independente, pois podia tornar-se mestre após o período de aprendizado, que variava de quatro a dez anos. Contudo, às vezes o aprendiz utilizava-se da fuga a fim de escapar da rigidez do mestre e das condições de aprendizagem e de trabalho que lhes eram impostas.

Existia uma limitação da quantidade de aprendizes para cada mestre a fim de garantir uma boa formação e também para impedir que fosse formada uma grande quantidade de mestres e companheiros. Caso o aprendiz não tivesse recursos para ingressar numa corporação, tornar-se-ia um jornaleiro (companheiro) e continuava a trabalhar para o mestre, ou podia empregar-se com outro mestre. Além dos obstáculos financeiros, era preciso ainda vencer a má-vontade dos mestres e dos jurados, que “[...] julgavam despoticamente os candidatos a mestres. É também provável que muitas comunidades excluíssem, em caráter irrevogável, os jovens que não eram filhos de mestres [...]” (PETITAT, 1994, p. 52).

Petitát esclarece que

[...] muito se louvou a qualidade do aprendizado corporativo, mas não devemos enganar-nos a respeito de seus métodos de seleção: não é a competência que predomina, e sim relações familiares e a fortuna. A duração do aprendizado, o preço, as taxas e despesas usuais, as regras de exceção para os filhos de mestres, tudo isso representa uma quantidade de meios que podiam ser usados pelos mestres que temiam a concorrência e desejavam transmitir os seus privilégios. (1994, p. 53).

Desse modo, os próprios mestres dificultavam o acesso à condição de mestres para outras pessoas. Isto facilitava a formação de uma grande quantidade de companheiros - assalariados. A superprodução crônica de companheiros possibilitou o surgimento de conflitos entre estes e os mestres. Ademais, as corporações defendiam seus monopólios, seus produtos, ferramentas e conhecimentos. Tal processo gerou a divisão do trabalho entre determinadas profissões e, conseqüentemente, contendas que necessitavam de intervenção dos poderes municipais ou reais.

Embora estejamos destacando apenas o processo de aprendizagem dos filhos dos artesãos e dos mestres, Enguita (1989) chama atenção para o fato de que os jovens nobres podiam aprender as primeiras letras ainda muito cedo, mas em geral não passavam disso, pois o ideal educativo na nobreza não era o ensino literário, mas aprender a cavalgar, caçar, utilizar armas, jogar xadrez e às vezes aprender a tocar algum instrumento musical.

Com o crescimento das cidades, as corporações inflam, novas produções surgem, aumenta a dependência dos artesãos em relação aos comerciantes, amplia-se o trabalho livre, sobretudo nos subúrbios em que a mão-de-obra fugiu ao domínio das corporações. Foi se configurando um processo de substituição dos trabalhadores divididos por profissões de características distintas e hierarquizadas “[...] por um conjunto de assalariados organizados de acordo com uma hierarquia de salários e de níveis de qualificação [...]” (PETITAT, 1994, p. 54).

Esse processo facilitou a reunião de produtores antes dispersos num mesmo local de trabalho, e temos assim a cooperação simples, ou seja, o primeiro momento de desenvolvimento do capital em que, nos dizeres de Marx,

[...] el próprio modo de producción, todavía no está determinado por el capital, sino que este lo encontra como previamente existente. El punto de unión de estos trabajadores dispersos consiste únicamente en su relación recíproca con el capital, en que el producto de su producción se acumula en las manos de éste. [...] Por tanto su asociación a través del capital no es mas que formal y se refiere sólo al producto del trabajo, no al trabajo mismo. El capital pone la asociación de los obreros en la producción, una asociación que al principio consistirá tan solo en el lugar colectivo, bajo capataces, la regimentación, una mayor disciplina, continuidad y dependencia puesta en la producción por el capital mismo. (1972, p. 86).

Ocorre, portanto, a subsunção formal do trabalho ao capital⁶, ou seja, uma relativa subordinação do capital ao trabalho, tendo em vista que apesar da separação dos trabalhadores dos meios de produção, eles ainda possuíam o saber, o domínio sobre todo o processo de trabalho. Mesmo não se alterando o modo de trabalho, “[...] o emprego simultâneo de um número relativamente grande de trabalhadores efetua uma revolução nas condições objetivas do processo de trabalho [...]” (MARX, 1983, p. 258). O ofício ainda era a base técnica da organização do trabalho, pois o trabalhador realizava todas as fases da produção, porém o trabalhador não trabalha mais para si, mas para o capitalista.

Assim, como cooperadores e membros de um organismo em que trabalham, eles não são mais do que um modo específico de existência do capital. Pois segundo Marx,

[...] a força produtiva que o trabalhador desenvolve como trabalhador social é, portanto força produtiva do capital. A força produtiva social do trabalho desenvolve-se gratuitamente tão logo os trabalhadores são colocados sob essas condições. Uma vez que a força produtiva social do trabalho não custa nada ao capital e, por outro lado, não é desenvolvida pelo trabalhador antes que seu próprio trabalho pertença ao capital, ela aparece como força produtiva que o capital possui por natureza, como sua força produtiva imanente. (1983, p. 264).

Como a cooperação capitalista pressupõe o trabalho livre, “[...] o capital anuncia, portanto, de antemão, uma época do processo de produção social [...]” (MARX, 1983, p. 141), em que o trabalhador vende sua força de trabalho e esta, por sua vez, tem seu valor determinado pelo tempo de trabalho necessário à produção, e a sua reprodução enquanto mercadoria.

Nesse momento as condições de formação dos trabalhadores pouco avançaram, porém como a educação está profundamente articulada com o tipo e a estrutura das atividades produtivas, as escolas elementares, privadas e municipais conseguiram progredir, apesar de não serem populares. Ao lado desse

⁶ Segundo Marx, a cooperação e a manufatura constituíram-se momentos do desenvolvimento do capitalismo em que havia somente a subsunção formal do trabalho ao capital, uma vez que a concepção e a execução do trabalho encontravam-se ainda sob o domínio total ou parcial do trabalhador. Com a grande indústria a mecanização possibilitou ao capitalista o controle sobre o funcionamento dos meios de produção, caracterizando assim a subsunção real do trabalho ao capital, pois o controle e o funcionamento da produção passam a depender da eficácia das máquinas e não mais do conhecimento e da habilidade do trabalhador. Ver: MARX, K. *O capital*. v. 1, I 1 Tomos 1 e 2. São Paulo: Abril Cultural, 1983 (Os economistas).

desenvolvimento surgiu o ensino comercial que ministrava os conhecimentos necessários às atividades comerciais. “Em Florença, Gênova e Bolonha, todas as cidades ativamente comerciais, faziam-se necessárias escolas adequadas para os comerciantes e banqueiros”. (PONCE, 1995, p. 106).

Com o desenvolvimento das cidades a educação começou a escapar ao controle da Igreja. Os comerciantes procuraram criar escolas que atendessem às suas necessidades. As escolas elementares que ensinavam somente o canto religioso, o alfabeto e simples noções de cálculo já não atendiam mais às condições históricas da época.

Nessas escolas chamadas de “[...] “contabilidade” existia uma seleção social dos alunos, antes de sua entrada, pois os que as freqüentavam eram todos oriundos das famílias dedicadas ao comércio de média e de grande envergadura” [...]” (PETITAT, 1994, p. 57). Aos filhos dos artesãos e trabalhadores domiciliares continuava o sistema de formação de aprendizes no interior das oficinas, da educação oral transmitida de pai para filho, ou então algumas horas de escola cristã que pedira Lutero, pois a cultura renascentista descansava de fato sobre as finanças dos banqueiros (PONCE, 1995).

A partir do século XVI a manufatura⁷ como forma característica do processo de produção capitalista vai predominar até o último terço do século XVIII. Com ela efetua-se a primeira divisão do trabalho: cada trabalhador passa a realizar somente uma parte do processo produtivo do seu ofício. Do produto individual de um artífice autônomo, que faz muitas coisas, “[...] a mercadoria transforma-se no produto social de uma união de artífices, cada um dos quais realiza ininterruptamente uma mesma tarefa parcial [...]” (MARX, 1983, p. 268).

A divisão manufatureira do trabalho provoca a especialização do trabalhador e também dos instrumentos de trabalho. O trabalhador passa a exercer uma função

⁷Para Marx, a origem da manufatura é dúplice: De um lado, ela parte da combinação de ofícios autônomos de diferentes espécies, que são despidos de sua autonomia e tornados unilaterais até o ponto em que constituem apenas operações parciais que se complementam mutuamente no processo de produção de uma única mercadoria. De outro lado, ela parte da cooperação de artífices da mesma espécie, decompõe o mesmo ofício individual em suas diversas operações particulares e as isola e as torna autônomas até o ponto em que cada uma delas torna-se função exclusiva de um trabalhador específico. Por um lado a manufatura introduz, portanto, a divisão do trabalho em um processo de produção ou a desenvolve mais; por outro lado, ela combina ofícios anteriormente separados. Qualquer que seja seu ponto particular de partida, sua figura final é a mesma - um mecanismo de produção, cujos órgãos são seres humanos (1983, p. 268).

unilateral e parcial e a operar cada vez mais rápido e com a regularidade de um componente da máquina. O fracionamento do processo de produção de mercadorias produz uma hierarquia de forças de trabalho, “[...] uma vez que as diferentes funções do trabalhador coletivo podem ser mais simples ou mais complexas, mais baixas e mais elevadas [...]” (MARX, 1983, p. 276). Isto requer diversos graus de formação e de estrutura salarial. Surge a separação dos trabalhadores em qualificados e não-qualificados.

Para os não-qualificados os custos de aprendizagem são quase nulos; para os qualificados os custos são reduzidos em comparação com os custos necessários à formação do artesão. Nos dois casos Marx (1983) aponta que o valor da força de trabalho cai, porém surgem algumas exceções em decorrência do surgimento de novas funções que no artesanato não existiam. Portanto, a desvalorização relativa da força de trabalho em função da diminuição dos custos da aprendizagem implica numa maior valorização do capital.

Doravante, o mecanismo social de produção é composto de vários trabalhadores parciais individuais que pertencem ao capitalista. Se o trabalhador originalmente vendeu a força de trabalho ao capital, por lhe faltarem os meios materiais para a produção de uma mercadoria, “[...] agora sua força individual de trabalho deixa de cumprir seu serviço se não estiver vendida ao capital [...]” (MARX, 1983, p, 283).

Se aos trabalhadores já era negada a educação popular, agora ela é recomendada, porém, deveria ser ministrada apenas em *conta-gotas*, como defendia Adam Smith, ou deveria fazer com que os pobres aceitassem de *bom grado* a pobreza, como advogava Pestalozzi. Para os homens que iriam trabalhar nas fábricas bastavam algumas noções de cálculo e mecânica, defendia Locke (GADOTTI, 1995).

Ao lado do desenvolvimento das fábricas ocorreu a supressão, de fato e de direito, das corporações de artes e ofícios, e também da aprendizagem artesanal como única forma popular de instrução. Este duplo processo, de morte da antiga produção artesanal e de renascimento da fábrica, gera o espaço para o surgimento da moderna instituição escolar pública. “Fábrica e escola nascem juntas: as leis que criam a escola de Estado vêm juntas com as leis que suprimem a aprendizagem corporativa e também a ordem dos jesuítas”. (MANACORDA, 1992, p. 249).

A liberdade da educação pregada pela burguesia contra a educação religiosa torna-se progressivamente uma educação que serve à nova classe que defendia uma educação livre do controle da Igreja e que tivesse o controle civil através da instituição do ensino nacional. Assim, a igualdade para os liberais da educação⁸ era considerada negativa, pois provocaria a uniformização entre os indivíduos ferindo, assim, a individualidade. Não é por acaso que Rousseau defendia que o desenvolvimento da criança deveria ser estimulado, e deveria ser levada em conta a sua individualidade.

Ao chegar ao poder a burguesia abandonou seus aliados pobres e oprimidos que a apoiaram na luta contra o feudalismo, mas não colheram os frutos dessa vitória. Para se manter no poder a burguesia aliou-se às frações de classe até então dominantes, para defender-se do proletariado que começava a empreender lutas⁹ em caminhos estreitos e por vezes mesmo subterrâneos (SUCHODOLSKI, 1976), em busca da superação das condições de exploração às quais estava submetido.

Embora a manufatura não se tenha apoderado desde o início da indústria urbana, mas da camponesa mediante “[...] trabajos que requieren escasa habilidad profesional y formación técnica [...]” (MARX, 1972, p. 370), ou então de setores de produção como fábricas de vidro, metal e serralharias etc., que demandavam maior concentração de força de trabalho, o processo educacional dual é aprofundado¹⁰: a pedagogia liberal reservou uma educação primária para as massas trabalhadoras e uma educação superior para a burguesia.

O trabalho necessário ainda absorvia grande parte do tempo de trabalho disponível e o mais-trabalho de cada trabalhador ainda era relativamente pequeno. Isso, segundo Rosdolski

⁸ O iluminismo educacional representou o fundamento da pedagogia burguesa que até hoje insiste predominantemente na mera transmissão de conteúdos e na formação individual. A burguesia percebeu a necessidade de oferecer instrução mínima para a massa trabalhadora. Assim, a educação foi dirigida para a formação do cidadão disciplinado. Ver: GADOTTI, Moacir. *A história das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

⁹ Uma dessas lutas foi a tentativa de desenvolvimento de perspectivas de educação socialista que visava à formação da consciência de classe do proletariado e, ao mesmo tempo, o delineamento de tarefas revolucionárias históricas, vinculadas à concepção dialético-materialista. Além de Marx e Engels podemos destacar outros pensadores que questionaram e refutaram a concepção burguesa de educação: Etienne Cabet, Saint-Simon, Robert Owen, Victor Considerant, Proudon, Lênin, Bakunin, Gramsci etc. Ver: GADOTTI, Moacir. *A história das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995; SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação* V. III. São Paulo: Estampa, 1976.

¹⁰ Devemos lembrar que a dualidade educacional é fruto da contradição entre capital e trabalho, ou seja, da luta entre a classe trabalhadora e a classe burguesa.

[...] é compensado pelo fato de que, na manufatura, a taxa de lucro é maior; nela o capital se acumula com mais rapidez, em relação à sua quantidade já existente, do que na grande indústria. Por outro lado, essa maior taxa de lucro na manufatura decorre do emprego simultâneo de muitos trabalhadores. Por isso, o mais-trabalho absoluto predomina na manufatura e nele imprime a sua marca. (2001, p. 204).

A manufatura não podia apossar-se da produção social em toda sua extensão, nem revolucioná-la em sua profundidade, pois sua produção estava limitada pela extensão do mercado. Assim, movido pela necessidade de conquistar novos mercados, o capital, valendo-se do desenvolvimento científico, transformou a ferramenta em máquina-ferramenta, configurando assim um processo em que o capital fixo, “[...] esse dispositivo mecânico, não substitui qualquer ferramenta particular, mas a própria mão humana”. (Marx, 1983, p. 16).

Na grande indústria o processo de produção deixa de estar subordinado à habilidade e ao conhecimento do trabalhador e surge como aplicação da técnica e da ciência. O capital confere à produção um caráter eminentemente científico e procura reduzir o trabalho a um simples momento desse processo. Neste sentido, a atividade do trabalhador passa a ser determinada e regulada pelo movimento da maquinaria. Subsumido pelo conjunto da maquinaria, o trabalhador reduz-se à mera condição de *apêndice da máquina*, tornando-se facilmente substituível e desqualificável.

O desenvolvimento da maquinaria remete a outros aspectos, exigiu uma revolução nas condições gerais do processo de produção social, isto é, nos meios de comunicação e de transporte, pois da forma como estavam organizados constituíam-se em entraves à grande indústria com sua velocidade febril de produção, “[...] sua escala maciça, seu contínuo lançamento de massas de capital e de trabalhadores de uma esfera de produção para outra e suas recém-estabelecidas conexões no mercado mundial [...]” (MARX, 1983, p. 16). Os mercados coloniais também foram revolucionados.

Na obra “*A ideologia alemã*,” Marx e Engels fazem uma brilhante descrição do processo de expansão das economias nacionais até à constituição do capitalismo mundial. Para eles foi a consolidação da grande indústria que possibilitou a universalização da concorrência, o estabelecimento dos meios de comunicação e do

mercado mundial moderno, transformando, assim, todo capital em capital industrial, e com estes propósitos

[...] aniquilou o mais que possível a ideologia, a religião e a moral etc. E, quando isso lhe era impossível, fez delas mentiras flagrantes. Foi ela que criou de fato a história mundial na medida em que fez depender do mundo inteiro cada nação civilizada, e cada indivíduo para satisfazer suas necessidades, e na medida em que aniquilou nas diversas nações a identidade própria que até então lhes era natural. Subordinou a ciência da natureza ao capital e privou a divisão do trabalho de sua última aparência de fenômeno natural. (MARX; ENGELS, 1989, p. 67 - 8).

A partir de então as relações do trabalhador com o capitalista se tornaram insuportáveis. Ao analisar os efeitos imediatos da produção mecanizada sobre o trabalhador, Marx aponta três repercussões dessa revolução sobre ele: a apropriação de forças de trabalho suplementares pelo capital: trabalho feminino e infantil; o prolongamento da jornada de trabalho; e a intensificação do trabalho.

Em relação ao primeiro aspecto, Marx enfatiza que como a maquinaria tornou dispensável a força muscular, o trabalho de mulheres e crianças foi incorporado ao processo produtivo. Todos os membros da família dos trabalhadores, sem distinção de sexo e idade, foram colocados sob o comando imediato do capital. “O trabalhador vendia anteriormente sua própria força de trabalho, [...]. Agora vende mulher e filhos. Torna-se mercador de escravos”. (MARX, 1983, p 23).

Crianças eram vendidas e alugadas por seus próprios pais e órfãos eram comercializados por pessoas *caridosas*, inclusive por pensadores como Pestalozzi, considerado o *educador da humanidade*, que passou a vida educando crianças ricas. Quando

[...] acolheu em sua casa crianças pobres com a intenção de educá-las, ele atuou como filantropo e como industrial. [...] Em 1774 instalou em um edifício contíguo à granja de NeuhoF, edifício esse que mandou construir especialmente, uma indústria para a fiação de algodão. Pretendia acolher em sua casa crianças pobres para empregá-las nesse fácil trabalho, que, pensava, logo daria bons lucros. *Isto constituía a seu ver uma feliz especulação industrial, ao mesmo tempo que uma boa ação.* (PONCE, 1995, p.142, grifo do autor).

Nesse período, que se estende até o século XIX, Marx diz que foram tempos orgiáticos do capital em que crianças de 5 anos trabalhavam. Foi nessa época que

Condorcet declarou a gratuidade da escola. Mas Ponce interroga: do que adianta as escolas serem gratuitas e os filhos dos trabalhadores não poderem freqüentá-la? E acrescenta: Condorcet era bastante inteligente para compreender que dentro do sistema capitalista a gratuidade da escola tinha pouca importância, e tanto é verdade que o compreendeu que ele próprio se apressou a propor a concessão de pensões e bolsas de estudos. Ponce destaca ainda que não interessa os seus paliativos, “[...] mas convém ressaltar que nas origens da escola burguesa “gratuita e popular”, um dos seus fundadores mais ilustres reconhecia que não se tratava de uma escola destinada às massas [...]” (PONCE,1995, p. 141-142).

Segundo Marx, até a promulgação da Lei Fabril, emendada em 1844, que determinava a educação compulsória para as crianças, não eram raros os casos de certos “[...] certificados de freqüência escolar assinados com uma cruz por professores que não sabiam ler e escrever, mas que ainda justificavam que de todo modo estavam à frente de seus alunos [...]” (1983, p. 27). Assim, tudo que os inspetores de fábrica conseguiram a partir de 1844 foi que os certificados fossem preenchidos com letra do próprio punho do mestre.

Porém, na prática, o ensino era inexistente, conforme evidencia um depoimento citado por Marx de um inspetor de fábrica em 1844 na Escócia:

Numa segunda escola, encontrei uma sala de aula de 15 pés de comprimento e 10 pés de largura, e nesse espaço contei 75 crianças que estavam grunhindo algo ininteligível. Não é, porém, apenas nessas covas lamentáveis que as crianças recebem certificados escolares mas nenhuma instrução, pois em muitas escolas onde o professor é competente, os esforços dele são de pouca valia em face do amontoado atordoante de crianças de todas as idades, a partir dos 3 anos. Sua receita, mísera no melhor dos casos, depende totalmente do número de pences, recebidos do maior número possível de crianças que seja possível empilhar num quarto. [...] Estive em muitas dessas escolas, onde vi séries inteiras de crianças não fazendo absolutamente nada; e isso é certificado como freqüência escolar e, na estatística oficial, tais crianças figuram como tendo sido educadas. (1983. p. 27).

Além da exploração abusiva das crianças, Marx apontou também o prolongamento da jornada de trabalho e a intensificação do trabalho. Em relação a esses aspectos, ele explicita que se a maquinaria é o meio poderoso para elevar a produtividade do trabalho, mediante a diminuição do tempo de trabalho necessário, ela procura aumentar a mais-valia absoluta, porém sua finalidade inerente é, antes

de tudo, o aumento da mais-valia relativa, mediante a intensificação do trabalho, mesmo com a redução da jornada.

A redução da jornada de trabalho provocada pela revolta da classe operária obrigou o Estado a reduzir à força a jornada de trabalho. Porém, à medida que o capital se viu impossibilitado de aumentar a produção crescente de mais-valia absoluta através do prolongamento da jornada de trabalho, ele “[...] lançou-se com força total e plena consciência à produção de mais-valia relativa por meio do desenvolvimento acelerado do sistema de máquinas” [...] (MARX, 1984, p. 33). Configura-se assim o processo em que o capital revoluciona constantemente a maquinaria e impõe maior dispêndio da força de trabalho, ou seja, aumenta a intensificação do trabalho.

A produção mecanizada acentua a divisão técnica do trabalho e opera uma diferenciação entre os trabalhadores e também entre os perfis de qualificação. De um lado encontram-se os que se ocupam efetivamente com as máquinas-ferramentas; entre estes, alguns apenas vigiam ou alimenta as máquinas, outros se tornam meros ajudantes. De outro lado, “[...] surge um pessoal numericamente insignificante que se ocupa com o controle do conjunto da maquinaria [...]. É uma classe mais elevada de trabalhadores, em parte com formação científica [...]” (MARX, 1983, p. 42).

Além de acentuar a diferença entre os trabalhadores qualificados, não qualificados e altamente especializados, a grande indústria requer um trabalhador disciplinado, capaz de renunciar aos hábitos irregulares no trabalho, para se identificar com a regularidade do grande autômato. Para tanto, favorecer o trabalho científico, mediante escolas técnicas e laboratórios de altos estudos, foi e continua sendo uma questão vital para o capitalismo.

Segundo Ponce (1995), as escolas tradicionais não satisfaziam mais essas exigências, nem mesmo as que foram criadas sob a influência da Revolução Francesa. Assim, longe das influências oficiais, junto às próprias fábricas e como frutos diretos da iniciativa privada, começaram a surgir as escolas profissionalizantes.

Entretanto, enquanto a burguesia aperfeiçoava constantemente as técnicas de produção numa conquista feroz de riqueza e de novos mercados, mais os

operários iam-se convertendo em meros acessórios das máquinas. Portanto, a máquina ao reunir e colocar ao seu serviço grande contingente de trabalhadores, não só despertou neles as primeiras manifestações de sua consciência de classe, como também abriu-lhes possibilidades objetivas de levá-los à libertação.

Uma forma embrionária de manifestação dessa consciência revelou-se na revolta dos trabalhadores contra as máquinas. A esse respeito Marx expressou o seguinte:

A destruição maciça de máquinas nos distritos manufatureiros ingleses durante os 15 primeiros anos do século XIX, provocada, sobretudo pelo emprego do tear a vapor, ofereceu, sob o nome de movimento ludita, pretexto ao governo antijacobino de um Sidmouth, Castleagh etc., para as mais reacionárias medidas de violência. É preciso tempo e experiência até que o trabalhador distinga a maquinaria de sua aplicação capitalista e, daí, aprenda a transferir seus ataques do próprio meio de produção para a sua forma social de exploração. (1983, p. 47).

Por outro lado, o trabalhador precisa sobreviver e consumir uma determinada quantidade de meios de subsistência. Além da soma de artigos necessários para o seu próprio sustento, ele precisa manter sua família e ainda tem que gastar outra soma de valores no desenvolvimento de sua força de trabalho e na aquisição de certa habilidade (MARX, 1982). Assim, para efetivar-se como valor de troca, deve dispor pelo menos de uma educação elementar. Para tanto, é necessário lutar para conquistá-la, até como condição fundamental de poder ser explorado pelo capital.

Desse modo, a burguesia não podia mais recusar educação ao povo, sob pena de colocar em risco o processo de valorização do capital. Porém, ela encontrava-se diante de um conflito: instruir as massas trabalhadoras, para elevá-las até o nível das técnicas produtivas e o temor de que a instrução os tornasse independentes e menos humildes. Para tentar solucionar esse conflito entre os seus temores e seus interesses, ela dosou com parcimônia o ensino primário “[...] impregnando-o de um cerrado espírito de classe, como para não se comprometer, com pretexto das “luzes”, a exploração do operário, que constitui a própria base da sua existência”. (PONCE, 1995, p. 150).

Outra forma de solução desse conflito é o mecanismo de seleção interna utilizado pela educação burguesa que, não querendo cumprir a promessa de

educação para todos, elimina do processo educativo os *incapazes*, mediante repetidas reprovações e os que conseguem progredir são acusados de querer escapar à sua condição de proletário.

Além dos aspectos expostos acima, a hipocrisia burguesa camufla o fato de que a maioria das crianças e jovens abandona a escola porque tem que trabalhar direta ou indiretamente para o capitalista. Outra manifestação dessa hipocrisia está na culpa imputada aos programas e aos métodos escolares, e por esse motivo aparente ela própria vem constantemente propondo a necessidade de transformá-los. Essa necessidade se tornou visível nos últimos anos e engendrou entre os técnicos em pedagogia uma proveitosa “[...] frutificação de “sistemas” e de “planos”. Sem se preocupar muito com doutrinários e filosóficos, ela encara a questão de um ponto técnico [...]” (PONCE, 1995, p. 157), a fim de tentar atender aos seus interesses.

1.1.1 O taylorismo/fordismo entra em cena

Conforme expressamos anteriormente, a grande indústria superou a divisão do trabalho, ou seja, “[...] reproduz ainda mais monstruosamente aquela divisão do trabalho, na fábrica propriamente dita, por meio da transformação do trabalhador em acessório consciente de uma máquina [...]” (MARX, 1983, p.87). Taylor materializou ainda mais esse processo, mediante seus estudos e técnicas cujos objetivos¹¹ visavam encontrar um método propício para fazer um trabalhador adequado para executar “[...] em ritmo cada vez mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais [...]” (TAYLOR, 1990, p. 26).

¹¹ Dentre os objetivos da Administração Científica proposta por Taylor destacam-se: desenvolver uma ciência que fosse aplicada a cada fase do trabalho humano, em lugar de métodos rotineiros; selecionar o melhor trabalhador para cada serviço, passando em seguida a ensiná-lo, treiná-lo e formá-lo, em lugar do antigo costume de deixar a ele que selecionasse o seu serviço e se formasse, da melhor maneira possível; criar um espírito de cooperação entre a direção e os trabalhadores, com o objetivo de que as atividades se desenvolvessem de acordo com os princípios da ciência aperfeiçoada; dividir o trabalho entre a direção e os trabalhadores, devendo cada departamento atuar sobre aqueles trabalhos para os quais estivessem mais bem preparados, substituindo dessa forma as antigas condições, nas quais todo o trabalho e a maior parte da responsabilidade recaiam sobre os trabalhadores. In: TAYLOR, Frederick Winslon. *Princípios da administração científica*. 8 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

Taylor procurou substituir os métodos empíricos por científicos, mediante o estudo do tempo e do movimento, na perspectiva de eliminar os movimentos desnecessários - eliminar *a cera no trabalho* -, da análise científica do método e dos instrumentos adequados para cada tarefa. A gerência através da administração das tarefas individuais prescreveria as instruções para os trabalhadores, a fim de realçar a importância do máximo rendimento de cada máquina e homem. Com isso, dizia Taylor, pretendemos colocar à disposição da gerência das empresas um conhecimento detalhado dos processos de trabalho que lhes evitem ter que depender do saber dos trabalhadores e de sua boa vontade, isto é, de sua disposição para empregarem a fundo sua capacidade de trabalho e de serem explorados (TAYLOR, 1990).

Em contraponto às intenções de Taylor, citaremos um pensamento de Marx que revela como a tecnologia descobriu igualmente as poucas formas básicas do movimento, em que necessariamente ocorre todo o fazer produtivo do corpo humano, apesar da diversidade dos instrumentos utilizados, “[...] assim como a Mecânica não se deixa enganar pela maior complicação da maquinaria quanto à repetição constante das potências mecânicas simples [...]” (MARX, 1983, p. 89).

De acordo com o pensamento de Taylor era necessário um cotejo entre a administração científica e o sistema de iniciativa e incentivo. Nesse cotejo,

[...] a gerência deve reunir todos os conhecimentos tradicionais que no passado possuíram os trabalhadores e então classificá-los, tabulá-los e reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para a execução do seu trabalho diário. (TAYLOR, 1990, p. 40).

Contra as idéias de Taylor podemos destacar a análise crítica de Marx ao esclarecer que a grande indústria havia rasgado o véu que ocultava aos homens seu próprio processo de produção social, pois seu princípio, produzido pela moderna ciência e pela tecnologia, consiste em “[...] dissolver cada processo de produção, em si e para si, e para começar sem nenhuma consideração para com a mão humana, em seus elementos constitutivos [...]” (MARX, 1984, p 89).

A administração de iniciativa e incentivo proposta por Taylor pressupunham que fossem oferecidos incentivos especiais aos trabalhadores: promessa de promoção, salários mais altos, prêmios, gratificações, redução da jornada de trabalho, melhores condições de ambiente e serviço e principalmente “[...]”

acompanhamento que somente pode derivar de interesse verdadeiro, posto a serviço e para o bem-estar dos subordinados [...]” (TAYLOR, 1990, p. 39).

Nas suas experiências na Bethlehem Steel Works, Taylor maximizou a produção, planejando antecipadamente os trabalhos dos operários de modo que os homens pudessem ser encaminhados de um lugar para outro como se fossem *peças num tabuleiro de xadrez*. Com diagramas, mapas e o sistema de telefone, Taylor conseguiu eliminar a perda de tempo que até então era ocasionada pela distribuição irregular de pessoal e do tempo de espera entre as ordens de serviços.

Mesmo os que não sabiam ler e escrever adequaram-se ao sistema taylorista, pois segundo o próprio Taylor, eram utilizadas fichas coloridas.

O papel amarelo indicava que o trabalhador não conseguira efetuar a tarefa completa do dia anterior e o informava-o de não ter o ganho de \$1,85 nesse dia. E como todos sabiam que somente era permitida a permanência, nessa equipe, de bons operários, isso correspondia à advertência de que procurasse ganhar o salário completo. Quando recebia ficha branca, tudo ia bem, mas a ficha amarela indicava que deviam melhorar, senão seriam substituídos. (1990, p. 58).

Para Taylor (1990), os resultados de suas experiências podem ser expressos nos seguintes aspectos:

- substituição do critério individual do operário por uma ciência;
- seleção e aperfeiçoamento científico do trabalhador que é estudado, instruído, treinado e, pode-se dizer, experimentado, em vez de escolher os processos e aperfeiçoar-se por acaso;
- cooperação íntima da gerência com os trabalhadores, de modo que façam juntos o trabalho, de acordo com leis científicas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente, a critério do operário;
- padronização dos instrumentos, o que levou ao aumento da velocidade no trabalho;
- padronização dos métodos, mediante os estudos das operações elementares ou movimentos de cada trabalhador, e assim eliminou os movimentos inúteis, afastou os desnecessários e reuniu num ciclo os movimentos melhores e mais rápidos, assim como os melhores instrumentos.

Todas as experiências desenvolvidas por Taylor fazem parte da natureza da grande indústria que “[...] condiciona a variação do trabalho, fluidez da função, mobilidade, em todos os sentidos do trabalhador. Por outro lado, reproduz em sua forma capitalista a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas [...]” (MARX, 1983, p. 89). Tudo em nome do aumento da produtividade, ou seja, da valorização do capital.

Para aumentar a produtividade na indústria automobilística, Ford também aplicou os métodos tayloristas, numa empresa que leva o seu nome, com o objetivo de produzir em massa, diminuir os custos de produção e reduzir o preço. Ele incorporou o sistema taylorista ao desenho da maquinaria e organizou o fluxo contínuo do material sobre o qual se desenvolve o processo de trabalho, ou seja, simplificou a linha de montagem de modo que o trabalhador subordinou-se à máquina e suprimiu sua capacidade de decisão.

O fordismo, segundo Gounet (2002), apóia-se em cinco transformações básicas:

- 1- Produção em massa, mediante a racionalização das operações efetuadas pelos operários e o combate ao desperdício;
- 2- Parcelamento das tarefas na mais pura tradição taylorista;
- 3- Criação de uma linha com cadência regular de trabalho. Uma esteira rolante desfila, permitindo aos operários, colocados um ao lado do outro, realizar as operações que lhes cabem.
- 4- Padronização das peças para reduzir o trabalho do operário a alguns gestos simples e evitar o desperdício de adaptação do componente ao automóvel;
- 5- Automatização da fábrica.

Desse modo, o fordismo aprofunda a intensificação do processo de trabalho taylorista, utilizando-se da cadeia automática que integra numa única unidade os diversos segmentos do trabalho, mediante a atribuição de tarefas de acordo com um sistema mecânico, retirando do trabalhador individual toda e qualquer autonomia de trabalho. A habilidade do trabalhador é esvaziada, desaparece como algo ínfimo e secundário “[...] perante a ciência, perante as enormes forças da natureza e do

trabalho social em massa que estão corporificados no sistema de máquinas e constituem com ele o poder do patrão”. (MARX, 1984, p. 44).

Analisando o fenômeno do americanismo/fordismo, Gramsci destaca que o seu sucesso na América - Estados Unidos -, foi devido à existência de condições preliminares, as quais, tem sido

[...] já racionalizadas pelo desenvolvimento histórico, foi relativamente fácil racionalizar a produção e o trabalho, combinando habilmente a força (destruição dos sindicatos) com a persuasão (altos salários, benefícios sociais diversos, propaganda ideológica e política habilidosíssima), e conseguindo deslocar sobre o eixo da produção toda a vida do país. (GRAMSCI, 1974, p. 144).

Assim, a expansão do capitalismo no período pós-guerra baseada na produção taylorista/fordista configurou um modelo de acumulação pelo qual a produção em massa, através da linha de montagem dos produtos padronizados e dos grandes estoques do taylorismo/fordismo, tinha como padrão de gestão da força de trabalho um forte autoritarismo gerencial, caracterizado por: tarefas simples, rotineiras e especializadas previamente; uso extensivo de mão-de-obra semiquificada; alta rotatividade, utilizada para conter os custos salariais e disciplinar a força de trabalho, a fim de garantir a intensificação dos ritmos de produção; adoção de uma política salarial baseada em complexas estruturas de cargos e salários utilizados como forma de controle sobre os trabalhadores e para a divisão do coletivo operário.

O trabalho qualificado, restrito a uma minoria, absorvia, de um lado, o trabalhador com conhecimentos e habilidades mais complexas adquiridas através de longa experiência no local de trabalho ou de processos específicos de qualificação profissional e, de outro, os encarregados das tarefas de gestão, que não estavam ligados à produção.

Para os trabalhadores semiquificados, e até mesmo para os qualificados diretos, Salm e Fogaça destacam que não havia

[...] limites precisos quanto aos requisitos mínimos de educação formal, o que permite que altos níveis de produtividade possam ser alcançados com os mais baixos conteúdos educacionais da força de trabalho. [Já para os trabalhadores que atuam] nas áreas de gerência, e que concentram o domínio do conhecimento técnico e organizacional, verifica-se uma clara correlação entre níveis de qualificação e escolaridade. (1993, p. 111).

Isto possibilitou que países com baixos níveis de escolaridade - como é o caso brasileiro - pudessem atingir altas taxas de crescimento econômico, uma vez que ao processo de industrialização foram incorporados trabalhadores com pouca ou nenhuma escolarização, "[...] já que a habilidade manual, requisito essencial do operário semiquilificado, pode ser desenvolvida em treinamentos operacionais ou no próprio serviço [...]" (SALM; FOGAÇA, 1993, p. 111).

Embora a base técnica do regime de acumulação taylorista/fordista minimizasse a necessidade da educação em face da rotinização das tarefas do grande contingente de trabalhadores do chão da fábrica, contraditoriamente a educação era colocada como o principal investimento em capital humano e concebida como produtora de capacidade de trabalho e geradora do fator trabalho. Do processo educativo era requerida a função de desenvolver uma gama de habilidades intelectuais, produzir determinadas atividades e transmitir conhecimentos que funcionassem como geradores da ampliação da capacidade de trabalho, de maior produtividade e de renda.

1.1.2 A Teoria do Capital Humano como arcabouço ideológico do taylorismo/fordismo

Consideramos importante desenvolver uma breve abordagem sobre a Teoria do Capital Humano-TCH¹², pontuando alguns dos seus elementos e posicionamentos críticos acerca da forma como essa teoria foi utilizada por alguns teóricos da economia neoclássica para explicar o crescimento econômico dos países ricos e para nos fazer crer que o desenvolvimento dos países pobres se daria pelo aumento das desigualdades sociais, em médio prazo, o que possibilitaria o crescimento das taxas de acumulação, para posterior distribuição de riquezas, em longo prazo. E isso seria um processo natural.

¹² A respeito da Teoria do Capital Humano ver: SCHULTZ, Theodore. O valor econômico da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973; BLAUG, Mark. Introdução à economia da educação. Porto Alegre: Globo, 1975; FRIGOTTO, G. A improdutividade da escola improdutiva: um (re)exame das reações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999 e FRIGOTTO, G. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. In: *Contexto & Educação*. n. 34. Injuí: Ed. UNIJUI, 1994. p. 7-28

No final da década de 1960 e início de 1970, Theodore Schultz elaborou as formulações sobre o valor econômico da educação, trabalho que foi denominado de Teoria do Capital Humano. A partir de então os teóricos dessa corrente tentam explicar o significado e a importância da educação para o processo produtivo, defendendo a idéia de que as diferenças entre os países e entre as classes derivam não somente dos investimentos em tecnologia e capital constante, mas do investimento nos indivíduos - no capital humano -, ou seja, “[...] que a instrução é o maior investimento no capital humano”. (SCHULTZ, 1973, p. 13).

Para os defensores da Teoria do Capital Humano, a formação ou qualificação da força de trabalho, ou seja, o investimento em capital humano seria um dos principais fatores para explicar economicamente as diferenças entre capacidade de trabalho, produtividade e renda.

Corroborando com esse pensamento, Schultz expressa que:

A maioria das habilitações econômicas das pessoas não vem do berço, ou da fase em que as crianças iniciam a sua instrução. Estas habilitações adquiridas exercem marcada influência. São de modo a alterar, radicalmente, os padrões correntes de acumulação de poupanças e de formação de capitais que se esteja operando. Alteram, também, as estruturas de pagamentos e salários, bem como os totais de ganho decorrentes do trabalho relativo ao montante do rendimento da propriedade. (1973, p.13).

Blaug (1975), ao analisar os perfis de idade-rendimento, advoga que entre os grupos de pessoas com a mesma idade e sexo, pertencentes à mesma categoria profissional e ramo de atividade, os que têm mais instrução terão melhores salários. Sua explicação é que

[...] pessoas mais educadas são geralmente mais flexíveis e mais motivadas, adaptam-se com mais facilidade às circunstâncias em transformação, aproveitam mais com a experiência de trabalho e treinamento, agem com mais iniciativa nas situações de solução de problemas, assumem mais prontamente a responsabilidade de supervisão e, em suma, são mais produtivas do que as pessoas menos educadas, mesmo que a educação não lhes tenha ensinado nenhuma habilidade específica. (BLAUG, 1975, p. 32).

A explicação para essa diferenciação estaria na preferência temporal, e no gosto - escolha - inerente a cada indivíduo. Entretanto, os defensores dessa teoria não interrogaram os motivos de algumas pessoas possuírem níveis mais elevados e outras mais baixos de instrução. Será que não sabiam ou não sabem que os que

investiram mais em educação também tiveram condições de investir em outras necessidades básicas tais como alimentação, saúde e lazer?

Para Frigotto (1999), na verdade os teóricos da TCH evidenciam seus vínculos com a teoria econômica neoclássica e com a concepção do homem abstrato, genérico, e *livre*. Demonstrem, também, que se coadunam com os princípios do liberalismo, uma vez que suas análises estão fundamentadas pela idéia de um mercado em que a concorrência é perfeita, em que o ótimo de cada um é calculado em médio prazo, o que possibilitaria não apenas uma *taxa de retorno individual*, mas também um *retorno social* que resultaria do crescimento econômico do país, justificando assim a necessidade de investimentos em educação, tanto pelo Estado como pelas pessoas individualmente¹³.

Convém ressaltar ainda a visão reducionista da TCH em relação à educação, tendo em vista que ela leva em conta somente seu aspecto econômico, desvinculando-o dos aspectos políticos e sociais. Vista apenas como fator de produção, a educação é definida de acordo com os critérios de mercado e avaliada sob parâmetros da relação custo-benefício, e assim é reforçada a ideologia do mérito individual.

No âmbito escolar, essa concepção procura explicar que os problemas de aprendizagem - evasão, repetência, distorção idade/série - são *individuais* e decorrentes da falta de *esforço, aptidão e vocação*. Em suma, justifica as desigualdades sociais, por aspectos individuais, mascara a extração de mais-valia e a origem da desigualdade no acesso, no percurso e na qualidade da educação que têm as classes sociais no sistema capitalista. Portanto, a atonia da TCH, conforme esclarece Frigotto (1999), reside no fato de que esta concepção olha a relação capitalista de dentro e o sistema como um dado resultante da perspectiva liberal e neoclássica de compreensão da realidade social, e não leva em conta as relações de poder e força e os interesses antagônicos e conflitantes que permeiam as relações de classe.

Nos países subdesenvolvidos, a educação passou a ser utilizada como um dos mecanismos ideológicos para explicar economicamente as diferenças individuais de

¹³ A esse respeito, Schultz destaca que nos Estados Unidos percebeu “que muitas pessoas estão investindo em si mesmas, como ativos humanos; que estes investimentos humanos estão constituindo uma penetrante influência sobre o crescimento econômico. In: SCHULTZ, Theodore. *O valor econômico da educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973 .p 32.

capacidade de trabalho, de produtividade, de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social. Portanto, o investimento no fator humano passou a significar, do ponto de vista ideológico, um dos principais determinantes para o aumento da produtividade e da competitividade e um elemento de superação do atraso econômico.

Dessa forma, o resultado esperado era que as nações subdesenvolvidas que investissem pesadamente em capital humano poderiam se desenvolver, e os indivíduos que investissem em seu capital humano, sacrificando uma renda atual, seriam recompensados com salários mais altos no futuro. O investimento em educação e treinamento poderia inclusive promover a ascensão na escala social.

Nessa perspectiva, o problema da desigualdade é *culpa do indivíduo*, que não teve o mérito de aumentar seu capital porque não se *esforçou mais, nem teve talento* individual e motivação para atingir longos anos de escolarização a fim de galgar os postos mais elevados no mercado de trabalho.

Para Frigotto (1994), os que defendem essa postura reduzem o capital aos seus aspectos puramente físicos, e transformam as relações de classes entre o trabalhador e o capital numa relação de troca entre agentes de produção *igualmente* livres. Portanto, a debilidade da tese do capital humano em gerar política e socialmente o que prometia em termos das nações e dos indivíduos resulta, pois, do modo invertido de apreender a materialidade histórica das relações econômicas, que são relações de poder e de força e não resultado de uma equação matemática.

A TCH foi produzida e disseminada no contexto da *guerra fria* e de uma fase de expansão da economia capitalista, quando o capitalismo expandiu-se pelo mundo, destruindo completamente as formas singulares e particulares do capital em âmbito nacional ainda existente, e fazendo com que este perdesse suas características e se subordinasse às formas do capital em geral, adquirindo conotação mundializada¹⁴, com seus movimentos e suas formas de reprodução.

Essa difusão do capitalismo ocorreu, sobretudo, pela atuação das grandes empresas de capital norte-americano que neste período são decisivas, uma vez que foi através delas que o mundo começou a se estreitar numa nova rede de relações.

¹⁴ O processo de internacionalização do capital, iniciado com a consolidação da grande indústria, vem assumindo diversas formas de realização ao longo da História, de modo que o ritmo em que se processou também tem variado. Mas foi acelerado, sobretudo, a partir da Segunda Guerra Mundial.

O capital americano passou a dominar completamente a expansão capitalista, assumindo uma posição de vantagem esmagadora em seu impulso para a auto-expansão e dominação (MEZÀROS, 2002).

Assim, a TCH atendeu às determinações e necessidades históricas mais amplas do capitalismo e, no interior dessas determinações mais gerais, atendeu também às necessidades mais específicas no campo educacional. A esse respeito, Frigotto expressa que:

[...] o conceito de capital, que enquanto especificidades das teorias neocapitalistas de desenvolvimento não apenas evade a natureza do intervencionismo imperialista e da dominação de classe, mas a reforça, tende enquanto uma concepção que reduz a prática educativa a um fator técnico de produção, a direcionar a organização da escola e outros programas educativos, de acordo com as necessidades e interesses do capital em sua fase de acumulação ampliada. (1999, p. 221).

No Brasil, a TCH serviu de referência para estudos econômicos que correlacionavam produção e educação, ou seja, que mais investimento em educação - capital humano - corresponderia a uma maior produtividade do indivíduo e, conseqüentemente, elevação da produtividade das empresas. Porém, essa correlação não era indicada para o ensino superior, considerado de baixo retorno social, mas para o ensino de 2º grau, para os cursos técnicos industriais e para os programas de treinamento da força de trabalho conduzidos pelo Sistema S¹⁵ de formação profissional e pelas empresas.

1.1.3 O intervencionismo estatal na regulação da economia e das relações sociais

Em todas as sociedades humanas sempre existiram algumas formas de proteção social, às vezes exercida por instituições não especializadas ou plurifuncionais - família, ou por sistemas específicos organizados ou não pelo Estado-, que se inscrevem como ramos da divisão social do trabalho.

¹⁵ O Sistema S é composto pelo SENAI, SENAC, SESC, SENAT, SENAR, SESI, SEBRAE E SESCOOP.

É certo que as formas de proteção social¹⁶ assumem diferenciações conforme aspectos históricos, culturais e econômicos, incluindo sempre dimensões de poder e variando de acordo com as formas de organização da produção. Contudo, os sistemas de proteção social mais estudados e copiados foram os desenvolvidos nas sociedades capitalistas européias a partir de 1920, cujo traço mais marcante foi o fato de terem sido implantados e geridos pelo Estado e pela dinâmica que expressa, de um lado, as estratégias para assegurar a acumulação capitalista e, de outro, as diversas formas de pressão da classe trabalhadora.

No pós-guerra, o pensamento econômico dominante criticava as concepções que defendiam que a ação do Estado deveria ser rigorosamente limitada e que na medida do possível, a vida econômica deveria ser deixada sem regulamentos, à aptidão e ao bom senso de cidadãos individualistas, impelidos pela motivação de subir na vida. Com base nesse entendimento, postulava que o Estado deveria regular os investimentos econômicos e sociais conforme a renda excedente, disponível e tributável, procurando formas de obter um equilíbrio entre emprego, renda e consumo, mas sem deixar de garantir a lucratividade do capital.

Keynes¹⁷ foi o pensador econômico que mais avançou nestas reflexões, proporcionando aos dirigentes dos Estados idéias para promoverem o desenvolvimento capitalista com geração de emprego e, quando possível, com distribuição de renda e bem-estar. Para ele, o desemprego e a depressão tinham como causa principal a escassez de novos investimentos, mas numa situação de crise os investimentos não tendem a aumentar, devido à insuficiência da demanda agregada de bens e serviços. Assim, não bastava que o Estado aumentasse o volume dos recursos disponíveis para o investimento. Era necessário que ele interviesse também no lado da demanda, mediante o aumento dos gastos governamentais em programas de obras públicas (KEYNES, 1983).

¹⁶ Denominamos sistemas de proteção social as formas institucionalizadas ou não que as sociedades implementam para proteger parte ou a totalidade de seus membros.

¹⁷ John Maynard Keynes presenciou as duas Guerras Mundiais e, como influente membro do governo inglês, presenciou também a perda de prestígio econômico e político da Inglaterra. Vivenciou a crise do capitalismo de 1929 e propôs a atividade econômica do Estado na geração de demanda efetiva, como saída para a depressão econômica do capitalismo. Trabalhou sobre questões de financiamento internacional produzindo planos de reorganização do capitalismo no pós-guerra. Participou como representante do governo Britânico da Conferência de Bretton Woods em 1944, na qual foram criados o Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial.

As teorias keynesianas adaptaram-se à lógica fordista dos grandes complexos industriais e produção em massa, para um mercado de massa com crescente produtividade e geração de rendas excedentes. Para Keynes, essas rendas poderiam ser politicamente redirecionadas pelos Estados de acordo com os riscos de crise econômica e com as disputas na esfera pública.

Com base nas ferramentas teóricas proporcionadas por Keynes, os mecanismos políticos institucionais e sociais, utilizados pelo Estado para regulamentar as condições fundamentais de reprodução do modo de produção capitalista, acentuaram-se depois de 1945, quando o Estado sustentou a configuração do taylorismo/fordismo como modelo basilar do capitalismo e quando o pensamento keynesiano configurou-se como padrão de gestão pública dos *trinta anos gloriosos* do capitalismo e tornou-se sinônimo da racionalidade do Estado desenvolvimentista e provedor do bem-estar social.

Para o pensamento fordista, o Estado de Bem-Estar Social foi um passo histórico astuto dado pela classe capitalista, que não apenas legitimou o papel do capital, mas assegurou o consumo de massa introduzido por Henry Ford. E, como a produção fordista

[...] envolvia pesados investimentos em capital fixo e requeria condições de demanda relativamente estáveis para ser lucrativo, o Estado se esforçava por controlar ciclos econômicos com uma combinação apropriada de políticas fiscais e monetárias. (HARVEY, 1992, p. 129).

Nessa perspectiva, as políticas regulacionistas objetivavam uma ordenação econômica que promovesse a integração dos trabalhadores à racionalidade econômica do capital. Para tanto, as ações estatais voltavam-se para os setores de investimentos públicos - transporte, infra-estrutura e equipamentos públicos -, essenciais tanto para o crescimento da produção e do consumo de massa como também para uma garantia relativa do pleno emprego.

O Estado atuava ainda no campo das políticas sociais que, sob forma de salário indireto - seguridade social, assistência médica, educação, habitação -, funcionavam como uma forte complementação ao salário social e, além do mais, o poder estatal era também exercido sobre os acordos salariais e sobre os direitos trabalhistas. Sua intervenção estendia-se também à assistência aos desempregados e acidentados, não como um mecanismo de ajuda aos necessitados, mas como um

meio de incorporação e de controle da força de trabalho, a fim de mantê-la como reserva para a produção capitalista.

Cabe ressaltarmos que, para atingir o consumo de massa, a classe trabalhadora travou lutas dilacerantes com a classe capitalista que, na sua maioria, era contra aos aumentos salariais, a extensão de benefícios complementares e as transferências de recursos do governo para programas sociais que beneficiavam os trabalhadores.

Desse modo, para BORON:

A extensão dos benefícios sociais foi o resultado da capacidade reivindicativa e de pressão dos setores populares: ali onde estes setores não tinham a força política necessária a classe dominante mantinha suas prerrogativas tradicionais. Quando, ao contrário, a ameaça 'de baixo' se articulava orgânica e eficazmente, a burguesia admitia a contra gosto as novas conquistas sociais dos operários. (1994, p. 162).

Assim, a intervenção sindical ganhou força na esfera da negociação coletiva das indústrias. Os sindicatos se constituíram num dos sustentáculos do *compromisso fordista*, que por sua vez foi a “[...] base de suas estratégias, de suas organizações e de sua credibilidade aos olhos dos trabalhadores assalariados [...]” (ALVES, 1996, p. 23).

Cumpramos ressaltarmos também que a possibilidade de novas experiências socialistas fez com que o capitalismo constituísse as políticas compensatórias do “welfare state”¹⁸, que se apresentavam como a *alternativa* e contraponto aos projetos socialistas. Porém, apesar de incorporar elementos da economia planificada das experiências socialistas, as políticas compensatórias do “welfare state” não provocaram alterações nas relações econômicas e políticas de poder e não transformaram o modo privado de produção lucrativa no trabalho público destinado à solução das necessidades humanas.

¹⁸ São vários os enfoques que explicam a emergência e o desenvolvimento do “welfare state”. Porém, segundo Arretche, duas concepções se expressam com mais veemência. Uma, que enfatiza os aspectos econômicos (o “welfare state” é produto das transformações ocorridas no capitalismo no século XIX: avanço da industrialização e modernização das sociedades) e, outra, que destaca os enfoques que atribuem razões de natureza política ou institucional (o “welfare state” e suas diversas formas de variação deve-se à luta de classes, às distintas estruturas de poder, ou ainda às distintas estruturas estatais e institucionais). Ver: ARRETCHÉ, MARTA T. S.. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. In: *Boletim Informativo e Bibliográfico*. n. 39 Rio de Janeiro: ANPOCS, 1995.

É importante salientarmos ainda que a atuação estatal nos países capitalistas centrais não foi homogênea, pois existiram várias formas de intervencionismo entre os países de acordo com as "[...] condições históricas e particulares do peso das tradições político-organizativas, institucionais e ideológicas próprias de cada nação". (BORON, 1994, p. 160).

Pesquisa de Espin-Andersen (1991) em 18 países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE identificou três modelos de Estado de Bem-Estar Social nos países de capitalismo avançado, ou seja, os países apresentavam divergências quanto às características institucionais sob as quais prestavam e ainda prestam serviços sociais.

Os três regimes identificados por Espin-Andersen podem ser assim sintetizados:

1- Regime ou modelo liberal: predominante nos Estados Unidos, Austrália e Canadá, países onde as organizações dos trabalhadores têm pouco peso eleitoral. As políticas sociais procuram maximizar o status de mercadoria do trabalhador individual. Os serviços sociais são implementados mediante critérios seletivos e são financiados pela contribuição individual, ou seja, existe uma vinculação entre contribuição e benefício;

2- Regime ou modelo conservador: regime implementado em países da Europa continental como a Alemanha, França e Itália. Nestes países os movimentos operários foram influenciados pela Igreja Católica e os sistemas de proteção social são fortemente marcados pelo corporativismo e por mecanismos de estratificação ocupacional. A distribuição dos serviços sociais estava ligada à preservação das diferenças de status, provocando assim divisões no interior da classe trabalhadora;

3- Regime ou modelo social-democrata: desenvolvido no Norte da Europa, principalmente nos países escandinavos (Finlândia, Suíça, Áustria, Dinamarca etc.). Nestes países o movimento operário conseguiu traduzir seus objetivos históricos em políticas sociais e expressarem-se mediante partidos políticos. O sistema de proteção social caracterizou-se por ser abrangente, com cobertura universal e com serviços sociais garantidos como direitos e desvinculados de contribuição efetuada pelos beneficiários.

Apesar dessa diferenciação, Espin-Andersen chama atenção para o fato de que não existe um único caso puro. Os países escandinavos podem ser social-democratas, mas não estão isentos de elementos liberais. Os regimes europeus conservadores também incorporam impulsos liberais e sociais democratas. Do mesmo modo, o sistema de previdência social norte-americano, pelo menos em sua primeira formulação, “[...] o “*New Deal*” era tão social-democrata quanto a social-democracia contemporânea escandinava[...]” (ESPIN-ANDERSEN, 1991, p. 111).

Portanto, diferenças qualitativas e quantitativas podem ser encontradas no padrão dos gastos públicos, da organização dos sistemas de bem-estar social e no grau de envolvimento ativo do Estado, em oposição ao envolvimento tácito, nas decisões econômicas (HARVEY, 1992).

Note-se também que nesses países nem todos alcançaram os benefícios do fordismo, havendo, portanto, sinais de insatisfação mesmo no apogeu do sistema¹⁹. Onde o movimento operário era débil as políticas de bem-estar também eram débeis. A regulação salarial fordista era destinada apenas a certos ramos e setores produtivos. Dessa forma, amplos contingentes de trabalhadores que não tinham acesso ao trabalho *privilegiado* ficavam excluídos do consumo de massa. Por conseguinte, as lutas trabalhistas não arrefeceram, pois os sindicatos tinham que responder às insatisfações oriundas da base. Aumentaram, também, a organização dos movimentos sociais que lutavam pelas minorias, tendo em vista que a raça, o gênero e a etnia determinavam (e ainda determinam) quem poderia (ou poderá) ter acesso a um trabalho baseado na negociação fordista dos salários.

Dessa forma, podemos afirmar que o denominador comum entre o “welfare state” mais adiantado e o mais atrasado é a coexistência da lógica da produção industrial lucrativa e da lógica da necessidade humana, pois o Estado tinha de tentar garantir alguma espécie de salário social adequado para todos ou implementar políticas redistributivas, ou ainda ações legais que visassem remediar as desigualdades, combater o relativo empobrecimento e a exclusão das minorias.

¹⁹ Segundo Navarro, em fins da década de 1960 o mundo ocidental viveu um dos principais momentos de mal-estar social e trabalhista. Os acontecimentos de maio na França, o outono quente na Itália, as greves generalizadas na Espanha, dos mineiros soviéticos, demonstraram que os trabalhadores não queriam apenas bons salários, mas reivindicavam o controle do processo de trabalho. Ver: NAVARRO, Vicente. Produção e estado de bem-estar: o contexto político das reformas. In: *Lua Nova* n. 28/29. São Paulo: CEDEC, 1993. p. 157-199

Portanto, a legitimação do poder do Estado dependia cada vez mais da capacidade de levar os benefícios do fordismo a todos (HARVEY, 1992).

Para os países do *terceiro mundo* (América Latina, África e Ásia) esse processo também ocorreu de forma contraditória, tendo em vista que a política posta em prática nesses países não configurou o desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social nos mesmos moldes do que foi organizado nos países de capitalismo avançado. Segundo Cabral Neto (1993), na melhor das hipóteses podemos colocá-los como casos particulares, anômalos, dotados de tal especificidade que dificilmente poderiam ser tomados como variantes de tendências gerais, ou então integrantes de outro padrão de formação e implementação dos sistemas de proteção social, que tem acompanhado o desenvolvimento das sociedades e economias modernas.

Embora não tenha se constituído nesses países um Estado de bem-estar no mesmo patamar dos países de capitalismo avançado, eles organizaram sistemas de proteção social que se constituíram por determinações históricas e conjunturais de acordo com as especificidades do capitalismo. Apesar de suas políticas sociais serem revestidas de cunhos autoritários, paternalistas e clientelistas e de terem efeitos reduzidos e baixos graus de eficácia e efetividade social, elas acabaram por gerar expectativas, à medida que alimentaram o mito da cidadania e da democracia para todos. Isto fez com que surgissem vários movimentos populares que reivindicavam a extensão dos benefícios por eles propagados e, em resposta os governos, respondiam com políticas de compensações a conta-gotas a fim de não colocarem em risco o processo de acumulação. Porém, logo que as pressões aumentavam e ameaçavam a hegemonia burguesa, eles respondiam com períodos ditatoriais.

No Brasil, que se consolidou - via *milagre brasileiro* - na grande potência industrial da América Latina, o modelo de política social não adquiriu conotações que se aproximassem do padrão regulacionista adotado pelos países de capitalismo avançado. Segundo Cabral Neto (1993), o Estado desenvolveu, de um lado, uma ampla política de beneficiamento do capital, especificamente no que concerne ao investimento na indústria de base, aos juros subsidiados, aos empréstimos a fundo perdidos e à tecnologia. Do outro lado, pôs em prática uma política social ora

corporativa, ora clientelista, marcada pelo assistencialismo e seletividade, perpassada pelo clientelismo e agravada pela corrupção.

Assim, a política de Bem-Estar adotada no país desenvolveu-se a partir de duas fases²⁰, ambas privilegiando o financiamento ao capital. Essas fases ocorreram sob a égide de governos militares. A primeira, no período de 1930-1943, foi marcada por uma forte produção legislativa nos campos trabalhista, previdenciário e sindical, e por algumas medidas voltadas para a saúde e educação. A segunda fase ocorreu entre 1966 a 1971, período de expansão industrial e de crescimento do processo de urbanização.

No final da década de 1960 e começo de 1970 inicia-se, sobretudo nos países desenvolvidos, o *esgotamento* do modelo taylorista/fordista, cujos limites se fazem sentir com a recuperação da Europa Ocidental e do Japão, o movimento das multinacionais para o sudeste asiático, a crise do petróleo em 1973, a progressiva saturação dos mercados internos de consumos duráveis, a intensificação da concorrência intercapitalista, a queda do acordo de “Bretton Woods”, a crise fiscal e inflacionária e a decantada crise fiscal e de legitimação do Estado. Além desses fatores, o elevado desenvolvimento tecnológico incrementou a base técnica do processo produtivo mediante o uso da microeletrônica associada à microbiologia e à engenharia genética, que permitiu a criação de novos materiais bem como a substituição de uma tecnologia rígida por uma tecnologia flexível (FRIGOTTO, 1995).

Nesse contexto, os teóricos neoliberais postularam a retração do Estado de Bem-Estar Social, ou seja, a menor intervenção do setor público nas relações econômicas e sociais como saída para a crise do regime de acumulação taylorista/fordista, a ser adotada tanto pelos países de capitalismo avançado-inclusive por aqueles com tradição social-democrata, como por aqueles subdesenvolvidos.

Deste modo, a retração do Estado passou a ser disseminada pela ideologia neoliberal, que sustenta a idéia de que o financiamento do gasto público em programas sociais provocou a ampliação do déficit público, da inflação, da redução

²⁰ Para uma análise mais detalhada dessas fases ver: DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: *Para a década de 90: prioridade e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990.

da poupança privada, do desestímulo ao trabalho e à concorrência e a queda da produtividade. Portanto, o Estado deve reduzir seu tamanho, seu papel e suas funções, canalizando sua intervenção para tudo o que favoreça as empresas: menor controle, redução de tributação, principalmente sobre investimentos e capital, subsídios e créditos para investimento em produção de desenvolvimento (DRAIBE; HENRIQUE, 1988).

Para continuar financiando o capital, o Estado deveria reduzir sua intervenção no campo das políticas sociais. Portanto, os direitos de moradia, educação, saúde, previdência devem ser adquiridos *livremente* no mercado, que por sua vez é colocado como o instrumento mais eficaz para sanar efetivamente os problemas econômicos. Assim sendo, a ação do Estado no campo social deve ater-se a programas assistenciais²¹ - auxílio à pobreza - quando necessários, de modo complementar à filantropia privada e das comunidades.

É interessante destacarmos que, apesar da retumbante retórica neoliberal, as suas idéias e práticas não possuem a universalidade, na qual em geral querem nos fazer acreditar, pois a decantada crise do “welfare state” não ocorreu nos países de capitalismo avançado, em termos tão profundos e irreversíveis. Com o agravamento da crise do capitalismo podemos dizer que ocorreu uma redução das políticas de proteção social; entretanto, o financiamento de programas sociais tem se mantido estável²².

Ademais, existem resistências à redução de políticas já institucionalizadas enquanto direito. Portanto, segundo Esping-Andersen (1995), as políticas regulacionistas do “welfare state” ainda funcionam razoavelmente bem, pois as reformas nos sistemas de Seguridade Social dos países de capitalismo avançado são objetos de negociações e consensos. Assim, o Estado de Bem-Estar ainda é uma instituição sólida, mesmo que atualmente os países não possuam “[...] os

²¹Tais programas, muitas vezes denominados “emergenciais”, são utilizados como mecanismos para atenuar os conflitos sociais - que tendem a aumentar cada vez mais em todo o mundo - para tentar garantir a supremacia do modelo de acumulação capitalista que tenta, neste final de século, se firmar como o único possível.

²²Em pesquisa realizada por Therborn ele constatou que nos países centrais o processo de desmonte do Estado de Bem-Estar é gradual. Nestes, ainda existem elevados gastos com políticas públicas. Nos países da OCDE, os gastos públicos de 1993 eram mais altos do que os de 1979, ano de assunção de Margaret Thatcher e, claro, mais altos do que os de 1980, ano de assunção de Reagan. Ver: THERBORN, Goran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir. (org.) *Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

recursos suficientes ou a capacidade necessária para enfrentar os crescentes problemas sociais existentes [...]" (THERBORN, 1996, p. 47) em suas respectivas sociedades.

Já os países considerados de *terceiro mundo* optaram pela ótica neoliberal com a implantação das propostas defendidas pelas agências internacionais. Essas reformas priorizam o ajuste estrutural como condição para a estabilização e para a retomada do crescimento econômico. No campo social as políticas públicas devem assumir um caráter compensatório e residual, pois a intervenção do Estado deve voltar-se para a implementação de programas focalizados de combate à pobreza que devem ser complementados pela *solidariedade* da iniciativa privada e das comunidades.

1.2 O capitalismo no Brasil e a educação da classe trabalhadora

Como até o século XVII o capitalismo mercantil entre as metrópoles européias era a base da economia mundial, a economia brasileira nos quatro primeiros séculos de sua história girava em função do mercado externo para abastecer os centros econômicos da Europa de recursos naturais e produtos tropicais.

O mercado interno era inexistente, uma vez que a elite agrário-exportadora importava os produtos industriais e culturais necessários ao seu consumo, enquanto que a mão de obra escrava, os índios e os trabalhadores livres - mestiços e mulatos - extraíam o precário sustento desenvolvendo cultura de subsistência, ora utilizando áreas menos férteis, como agregados, ora cultivando pequenas áreas das imensas terras devolutas.

Embora a economia brasileira estivesse voltada para a produção primária destinada ao mercado externo, houve um relativo progresso industrial das manufaturas têxteis, concentradas principalmente nos Estados do Rio de Janeiro, Minas Gerais, Pernambuco, Bahia e Maranhão. Segundo Prado Junior (1993), no final do Império contava-se com cerca de 100 (cem) estabelecimentos de certo vulto. Suas localizações obedeciam a três critérios: densidade demográfica, mercado próximo e vizinhança das fontes de produção.

A força de trabalho utilizada pelo setor têxtil era composta inicialmente pelos escravos - que depois de libertos foram jogados nas periferias das fazendas e dos centros urbanos sem rumo e ao acaso - e depois pela população urbana pobre, sem ocupação definida, fruto de um sistema sustentado pela lavoura escravocrata. Assim, a nascente indústria brasileira encontrou também nessa população um largo, fácil e barato suprimento de mão-de-obra. E esta é a origem do proletariado industrial²³ brasileiro o que contribui, para explicar suas características e evolução (PRADO JUNIOR, 1993).

Com predomínio da economia agrária exportadora e o poder das oligarquias, até a década de 1930, as demandas educacionais não eram sentidas, nem pelos poderes constituídos, nem pela população, ou seja, a escola não era requisitada para desempenhar uma função importante na formação da força de trabalho, e seu papel limitava-se apenas à preparação das elites para as carreiras liberais²⁴, uma vez que durante todo o Império e na Primeira República o ensino secundário tinha a função exclusiva de preparar para os cursos superiores, através dos exames preparatórios.

Após a Primeira Guerra Mundial acelerou-se o processo de expansão capitalista e em razão disto ocorreram mudanças significativas de ordem econômica, social e política. O centro hegemônico do capitalismo deslocou-se da Inglaterra para os Estados Unidos. No Brasil também aconteceram mudanças, sobretudo no plano econômico e, evidentemente, com repercussões nos demais setores. Esgotaram-se as possibilidades de um crescimento econômico baseado apenas na produção de bens primários para a exportação e emergiu a necessidade de reordenação dos investimentos e da força de trabalho para outras atividades econômicas, com ênfase para as industriais.

Os novos interesses econômicos foram consolidados com a chamada Revolução de 1930, quando as elites agrárias se convertem em elites *modernas* e

²³ Além dos escravos a força de trabalho que constituiu a classe trabalhadora brasileira foi formada por índios que para serem *batizados* tiveram que esquecer seus costumes, e pelos imigrantes principalmente europeus, mas também por asiáticos do médio e do extremo oriente, todos trabalhadores que fugiram da fome e das crises em seus países de origem.

²⁴ De acordo com estudos de Jorge Nagle, em 1920 existia no Brasil cerca de seis milhões de jovens de 12 a 20 anos, porém nem menos 1% deles recebia instrução secundária, cujos padrões pedagógicos mostravam-se destinados a selecionar e a preparar a elite do país para os cursos superiores. Os planos de estudos privilegiavam as disciplinas tradicionais com predominância dos estudos literários. In: NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.

passam a dirigir o processo de industrialização, sem, contudo, produzir uma revolução sociocultural como as que modificaram a ordem gestada sob as primitivas formas de dominação capitalista das economias dos países centrais. Conforme Sodré

[...] nosso capitalismo não nasceu das ruínas feudais que, aqui, só vicejaram em determinadas áreas, secundárias em sua maior parte, de início, ou foram aproveitadas pelo capitalismo nascente, com a captação das formas pré-capitalistas de acumulação. (1990, p. 115).

Segundo Fernandes (1976), o que determinou a expansão do capitalismo no Brasil não foi a vontade revolucionária da burguesia, mas os dinamismos que a economia mundial impôs de fora para dentro. Assim, a nascente burguesia industrial foi se acomodando gradativamente aos papéis que a reorganização da economia mundial ia imprimindo à economia brasileira.

Somente com a adoção do modelo urbano-industrial criaram-se novas exigências educacionais. De acordo com Romanelli (1978), a expansão escolar a partir dos anos 30, afetada pela luta de classes, oscilou entre as necessidades do desenvolvimento das relações capitalistas e os temores vinculados a essa luta: de um lado, o crescimento da pressão popular pela democratização do ensino; de outro lado, a burguesia se empenhando na busca de diversos instrumentos, legais ou não, para frear a ampliação da oferta de educação pública e gratuita.

Nesse processo, coube ao Estado assumir o direcionamento dos investimentos privados, através de estímulos à produção, do provimento da infraestrutura (energia, transporte, comunicações), da produção de matérias-primas (ferro, aço, petróleo) e da arbitragem dos interesses de classes, ou seja, dos conflitos entre capital e trabalho.

Com o término da Segunda Guerra Mundial acentuou-se decisivamente a tendência de transnacionalização do capital. Os grandes grupos econômicos norte-americanos, europeus e mais tarde os japoneses estenderam-se pelo mundo, instalando subsidiárias em países estrategicamente selecionados que ofereciam perspectivas de bons lucros - recursos naturais, mercado interno e força de trabalho barata e dócil - sem as exigências do pacto fordista que tornavam *incômodas e caras* as relações trabalhistas nos países de economias centrais e hegemônicas.

Assim o Brasil, por sua importância e potencialidade não ficou fora dessa ofensiva do capitalismo internacional que aqui encontrou uma generosa acolhida a partir da década de 1950, quando a burguesia nacional, aliada às grandes corporações multinacionais, principalmente as norte-americanas, afastaram os governos que de certa forma defendiam um projeto de desenvolvimento nacional e autônomo - Getúlio Vargas, em 1954 e João Goulart, em 1964 - e colocaram em seus lugares governos favoráveis aos interesses do capital monopolista internacional.

Como a expansão capitalista ocorreu mais por acomodação do que por rompimento com a estrutura tradicional, o sistema educacional sofreu algumas alterações para se adequar às exigências da expansão capitalista, mas seus resultados foram limitados, pois assegurou os privilégios e a hegemonia de uma burguesia que se constituiu e se impôs sem grandes confrontos internos e subordinada aos interesses externos.

Desse modo, entre 1931 e 1961 algumas reformas educacionais²⁵ foram implementadas, tendo como traços mais marcantes a tensão entre o ensino de caráter geral (acadêmico) e o ensino profissionalizante. Essa tensão reflete elementos que, aparentemente, não são expressos nas políticas e legislações educacionais, mas que de fato representam a luta de interesses conflitantes da sociedade brasileira e das particularidades próprias do desenvolvimento capitalista tardio que possibilitou mudanças restritas e seletivas externas e internas no sistema

²⁵ Dentre as reformas desse período destacamos as seguintes: Reforma Francisco Campos (1931), propôs o ensino médio de cultura geral com divisão do currículo em dois ciclos: 1º ciclo – curso secundário fundamental com duração de 5 anos- e 2º ciclo – cursos complementares com duração de 2 anos. Persistiu o caráter dual do ensino médio, reforçando o ensino propedêutico para as elites e ensino profissionalizante para as camadas populares; Reforma Gustavo Capanema (1942), instituiu as Leis Orgânicas para os diferentes ramos do ensino: industrial, comercial, normal e agrícola. O ensino médio foi dividido em dois ciclos: 1º (ginasial), com quatro séries e o 2º ciclo (clássico e científico) com três séries, porém continuou destinado à formação das elites, pois tinha como objetivo a *formação das individualidades condutoras*; LLDB 4.024/1961 manteve o ensino médio em dois ciclos: o ginasial de quatro anos e o colegial de três anos, que abrangeu os cursos secundários, técnicos e o de formação de professores. Do ponto de vista formal promoveu a equiparação dos cursos profissionalizantes e secundários, uma vez que os primeiros davam acesso ao curso superior profissionalizante. Para uma análise mais detalhada. Ver: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978 e SHWARTZ, Simon. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

educacional e que deixaram a maioria da força de trabalho excluída da educação formal²⁶.

Com o período do *boom econômico*²⁷ denominado por Alves (2000) de 2º surto de reestruturação produtiva do capitalismo industrial no Brasil, foram constatados elevados índices de crescimento sustentado pelo processo de substituição de importações iniciado na metade da década de 1950, que atingiu as indústrias de bens de consumo duráveis (automóveis e eletrodomésticos), bens de capitais (máquinas e equipamentos) e bens intermediários (siderurgia, produtos químicos, borracha, papel).

Apesar de esses setores requererem a introdução de equipamentos mais sofisticados, essa expansão não implicou no aumento do trabalho qualificado, também não representou aumento real de salários para o conjunto da classe trabalhadora como um todo, pois a especificidade da indústria brasileira configurada pelo fordismo periférico²⁸ é ter um custo de reprodução da força de trabalho muito baixo, mediante o prolongamento da jornada, o aumento da intensidade do processo produtivo e do crescimento do trabalho precário e instável.

Isto, segundo Mezàros (2002), deve-se ao fato de que as estratégias de modernização capitalista nos países capitalistas retardatários são anuladas por dois motivos: a crônica insuficiência de acumulação primitiva e a incapacidade de

²⁶ De acordo com estudos de Romanelli, a evolução da matrícula no sistema escolar no período 1950-1961 revela seletividade e exclusão, pois nesse período, de cada 1000 alunos que ingressavam na 1ª série, apenas 26 matriculava-se no ensino secundário e 10 no superior. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

²⁷ Período compreendido entre 1966 e 1973 que os economistas caracterizaram como o *milagre brasileiro*, cujo crescimento da taxa média anual do setor de bens de consumo duráveis foi de 23,8%. Contudo, Celso Furtado afirma que esse milagre ocorreu sem que se operassem modificações significativas na estrutura do sistema, vale dizer, sem que este alcançasse níveis mais altos de capacidade de autotransformação. In: FURTADO, Celso. *O Brasil pós-milagre*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

²⁸ Segundo Márcia Leite, o fordismo periférico apresenta características típicas do fordismo ao configurar um processo de mecanização, acompanhado de uma acumulação intensiva do crescimento de mercado de bens de consumo duráveis, ao mesmo tempo em que é marcado por diferenças significativas em relação aos modelos dos países centrais. As diferenças se assentariam no fato de que as produções qualificadas no que diz respeito à fabricação e, principalmente à engenharia, mantêm-se exteriores, bem como pelas peculiaridades do mercado, formado por uma combinação específica entre consumo das classes médias modernas locais, com acesso parcial dos operários dos setores de ponta da economia aos bens de consumo popular duráveis, e as exportações destes mesmos produtos manufaturados a baixos preços para os países centrais. C.f. LEITE, Márcia. *O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária*. São Paulo: Scritta, 1994.

escapar da camisa-de-força da mais-valia absoluta como poderoso regulador de seu metabolismo socioeconômico.

Destacamos ainda que a expansão desses setores ocorreu com dependência científico-tecnológica, pois a burguesia nacional, aliada ao capital estrangeiro, embora postulasse a necessidade da qualificação da força de trabalho, não teve interesse em defender um projeto consistente de renovação da educação. E o próprio governo cedeu aos enunciados da formação técnico-profissional, preterindo vozes que defendiam o incremento da investigação científico-tecnológica.

Ressaltamos ainda que, embora esses setores não generalizem suas formas de organização interna, eles acabam por influenciar a estrutura hierárquica da força de trabalho, à medida que servem de referência para a oferta e a procura de emprego. Assim, eles servem para instituir o reconhecimento da escolarização formal e como instrumento de definição do valor da força de trabalho individual, pois, ao diversificar as funções, impõem novas necessidades de qualificação da força de trabalho, uma vez que a sua admissão se faz predominantemente pelo grau de escolarização.

Ademais, a possibilidade que alguns membros da classe trabalhadora têm de ascender a condições superiores de trabalho, por meio da formação adquirida na escola, representa um discurso eficiente que convence o trabalhador da *igualdade de oportunidades* que a sociedade capitalista oferece a todos; entretanto, o que é objetivado fundamentalmente é a valorização do capital. Assim, a educação, que do ponto de vista do discurso e da aparência é colocada como mecanismo de promoção humana, ascensão individual e mobilidade social, na essência objetiva exatamente o contrário, pois acaba tornando-se possibilidade de concentração de riqueza, hierarquização e diferenciação do trabalho e do salário, instrumento de aumento de produtividade e aumento do desemprego e das diversas formas de trabalho precário.

Desse modo, mesmo quando o pressuposto não é a generalização da qualificação do trabalhador, o sistema educacional assume um papel importante, ao tornar *naturais* as desigualdades de oportunidades sociais e transformar as determinações de classes em *incapacidade, falta de motivação e aptidão individual* dos que não têm acesso à educação formal, ou dos que nela ingressam e não conseguem realizar o percurso com sucesso. Assim, a escolaridade, o salário e a

produtividade compõem a base ideológica de uma hierarquia da força de trabalho que é personificada pelo capital.

1.2.1 A profissionalização compulsória

Sem adentrarmos numa análise minuciosa das reformas de ensino do período militar, consideramos importante retermos alguns pontos dessas reformas, uma vez que elas constituíram as determinações fundamentais da ampliação do aparelho político de dominação estatal a fim de conter dentro dos limites necessários as reivindicações populares e impor um padrão desmobilizador e autoritário para a continuidade da expansão do capitalismo monopolista e dependente no Brasil.

Nos anos de 1960 e 1970 a educação brasileira sofreu influência direta da Teoria do Capital Humano-TCH, de tal modo que o discurso dominante à época enfatizava vínculos diretos entre a escola e as demandas de força de trabalho, principalmente as determinadas pelos setores mais dinâmicos do capital. A educação foi colocada no centro do palco e ganhou relevo o discurso em torno do seu valor econômico.

Assim, a política educacional pautada na Teoria do Capital Humano sofreu várias reformas após 1964, cujo objetivo era tentar estabelecer uma relação “[...] direta e imediata até mesmo de subordinação à produção [...]” (GERMANO, 1994, p.105). Ou seja, adequá-la às exigências políticas e econômicas. Dentre as medidas tomadas pelo governo militar destacamos: a Reforma Universitária de 1968 e a Reforma de Ensino de 1º e 2º graus de 1971. Essas duas reformas foram oriundas de estudos e acordos firmados entre o MEC e a AID²⁹ (Associação Internacional de Desenvolvimento), dos trabalhos da Comissão Meira Matos³⁰ e do Grupo de

²⁹ Foram efetivados vários convênios entre o MEC e USAID em 1964, 1965, 1966, 1967 e 1968 que contaram com a assessoria de John Hilliard (Diretor do Office of Education and Human Resources da AID) e de Rudolph Atcon que, mediante um estudo denominado “Rumos à reformulação estrutural da universidade brasileira”, orientaram as linhas gerais da política universitária, enfatizando sobretudo, o aspecto privatizante do ensino superior.

³⁰ Comissão criada pelo governo em 1967, composta pelo Coronel Carlos Meira Matos, os professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva, o promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga e o Coronel Aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional. O relatório que expressava uma mentalidade empresarial propôs a eliminação dos obstáculos à maior produtividade e eficiência do sistema escolar e a necessidade de ampliar a capacidade de vagas. In: ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

Trabalho da Reforma Universitária-GTRU³¹, nos quais a educação era vista como questão de interesse econômico e de segurança nacional.

Além dos resultados dos estudos dessas comissões, trabalhos de algumas organizações nacionais também influenciaram na formulação de diretrizes políticas e educacionais para o Brasil. Dentre essas organizações podemos citar: o Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais-IPES, O Instituto Brasileiro de Ação Democrática-IBAD, o Instituto Euvaldo Lodi-IEL e o Instituto Superior de Estudos Brasileiros-ISEB. Essas entidades reuniram intelectuais orgânicos ao regime militar que realizavam estudos e formulavam a síntese das aspirações dos empresários sobre a educação brasileira.

A partir dos relatórios da Comissão Meira Matos, do GTRU e dos relatórios das organizações citadas acima, a Lei nº 5.540 de 1968 e o Decreto Lei nº 464 de 1969 promoveram a Reforma Universitária, especificando legalmente a organização, administração e o funcionamento dos cursos de graduação que foram divididos em dois ciclos: o básico e o profissional.

Não nos deteremos na análise da reforma universitária, mas é nela que devemos buscar a gênese da tentativa de profissionalização do ensino médio, pois além da preocupação explícita em relacionar educação e mercado de trabalho os relatórios da Comissão Meira Matos e do GTRU apontavam para a necessidade de aperfeiçoar o ensino secundário, de modo que ele pudesse constituir para a maioria dos alunos a profissionalização, a fim de conter a pressão por mais vagas no ensino superior. Destacavam ainda a necessidade da formação de técnicos e auxiliares técnicos e da criação de carreiras de curta duração no ensino superior, sobretudo nas áreas da indústria e saúde, pois esses profissionais faziam falta ao desenvolvimento do país.

Desse modo, a reforma no ensino de 1º e 2º graus e principalmente as mudanças operadas no ensino de 2º grau a partir da Lei nº 5.692/1971 foram baseadas nos estudos que culminaram com a reforma universitária. Foi instituída a profissionalização compulsória no ensino médio, que passou a ser ministrado em 3

³¹ Grupo que teve como função o estudo da universidade brasileira, a fim de propor soluções que visassem a sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos para atender às demandas do desenvolvimento. In: ROMANELLI. Otaíza de *Oliveira. História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978. p. 222-225.

ou 4 anos e destinado à habilitação profissional. A carga horária das disciplinas de formação básica foi diminuída e o ensino de Filosofia, Psicologia e Sociologia foi retirado desse nível de ensino.

Fundamentando-se numa visão utilitarista e inspirada na Teoria do Capital Humano, a Lei nº 5.692/1971 instituiu a extensão da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos com a junção do primário com o ginásio e tentou determinar tanto às escolas públicas como às particulares o oferecimento de cursos profissionalizantes, de modo que os alunos saíssem aptos para ingressarem no mercado de trabalho sem demandarem por educação superior, principalmente nas universidades públicas. Entretanto, enquanto as escolas públicas foram obrigadas a oferecer cursos profissionalizantes, mesmo sem as condições necessárias para as camadas populares, as escolas privadas aproveitaram as brechas da lei e atenderam a alguns aspectos formais da profissionalização, sem, contudo, deixar de atender aos reais interesses de sua clientela, oferecendo uma educação que preparava os alunos para o ensino superior.

De acordo com estudos desenvolvidos por Germano (1994), a tentativa de profissionalização compulsória da força de trabalho fracassou pelos seguintes motivos:

- limites de recursos: o custo aluno na escola profissionalizante chegava a ser 60% maior do que no secundário, e o Estado não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar;

- com a adoção da profissionalização universal e compulsória e de caráter terminal, o país tomara uma direção contrária às tendências que ocorriam em outros países capitalistas, que se direcionavam para a formação geral;

- a discrepância prática e crônica do sistema educacional em relação ao sistema ocupacional;

- a demanda para a universidade não foi freada, pois a profissionalização compulsória recebia a resistência passiva das classes média, alta e até mesmo da trabalhadora;

- devido à falta de recursos, a profissionalização não foi efetivamente implantada nas escolas públicas e foi descartada pela rede privada.

Além desses aspectos, Warde (1977) acrescenta ainda outros limites para a implementação da Lei nº 5.692/1971: pressão dos empresários do ensino que alegavam a falta de recursos para a introdução das habilitações profissionais; alunos reivindicavam uma formação que lhes possibilitasse a inserção no ensino superior; e os administradores ligados às escolas de ensino industrial reclamavam que tiveram de arcar com o ônus das associações com escolas estaduais e do risco de desvalorização do ensino industrial, tendo em vista que os diplomas expedidos pelas escolas secundárias eram equivalentes aos de técnico-industrial.

Diante desses limites objetivos, o governo, com vistas a aliviar tensões e evitar desgastes, instituiu os Pareceres nºs 45/1972 e 76/1975. O primeiro introduziu as chamadas habilitações básicas e enfatizou que ninguém deveria terminar os estudos de 2º grau sem alguma capacitação para o trabalho (WARDE, 1977), e o segundo previu três soluções para o ensino de 2º grau: habilitação profissional plena, correspondente à formação do técnico; habilitação parcial mediante a combinação da educação geral com a preparação para ocupações intermediárias e habilitação básica para iniciação em áreas específicas cuja ocupação seria definida no emprego.

Posteriormente, a Lei nº 7.044, de 1982, desobrigou a profissionalização no ensino de 2º grau, converteu a habilitação profissional em opção pela escola e transformou a qualificação para o trabalho em preparação para o trabalho, atendendo assim às reivindicações das escolas privadas.

Na verdade, o Estado ao responsabilizar-se pela escolarização da força de trabalho durante 08 anos contribuiu para manter um contingente significativo de trabalhadores adaptáveis ao mercado de trabalho, uma vez que a maioria dos postos de trabalho gerados pelo *milagre econômico* não exigiu escolaridade elevada. Apesar da instituição do prolongamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, estudos desenvolvidos por Baltar (2000) revelam que, em 1980 4% da População Economicamente Ativa-PEA era analfabeta, 18% tinham o primeiro grau incompleto, 38% o primeiro grau completo, 19,9% o ensino secundário e 15,7% o nível superior. Ademais, era necessário um grande número de trabalhadores em reserva para manter a diferenciação dos salários: a maioria dos trabalhadores com baixa remuneração e uma minoria situada nos extratos superiores de salários.

Ressaltamos ainda que a formação da força de trabalho foi complementada pelo sistema paralelo e excludente de formação profissional, mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC. Ambos foram criados na década de 1940 por iniciativa do governo de Getúlio Vargas e a partir de então se constituíram em grandes aparatos privados de qualificação profissional, porém sustentados com recursos públicos.

Segundo LARA (2003), o SENAI e o SENAC mantinham uma pedagogia reconhecidamente individualista, com modalidades de adiestramento taylorista e com disciplina militar e autoritária. Essa pedagogia materializava-se por um sistema de ensino programado de tipo mecânico e tecnicista que era aplicado por meio de séries metódicas e repletas de fórmulas prontas.

Com a crise do capitalismo mundial e o fim do chamado *milagre econômico*, no início da década de 1980, o Estado militar que já vinha perdendo consenso político em favor do regime, foi obrigado a rever suas estratégias econômicas e políticas e reorientar a política educacional, haja vista as novas diretrizes do processo de *modernização* e a própria mobilização de grupos organizados da sociedade civil, com movimentos de resistências à ditadura militar e em torno de propostas para mudanças na educação.

Desse modo, a transição política do autoritarismo à democracia reabriu a agenda da revolução passiva, uma vez que as elites políticas apoiadas pelos militares foram *afastadas* do controle do Estado e substituídas por uma coalizão de forças orientadas pelos valores do mercado, o que implicou numa subordinação de todas as dimensões do social à racionalidade do capitalismo.

Ademais, já sinalizavam as novas estratégias de valorização do capital mediante o avanço qualitativo e quantitativo das inovações tecnológico-organizacionais, principalmente na indústria automotiva - montadoras e autopeças - em que são mais perceptíveis a adoção da microeletrônica e a utilização dos métodos de flexibilização da produção inspirados no modelo toyotista. Começa a proliferar também o enfático discurso neoliberal sobre a necessidade de reformas econômicas e da redução do papel do Estado na economia, nas políticas públicas e nas relações de emprego.

CAPÍTULO II

CRISE DO CAPITAL: PRODUÇÃO FLEXÍVEL, REFORMA DO ESTADO E REFORMAS EDUCACIONAIS

O agravamento da crise do capital nas últimas décadas do século passado provocou mudanças significativas na economia mundial, sobretudo no que se refere ao crescimento da movimentação internacional do capital em busca da melhor rentabilidade e à diminuição dos investimentos na produção. Além de diminuir o investimento na produção, grande parte da mais-valia expropriada dos trabalhadores é deslocada para o mercado financeiro. Essa movimentação do capital entre os diferentes mercados leva os Estados, principalmente os dos países denominados periféricos, a tornarem-se reféns da credibilidade internacional e a criarem medidas que *atraem* o capital, a fim de evitar crises.

Ocorreram também modificações na cadeia produtiva, sobretudo com o avanço da tecnologia, da biotecnologia e da engenharia genética, que interferem diretamente no ciclo da vida de animais e plantas e que modifica a estrutura e o comportamento dos homens. Somos cada vez mais levados a consumir os denominados *novos materiais*, tais como: plásticos especiais, fibra ótica, laser etc. Estes por sua vez estão sendo produzidos mediante pesquisas sofisticadas e técnicas modernas.

Nesse processo, as relações de trabalho também estão sendo alteradas. As empresas estão se modernizando com a introdução de *novas* tecnologias e *novas* formas de organização da produção e do trabalho. Dentre as características desta modernização, denominada de produção flexível, destacam-se: a automação, a flexibilização, a multifuncionalidade e a terceirização. Essas características têm provocado o aumento da informalização e da precarização do trabalho, a diminuição dos salários, a intensificação da jornada de trabalho e a instabilidade no emprego.

Quanto mais se intensifica a crise do desemprego e do trabalho informal e inseguro, mais o capitalismo tenta se manter vivo e forte, por possuir mecanismos ideológicos que produzem e laminam as subjetividades que enfatizam a satisfação pessoal e o assujeitamento dos indivíduos, que são levados a se perceberem como

senhores de suas próprias vontades e gerenciadores de sua força de trabalho. Noções como competência e empregabilidade ganham espaço ideológico, mitificam as condições de superação das adversidades advindas do processo de valorização do capital.

Essas mudanças caminham na direção do fortalecimento do mercado como único instrumento de regulamentação das relações econômicas e sociais. Esta concepção encontra sua fundamentação teórica no neoliberalismo que apresenta o mercado como a forma de superação das crises social, política e, principalmente, econômica que assolam a sociedade contemporânea. Isto gera impactos sobre os Estados nacionais que são instados a diminuir sua intervenção nos setores estratégicos e lucrativos e nas políticas públicas. Eles são levados a reformarem suas leis, abrir o mercado para o capital estrangeiro e flexibilizar as relações trabalhistas e os direitos sociais conquistados pelas lutas históricas dos trabalhadores. Além destas ações, os Estados estão implementando reformas em suas políticas educacionais, a fim de adequá-las às atuais determinações estruturais do capitalismo, sem, contudo, questionarem os fundamentos desse sistema de reprodução.

2.1 A crise do capital

No período que se estendeu do pós-guerra até os anos setenta, o capitalismo viveu uma fase de expansão, alcançando, sobretudo nos países avançados, taxas fortes, mas relativamente estáveis de crescimento econômico (HARVEY, 1992), possibilitando, assim, a internacionalização comercial e financeira sob a hegemonia norte-americana, assegurada, segundo Chesnais (1996), pelos seguintes fatores:

a) financeiros: deve-se ao papel mundial do dólar; à capacidade dos Estados Unidos de aplicarem a política monetária que quiserem, sem se preocuparem muito com as repercussões que podem ter em praticamente todos os outros países, ricos ou dominados e pobres; à possibilidade de compensar as mais baixas taxas de poupança interna dos países da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), drenando para si todos os capitais

requeridos para financiar seu déficit orçamentário e servir de paliativo ao subinvestimento;

b) culturais: destaca o inglês como *língua veículo* mundialmente dominante. Esse papel é indissociável da influência quase incomparável dos Estados Unidos sobre o conjunto das indústrias de comunicação de massa (onde o inglês serve para consolidar uma cultura). Essa influência, por sua vez, é inseparável do seu lugar ocupado na indústria de telecomunicações, onde gozam de uma vantagem concorrencial decisiva, graças aos investimentos com finalidades militares e a interconexão com a financeirização econômica.

Entretanto, no final da década de 1960 e início de 1970 assiste-se a uma instabilidade na economia norte-americana. Essa crise foi agravada com a assinatura do Acordo da Jamaica em 1976, quando a Comunidade Econômica Internacional abandonou definitivamente o acordo de “Bretton Woods”³² e passou a adotar um sistema de taxa de câmbio flexível, criando assim os determinantes estruturais que têm afetado as economias nacionais e internacionais nas últimas décadas.

Harvey (1992) lembra também que foi perto dessa época que as políticas de substituição de importações em muitos países do Terceiro Mundo (da América Latina em particular), associadas ao primeiro grande movimento das multinacionais na direção da manufatura no estrangeiro (no Sudeste Asiático em especial) geraram uma onda de industrialização fordista competitiva em ambientes inteiramente novos. Essa expansão transferiu para os Estados Unidos uma centralidade militar, monetária e financeira sem precedentes na história da economia mundo-capitalista (FIORI, 2004).

A partir de então, a competição internacional intensificou-se ainda mais. A Europa Ocidental, o Japão e uma série de países recém-industrializados - China, Coreia do Sul, Taiwan, Singapura etc. -, tendo superado seus mercados internos, começaram a fazer incursões no mercado internacional com seus produtos, principalmente os têxteis e eletrônicos.

³² Acordo assinado na Conferência de Bretton Woods, realizada em New Hampshire, E.U.A. em julho de 1944, no qual ficou estabelecido que todas as moedas passariam a ter o dólar norte-americano como padrão em substituição ao ouro. Nesta Conferência foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

Este fenômeno econômico-financeiro-comercial de certa forma abalou o papel hegemônico que os Estados Unidos tinham na economia internacional. Porém, Fiori (2004) destaca que apesar da migração de capitais para o leste asiático nos últimos trinta anos, os Estados Unidos continuam sendo o principal território de investimento e de aplicações do capital do mundo inteiro.

Outro fator agravante, porém não determinante³³, não só da instabilidade da economia norte-americana, mas dos países do capitalismo avançado, foi o choque do petróleo em 1973, quando os países da OPEP (Organização dos Países Exportadores de Petróleo) decidiram aumentar os preços desse produto e embargar o fornecimento ao Ocidente em represália à ocupação dos territórios egípcios durante a guerra árabe-israelense. A Síria e o Egito atacaram Israel iniciando um conflito no Oriente³⁴.

Embora a alta do preço do petróleo seja um fator exógeno à crise capitalista da década de 1970, ele desempenhou um papel importante na particularidade dessa crise do capital, pois mudou o custo relativo dos insumos de energia de maneira dramática, levando todos os segmentos da economia a buscarem formas de economizar energia através da mudança tecnológica e organizacional, e levou ao problema da reciclagem dos petrodólares excedentes, problema que exacerbou a já forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais.

Nessa década, mais especificamente entre 1974 e 1975, não só a economia norte-americana, mas a economia capitalista mundial conheceu a sua primeira recessão generalizada desde a II Guerra Mundial, sendo a única a golpear simultaneamente todas as grandes potências imperialistas. Na Alemanha, por exemplo, no quarto trimestre de 1974 as exportações caíram 3,8% e no primeiro de 1975 o déficit foi de 8,5%. (MANDEL, 1990).

³³ Segundo Mandel, o efeito do aumento do preço do petróleo e das rendas suplementares obtidas pelos países-membros da OPEP sobre a conjuntura econômica geral foi muito exagerado. Um mito persistente pretende mesmo considerá-lo a causa essencial da recessão de 1974/75. Além das funções ideológicas ou diretamente políticas, seu caráter ilógico é evidente. É igualmente contrária a todas as conclusões da teoria das crises periódicas (do ciclo industrial) no capitalismo, tanto na sua versão marxista quanto na acadêmica. In: *A crise do capital: os fatos e sua interpretação crítica*. São Paulo: Ensaio, 1990.

³⁴ Conhecido como a Guerra do Yom Kipur (Dia do Perdão). Iniciou-se em 6 de outubro de 1973, advinda da intenção dos árabes de recuperarem as áreas perdidas para Israel na Guerra dos Seis Dias em 1967. O conflito envolveu a Síria, o Líbano e o Egito e, após 18 dias, os combates foram interrompidos por pressões diplomáticas dos Estados Unidos e da União Soviética.

Outro elemento desse processo é a dominância financeira sobre a econômica, ou seja, o avanço da economia especulativa e o desinteresse do capital em investimentos no campo produtivo. As corporações transnacionais se valem de um sistema de máquinas eletrônicas e flexíveis para movimentar seus recursos, criar suas alianças, coordenar redes e circuitos e desenvolver suas aplicações independentemente, ou até mesmo com o total desconhecimento dos governos nacionais. E, mesmo que guardem traços importantes de sua origem ou enraizamento nacional, adquirem significados que transcendem as fronteiras desta ou daquela nação.

Essas corporações transformaram-se em multifuncionais (finanças, produção e comércio) e multisetoriais (vários segmentos industriais), além de polivalentes, obedecem a uma lógica financeira geral na definição, gestão e realização de riqueza. Para Chesnais (1996), essas formas assumidas pela mundialização dos grupos industriais - articulação da produção, distribuição e monetarização - exercem de modo estrutural um efeito depressivo sobre a acumulação, pois quando a esfera financeira deixa de ser alimentada pelos investimentos decorrentes da esfera produtiva, intensificam-se os problemas de riscos financeiros e acentuam-se as tendências de crise do capitalismo.

Ademais, como adverte Harvey (1992), a procura do capital financeiro como poder coordenador da acumulação capitalista significa que a possibilidade de formação de crises financeiras é muito maior do que antes, embora o sistema financeiro tenha mais condições de minimizar os riscos mediante a diversificação e a transferência de fundos de empresas, regiões e setores em decadência para empresas, regiões e setores lucrativos.

Destacamos ainda que o setor financeiro nutre-se também da riqueza oriunda do investimento e da mobilização de uma força de trabalho de diversos níveis de qualificação. O juro que alimenta o capital rentista é, “[...] nada mais do que parte do lucro [que por sua vez não é mesmo nada mais do que valor acrescido - mais valor -, trabalho não remunerado] [...]” (MARX, 1991, p. 245). O juro origina-se também de uma parte do capital emprestado aos trabalhadores da economia informal e ainda dos empréstimos para o consumo e para pagamentos³⁵. Desta

³⁵ A esse respeito MARX, no texto *O rendimento e suas fontes*, esclarece o seguinte: Quando o dinheiro emprestado serve apenas para pagar dívidas, sem acelerar o processo de reprodução,

forma, o capital não cria nada por si próprio, embora a capacidade de o dinheiro gerar mais dinheiro tenha sido elevada ao mais alto grau com a mundialização financeira.

Assim, a atual crise do capitalismo decorre de um complexo de determinações que se desenvolveram nos seus períodos de expansão. Advém, portanto, de fatores estruturais e não apenas de fatos conjunturais, políticos e sociais, como por exemplo, o desmantelamento do sistema de “Bretton Woods”, da alta do preço do petróleo ou das lutas operárias e sindicais. Portanto, segundo Mezàros (2002), a novidade da crise do capital que experimentamos hoje se manifesta em quatro aspectos: *caráter universal* (não se restringe a uma esfera particular - financeira ou comercial); *alcance global* (não se limita a um conjunto de países); *escala de tempo extensa* (contínua e permanente); e modo de desdobrar *rastejante*.

O autor acima citado acrescenta ainda que a antiga *anormalidade* das crises anteriores que antes se alternavam com períodos mais longos de crescimento e desenvolvimento produtivo, sob as condições atuais pode, em doses diárias menores, se tornar a *normalidade* do *capitalismo organizado*. De fato, “[...] os picos das históricas e bem conhecidas crises periódicas do capital podem ser - em princípio - completamente substituídos por um padrão linear de movimento”. (MEZÀROS, 2002, p. 697).

Procurando explicar as razões da crise do modelo taylorista/fordista no bojo das contradições em que ocorreram as transformações político-econômicas do capitalismo no final do século passado, Harvey assevera que

[...] a despeito de todos os descontentamentos e de todas as tensões manifestadas, o núcleo essencial do regime fordista manteve-se firme ao menos até 1973, mas [...] o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Na superfície, essas dificuldades podem ser melhor apreendidas por uma palavra: rigidez [...]. Por trás de toda a rigidez específica de cada área estava uma configuração indomável e aparentemente fixa de poder político e relações recíprocas que unia o grande trabalho, o grande capital e o

impedindo ou talvez o estreitando, consiste apenas em mero meio de pagamento, tão-somente dinheiro, para quem toma emprestado e para quem empresta capital. Neste caso o juro, assim como lucro, consiste num fato independente da produção capitalista como tal - da produção de mais-valia. Ver: MARX, K. *Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (os Pensadores) p. 209-272.

grande governo o que parecia cada vez mais uma defesa disfuncional de interesses escusos definidos de maneira tão estreita que solapavam, em vez de garantir, a acumulação do capital. (1992, p. 135 - 6).

Esses fatos, aliados à necessidade de aumento das exportações devido à retração dos mercados internos, modificaram os patamares de competitividade, fazendo com que as empresas buscassem as inovações tecnológicas para aumentar os padrões de qualidade e superar a crise do modelo de acumulação taylorista/fordista provocada pela aguda recessão a partir de 1973.

2.1.1 A emergência da produção flexível

Diante do quadro descrito anteriormente, o capital procurou construir *novos modelos* de produção através da introdução de inovações técnico-científicas na base de funcionamento dos instrumentos de trabalho que, por sua vez, rebatem nos métodos de produção, na gestão e organização das empresas, nas relações de trabalho e, diretamente, nos perfis de qualificação dos trabalhadores.

Configura-se, assim, um processo de transição do fordismo para a acumulação flexível, caracterizado por Harvey (1992), pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimentos de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional, e ainda por mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual entre setores e regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no setor de serviço, bem como a transferência de conjuntos industriais para regiões até então subdesenvolvidas.

Dentre as experiências de acumulação flexível, o toyotismo³⁶, ou modelo japonês, tem-se constituído na maior referência para os capitalistas, tanto pela

³⁶ Também conhecido por Ohnismo, por ter sido elaborado por um engenheiro da TOYOTA, chamado Ohno Taiichi, cujo objetivo principal é aumentar a eficiência pela eliminação consistente e completa de desperdícios. Baseia-se em dois princípios: o primeiro é a "autonomação" e auto-ativação que provoca, de um lado, a desespecialização e a polivalência operária e, de outro, a intensificação do trabalho; e o segundo é o just-in-time (produzir o necessário, na quantidade necessária e no tempo certo). Utiliza-se do método kanban (mecanismo pelo qual a empresa utiliza cartões ou instrumentos visuais para controlar o ritmo de trabalho, indicando o período da operação, a seqüência das tarefas e a qualidade padrão do produto) Ver: OHNO, Taiiche. *O sistema toyota de produção*: além da produção em larga escala. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

revolução técnica que operou na indústria japonesa, quanto pela potencialidade de propagação que alguns dos pontos básicos do toyotismo têm demonstrado, expansão que tenta atingir mesmo que de forma diferenciada todos os países.

Ao descrever a evolução do sistema toyota, Ohno (1997) aponta as seguintes fases que levaram ao advento do toyotismo:

1) A necessidade da Toyota em responder à crise financeira, aumentando a produção sem aumentar o número de trabalhadores, evitando o desperdício de pessoas, de tempo e de materiais;

2) A introdução, na indústria automobilística japonesa, da experiência do ramo têxtil, dada especialmente pela necessidade de o trabalhador operar simultaneamente com várias máquinas;

3) A importação das técnicas de gestão dos supermercados dos Estados Unidos, que deram origem ao “kanban”, produzindo somente o necessário no melhor tempo possível e repondo os produtos somente depois de sua venda;

4) A expansão do método “kanban” para as empresas subcontratadas e fornecedoras.

Além dos elementos acima mencionados, o toyotismo, segundo Ohno (1997), caracteriza-se por uma produção em pequenos lotes, voltada e conduzida pelas necessidades dos consumidores e sustentada por um estoque mínimo. Seu objetivo mais importante é o aumento da eficiência pela eliminação constante e completa de desperdícios, mediante a redução dos custos de produção e da adoção de um sistema de gestão que desenvolva a habilidade humana até sua mais plena capacidade, a fim de realçar a criatividade e a operosidade, para utilizar bem as instalações e máquinas, eliminando todo e qualquer desperdício, inclusive de força de trabalho. Cada operário opera com várias máquinas, executa várias tarefas e torna-se o inspetor de qualidade do seu próprio trabalho.

O trabalho perde o cunho vertical do fordismo, passando a ser horizontalizado para ser realizado em equipe. Da relação um - homem-várias-máquinas -, agora se tem uma equipe um-sistema, pois um conjunto de homens assume a responsabilidade por um grupo de máquinas. (GOUNET, 2002).

Do ponto-de-vista do processo de trabalho, esse modelo requer a intervenção direta de um trabalhador que tenha capacidade de análise para a gestão da variabilidade e dos imprevistos que possam ocorrer no processo produtivo no sentido de identificá-los e resolvê-los em equipe. Para tanto, acrescenta Ohno, é necessário um sistema de gestão total que “[...] desenvolva a habilidade humana até a sua mais plena capacidade, a fim de melhor realçar a criatividade, a operosidade, para utilizar bem instalações, máquinas e equipamentos”. (1997, p. 30).

No ohnismo há um aumento da intensificação do trabalho, pois o trabalhador gasta mais tempo em suas tarefas, visto que além da produção ele deve se ocupar do controle de qualidade, manutenção dos equipamentos, limpeza do local de trabalho. Assim, podemos utilizar uma análise de Marx que tão bem pode desvelar o aumento da intensidade do trabalho nesse modelo de produção que é *a menina dos olhos* de muitos capitalistas:

[...] mediante o aumento da intensidade do trabalho, pode-se fazer com que um homem gaste em uma hora tanta força vital como antes em duas. É o que se tem produzido nas indústrias submetidas às leis fabris, até certo ponto, acelerando a marcha das máquinas e aumentando o número de máquinas de trabalho que devem atender agora um só indivíduo. (MARX, 1982, p. 178).

No que diz respeito à organização do trabalho, o “kanban”, o “just in time”, as células de produção, a flexibilidade, os círculos de controle de qualidade, a *administração participativa*, a gerencia por “ninjustu” (arte da invisibilidade) são técnicas que tendem a se propagar ou mesclam-se com a rigidez da organização do trabalho do paradigma taylorista/fordista. Isto se deve ao fato de que esse processo de transição do fordismo para a acumulação flexível é contínuo e descontínuo; a emergência de novos elementos combina-se com os antigos.

Além do toyotismo, podemos destacar o método desenvolvido em 1982 nos Estados Unidos, denominado de Manutenção Preventiva, que evoluiu para Manutenção Produtiva Total-TPM³⁷, que significa falha zero e quebra zero das máquinas, ao lado do defeito zero nos produtos e perda zero no processo. Segundo Nakajima (1989), esse método representa a mola mestra do desenvolvimento e

³⁷Para maiores detalhes ver: NAKAJIMA, Seiichi. *Introdução ao TPM-Total productive maintenance*. São Paulo: IMC, 1989.

otimização do desempenho de uma indústria produtora, através da maximização da eficiência das máquinas.

Em relação às técnicas japonesas, Coriat adverte que se elas são em toda parte “[...] copiadas e recopiadas, é porque elas correspondem à fase atual de um capitalismo caracterizado pelo crescimento da concorrência, pela diferenciação, e pela qualidade [...]” (1994, p. 164). Porém, elas não podem ser transferidas em sua totalidade para outros países, considerando que o conjunto de condições específicas e de caráter singular que estiveram na origem da formação do modelo de gestão japonês, para além da fábrica Toyota, abre poucas chances de que essas condições possam estar reunidas em outros locais³⁸.

Nessa perspectiva, Harvey (1992) esclarece que as tecnologias e formas organizacionais flexíveis não se tornaram hegemônicas em toda parte, assim como o fordismo que as precedeu. A produção flexível se caracteriza por uma combinação de produção fordista altamente eficiente (com frequência nuançada pela tecnologia e pelo produto flexível) em alguns setores e regiões (como os carros nos E.U. A., no Japão ou na Coréia do Sul) e de sistemas de produção mais tradicionais (como os de Singapura, Taiwan ou Hong Kong) que se apóiam em relações de trabalho vergonhosas: artesanais, paternalistas ou patriarcais (familiares).

Nesse contexto de transição a natureza, a composição e as formas de organização da classe trabalhadora, vêm apresentando uma progressiva heterogeneidade. De um lado, a adoção de contratos de trabalhos flexíveis³⁹ (trabalho em tempo parcial, temporário, terceirizado, familiar, subcontratado) vem provocando um crescimento dos empregos precários e a diminuição dos empregos industriais. Essas *novas* modalidades de contratos de trabalhos estão trazendo à tona mecanismos de prolongamento da jornada de trabalho e de rebaixamento dos salários que eram praticados nos primórdios do capitalismo. De outro lado, as multinacionais promovem deslocalizações dos setores industriais de uma região

³⁸ Segundo Coriat, duas dessas condições são: a japonização como individualização das relações de trabalho e a visão tecnicista da japonização. Para maior esclarecimento ver: CORIAT, Bejamim. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: Revan: UFRJ, 1994.

³⁹ No taylorismo/fordismo as negociações definiam uma classificação de ocupações básicas e um piso salarial indexado aos incrementos de produtividade. Atualmente os salários são definidos por contratos flexíveis e os de tempo parcial são adotados para os trabalhadores menos qualificados. Para os mais qualificados são adotados outros mecanismos. Muitas vezes as empresas incentivam suas demissões para formarem microempresas para lhes prestarem seus serviços.

para outra, inclusive, dentro de um mesmo país - exemplos nos setores têxteis e eletrônicos são os mais freqüentes - a fim de se aproveitarem de uma força de trabalho barata e sem tradição de luta.

As empresas, para reduzirem os custos, aumentarem os lucros e competirem internacionalmente estão distribuindo suas operações numa vasta cadeia de formas terceirizadas e de trabalho em domicílio. Através da externalização da produção, elas transferem para os trabalhadores os custos de energia, equipamentos e espaços e utilizam uma força de trabalho sem o ônus da legislação trabalhista e dos encargos sociais.

As *novas* formas de organização do trabalho fragmentam as relações trabalhistas, solapam a organização sindical da classe trabalhadora e transformam as bases objetivas da luta de classes. Os sindicatos, que antes, aliados aos movimentos sociais, lutavam pelo controle social da produção, hoje aderem às formas de negociação dentro da ordem do capital e do mercado. A consciência e a subjetividade do trabalho também são atingidas, pois já não derivam somente da clara relação de classe entre capital e trabalho, mas passam para um terreno muito mais confuso dos conflitos interfamiliares e das lutas pelo poder num sistema de parentescos ou até mesmo de escravidão. A luta contra a exploração capitalista na fábrica é bem diferente da luta contra um pai ou um parente que organiza o trabalho num esquema de exploração altamente disciplinado e competitivo para atender às encomendas do capital multinacional.

Nesse contexto, Bruno (1996), ao delinear o processo de reestruturação interna pelo qual vem passando a classe trabalhadora detecta quatro segmentos sujeitos a diferentes mecanismos de desvalorização e de exploração de suas capacidades de trabalho.

- 1) Formado por trabalhadores com qualificações complexas e estratégicas em seus respectivos ramos de trabalho, com relativa segurança no emprego, boas perspectivas de promoção e de aprimoramento profissional e com direitos previdenciários. Esse segmento deve atender às expectativas de ser adaptável e multifuncional e, se necessário, geograficamente móvel.

- 2) Constituído por trabalhadores também em regime de tempo integral, porém, com habilidades e atributos facilmente encontráveis no mercado de trabalho

(secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado). Esse segmento tem menor acesso à oportunidade de carreira. E caracteriza-se por alta taxa de rotatividade e insegurança no emprego.

3) Inclui trabalhadores com qualificações pouco valorizadas no mercado de trabalho, em regime de tempo parcial, trabalhadores eventuais, com contratos de trabalho por tempo determinado, subcontratados, que têm ainda menos segurança no emprego. Esse segmento é numericamente superior aos dois referidos anteriormente e tende a crescer, expandindo a economia informal.

4) Formado pelos desempregados. Para a classe trabalhadora o desemprego é um dos efeitos mais dramáticos desse processo de reorganização do capitalismo, atingindo, sobretudo os dois extremos etários (os mais jovens e os mais velhos).

No mesmo sentido encaminham-se os estudos desenvolvidos por Hirata (1996) que apontam para a existência de uma unidade e diversidade dos mundos do trabalho. Ela destaca que a propagação da especialização flexível - modelo em que uma mão-de-obra bastante qualificada e polivalente responderia à variabilidade e à complexidade crescente da demanda - não se dá de forma homogênea, nem mesmo nos países industriais avançados. Num mesmo país e até na mesma empresa existem *ilhas de produção* em que são utilizadas tecnologias de ponta, com trabalhadores altamente qualificados e estáveis e setores que produzem através da subcontratação, com operários semiqualificados.

O capital, na busca de reduzir a escala de tempo da crise estrutural, está usando técnicas toyotistas, mesclando-as com outras formas de racionalização do trabalho a fim de dar mais eficácia à lógica da flexibilidade. Emerge também a *preocupação* com o elemento subjetivo, ou seja, a busca do *envolvimento manipulatório do trabalhador* (ANTUNES, 1999) mediante inovações organizacionais e institucionais.

Surgem novos requisitos de qualificação - agora denominados competências - que procuram articular habilidades cognitivas - leitura e interpretação dos dados formalizados para transformá-los em ação, abstração, expressão oral, escrita e visual - e comportamentais - responsabilidade, lealdade, comprometimento, capacidade para o trabalho em equipe, motivação, curiosidade, iniciativa e autonomia.

Estão sendo requeridos os seguintes atributos: posse de escolaridade básica, formação geral e técnica suficientemente ampla; capacidade de adaptação a novas situações; possibilidade de ocupação de postos de trabalho variados; capacidade de compreensão global de um conjunto de tarefas e das funções conexas, o que demanda capacidade de abstração, de seleção, trato e interpretação de informações; iniciativa para resolução de problemas e acima de tudo responsabilidade com o processo de produção.

Nessa perspectiva, a qualificação é colocada no horizonte da polivalência, da abstração e da valorização de competências comportamentais e atitudinais, como se o trabalhador tivesse acesso ao conhecimento científico quando, na verdade, o domínio do saber científico e tecnológico e da informação são estratégias vitais para a manutenção do domínio do capital e para sua reprodução ampliada. A ciência continua monopólio do capital, tendo em vista que, em face das rápidas mudanças nas necessidades de consumo, o domínio do conhecimento científico e técnico e a descoberta de um novo produto significam o alcance de vantagem competitiva. O saber é mercadoria fundamental no âmbito da competitividade internacional.

É importante acrescentarmos também que esse *novo* modelo de acumulação baseia-se fundamentalmente em relações de exclusão social que, em vez de liberar o tempo livre do trabalho enquanto mundo da liberdade, conforme foi apontado por Marx, produz uma fase de tensão, tormentos, subemprego e desemprego estrutural.

O desemprego provoca o enfraquecimento da capacidade de resistência coletiva dos trabalhadores. Eles estão deixando de lutar por formas de superação das *novas formas* de produção capitalista, e lutam para manter-se ou tornar-se mercadoria, pois a polarização provocada pelo capitalismo neste início de século vem colocando em risco sua própria reprodução enquanto força de trabalho, ou seja, sua própria existência material.

Contudo, não se deve esquecer que a luta contra os efeitos do sistema de trabalho assalariado, mas não contra a causa desses efeitos, que segundo Marx (1982, p.184), “[...] logra conter o movimento descendente, mas não o faz mudar de

direção; que aplica paliativo, mas não cura a enfermidade, não conduz para a abolição definitiva do trabalho assalariado [...]”⁴⁰.

O aumento da exclusão social em todo o mundo está levando-nos a um retrocesso, de tal forma que parece estar-se voltando a algumas condições já vivenciadas e dominantes nos primórdios do capitalismo, com sistema de tarefas domiciliares, subcontratação, exploração, miséria da classe trabalhadora⁴¹ e salário por peça⁴², “[...] comercio ambulante, e com a pulverização incrível da venda de mercadorias entre os desempregados que circulam pelas ruas [...]” (GRAMSCI, 1989, p. 387).

2.2 É preciso reformar o Estado

As reformas do Estado devem ser compreendidas no contexto da emergência das idéias neoliberais⁴³ que foram inspiradas principalmente em duas obras: “*O caminho da servidão*”, escrita em 1944 por Friedrich Hayek e “*Capitalismo e liberdade*” de Milton Friedman, publicada em 1962 pela Universidade de Chigago. Essas obras criticam as concepções de intervenção estatal, tanto as que derivam do modelo keynesiano, como as que têm origens na teoria marxista.

O neoliberalismo é apresentado como alternativa teórica, econômica e ético-política para suplantar a crise que assola o capitalismo desde a década de 1970.

⁴⁰ Marx destaca que em vez de os sindicatos defenderem o lema “um salário justo por uma jornada justa”, deveriam inscrever em suas bandeiras esta divisa revolucionária: “abolição do sistema de trabalho assalariado”. Ver: MARX, K. Salário, preço e lucro. In: *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os economistas) p. 184

⁴¹ Ao conhecer a exposição de Engels sobre as precárias condições de vida da classe trabalhadora na Inglaterra em 1842, parece que estamos numa favela em qualquer periferia de uma grande cidade no Brasil. Assim ele descreve as condições de habitação dos trabalhadores: “As piores casas estão na parte mais feia da cidade, a maior parte são casas de quatro andares, construídas sem plano, com ruas tortuosas, estreitas e sujas [...]. As casas são habitadas dos porões aos desvãos, são tão sujas no seu interior e têm um tal aspecto que ninguém desejaria habitar. As ruas não são planas nem pavimentadas; são sujas, cheias de detritos vegetais e animais, sem esgotos nem canais de escoamento. A ventilação torna-se difícil, pela má e confusa construção de todo o bairro, e como aqui vivem muitas pessoas num pequeno espaço, é fácil imaginar o ar que se respira nestes bairros operários”. In: ENGELS, F. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.

⁴² Ao analisar o salário por peça, Marx afirmou que esse procedimento utilizado pelo capitalista, converte o trabalhador numa fonte potencializada de auto-exploração, pois ele tem que aplicar sua força de trabalho de forma mais intensa, bem como prolongar a sua jornada de trabalho. In: MARX, K. *O capital*. v. I I. Tomo 2, 1984: São Paulo: Abril Cultural (Os economistas).

⁴³ Não adentraremos numa análise minuciosa sobre o neoliberalismo, apenas ressaltaremos alguns pontos dessa superestrutura ideológica e política que acompanha a transformação histórica do capitalismo contemporâneo.

Porém é no plano ideológico que o ideário neoliberal se expressa com mais veemência, à medida que suas idéias passaram a difundir a centralidade do econômico - o mercado - como elemento estruturador das relações sociais.

Utilizando-se de categorias econômicas para analisar as relações sociais, o papel do Estado e da política, os neoliberais criticam quaisquer mecanismos de limitação do mercado por parte do Estado, considerados como ameaças à liberdade econômica e política.

Enquanto prática política, o neoliberalismo constitui um conjunto de receitas econômicas e programas políticos implementados como estratégia para garantir a estabilidade monetária e aumentar as taxas de crescimento. Sua aplicação sistemática deu-se inicialmente no Chile, no governo de Pinochet, posteriormente na Inglaterra, no governo de Thatcher e nos Estados Unidos, no governo de Ronald Reagan. Depois o modelo neoliberal foi recomendado aos demais países pelas agências multilaterais: Fundo Monetário Internacional-FMI, Banco Mundial⁴⁴ e a Associação Internacional de Desenvolvimento -AID.

Segundo Frigotto (1995), esses organismos supranacionais são utilizados como ministérios econômico-políticos do capital transnacional, para representarem a visão dominante e os interesses do capitalismo vinculados ao grande capital. São eles que, mediante seus documentos, elaboram as regras e sinalizam novas demandas nos campos econômico, político e social aos países considerados periféricos, submetendo esses países aos ajustes econômicos ditados pelos centros hegemônicos do capitalismo.

Tais organismos transformaram-se também no cérebro pensante das idéias neoliberais à medida que, através dos trabalhos de seus economistas, cientistas e assessores codificam, disseminam e recomendam os preceitos neoliberais, que são expressos como a saída política, econômica, jurídica e cultural para a crise do capitalismo.

⁴⁴É importante lembrar que o Banco Mundial é composto pelas seguintes instituições: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento-BIRD, responsável pelos empréstimos e assistência com bons antecedentes de crédito; Corporação Financeira Internacional-IFC, responsável pela promoção e financiamento de investimentos do setor privado, assistência técnica e assessoramento aos governos e empresas dos países em desenvolvimento; Agência Multilateral de Garantia de Investimentos- AMGI, estimula investimentos estrangeiros em países pobres; Associação Internacional de Desenvolvimento-AID e o Centro Internacional para Arbitragem de Disputas sobre Investimentos-CIADI.

Desse modo, os defensores do neoliberalismo, reutilizando-se dos princípios do liberalismo⁴⁵, reafirmando através de falseamentos os preceitos da liberdade e da primazia do mercado sobre o Estado e do individual sobre o coletivo, propõem reformas e ajustes estruturais e tentam fazer com que o modelo neoliberal se torne hegemônico. Contudo, nem todos os países aderiram a essa lógica e as idéias não se materializaram da mesma forma, mesmo nos países que adotaram a economia de mercado.

Segundo Boron,

[...] nenhum dos exemplos de mais sucesso no período pós-guerra - Alemanha, Itália, França, Japão, mais tarde Espanha, Coréia e os NICs asiáticos, para não falar da China- aderiu aos preceitos livre-cambistas que com tanto zelo que o BM e o FMI propagandeiam pelo mundo inteiro e que tanta influência exercem sobre os governos da América Latina. Tampouco podem seus *experts* demonstrar, mais além de toda dúvida razoável, que os países que levam a cabo os programas de estabilização e de ajuste estrutural recomendados pelo BM e pelo FMI têm aberta a via de crescimento e do desenvolvimento econômicos, ainda que fosse a curto prazo. (1995, p. 95).

Os defensores do neoliberalismo disseminam a idéia de que, com a crise do socialismo real, *o fim da história* foi comprovado historicamente com a queda do muro de Berlim; então o capitalismo *provou* que é o único modelo possível de relações econômicas e sociais. Argumentam ainda que a sociedade do conhecimento marcaria o fim do trabalho como categoria fundamental, da luta de classes, da alienação e da exploração, como se fosse possível a existência do capitalismo sem a relação contraditória entre o capital e o trabalho. Assistimos à utilização de velhas formas de produção com novas roupagens; portanto, o capital não prescinde do trabalho vivo, mas o fragmenta e, ao precarizar as relações de trabalho, incrementa a articulação entre a mais-valia absoluta e a relativa, garantindo assim seu processo de valorização.

Outro argumento dos neoliberais é o de que a crise do capitalismo é também oriunda do poder excessivo dos sindicatos, cuja ação minou as bases da acumulação privada com pressões reivindicativas sobre os salários e sobre a ação

⁴⁵ O liberalismo é um sistema de idéias elaboradas por pensadores ingleses e franceses (Hobbes, Locke, Kant, Rousseau etc.), que se corporificou na bandeira revolucionária da burguesia na Revolução Francesa. Seus princípios gerais são: individualismo, liberdade, propriedade e igualdade. Para maior esclarecimento acerca do nascimento desta concepção ver: GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com maquiavel*. 5 ed. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1995. p. 7-28

do Estado para aumentar os benefícios do salário indireto. Portanto é necessário destruir as conquistas dos trabalhadores - estabilidade no emprego e nos salários – e suas organizações a fim de eliminar as resistências ao livre jogo do mercado.

O mercado passa a ser defendido como o melhor instrumento para regular os interesses e as relações sociais e é colocado como o motor da organização social porque o faz de forma justa, equilibrada e equânime, tendo em vista que a busca da igualdade levou à servidão humana e somente a liberdade do mercado pode levar à prosperidade, pois a livre concorrência diminui as desigualdades existentes entre as nações e no interior de cada nação (HAYEK, 1990).

As medidas defendidas pelos ideólogos neoliberais advêm da lógica do mercado como auto-regulador das relações sociais. E o Estado é apontado por eles como o grande responsável pela crise fiscal e inflacionária. Portanto, recomendam a redução do seu tamanho, papel e funções, tendo em vista que o setor privado é *sinônimo de eficiência, qualidade e produtividade*. Eles sustentam a idéia de que o financiamento do gasto público em programas sociais provocou a ampliação do déficit público, da inflação, da redução da poupança privada, do desestímulo ao trabalho e à concorrência e a queda da produtividade.

A América Latina se converteu na grande cena das experimentações das idéias neoliberais, começando em 1988 com Salinas no México, depois em 1989 na Argentina com Menem e na Venezuela com Carlos Andrés, e em 1990 no Peru com Fugimori. Essa virada para o neoliberalismo seguiu a lógica dos *experts* do Banco Mundial e do FMI de que Estados *periféricos* endividados teriam perdido a capacidade de investimento e as condições de governabilidade. Portanto, as reformas estruturais apareceram como uma condição fundamental para a governabilidade, assim como a governabilidade passaria a depender das reformas.

Assim, tendo como principal objetivo a estabilidade monetária, os neoliberais propuseram as políticas de ajuste estrutural que foram e ainda estão sendo aceitas pela maioria dos governos dos países pobres e dos chamados em desenvolvimento, principalmente os latino-americanos. Tais medidas compreendem: estabilização fiscal e monetária (controle da inflação); liberalização do comércio e dos fluxos de capital; privatizações; reformas financeiras, tributárias, previdenciárias e administrativas; desregulamentação das relações trabalhistas e inflexões nas políticas sociais públicas.

No campo educacional tentam transferir a educação da esfera dos direitos para a esfera do mercado, ou seja, procuram transformá-la de um direito social, que o poder público deve garantir aos *cidadãos*, para uma mercadoria que deve ser adquirida no livre mercado. Nessa perspectiva, defendem a esfera privada e o incentivo aos mecanismos de descentralização e municipalização como estratégias de eficiência.

Esses princípios, ao tomarem o mercado como regulador das relações sociais, promovem a exacerbação do utilitarismo individualista e o indivíduo é reduzido a um mero produtor de valor de troca (MARX, 1972), uma vez que na lógica do mercado vence o mais capaz. Assim, o modelo neoliberal materializa-se no plano da ideologia no fetichismo da mercadoria e no plano econômico-social na naturalização da exclusão social e de diversas formas de violência que se manifestam no desemprego, fome, miséria, chacinas etc.

Em síntese, o capitalismo parece ter encontrado no neoliberalismo a fundamentação teórica para a reestruturação política e econômica do grande capital, através da lógica da mundialização financeira e da transnacionalização do mercado. Para tanto, os Estados são orientados para diminuir sua intervenção, especialmente nos setores estratégicos e lucrativos e nas políticas sociais públicas. Devem reformar leis e constituições, abrir as portas para o livre mercado e flexibilizar as relações de trabalho.

Importa observarmos a relação entre aparência e essência, ou seja, entre o que defendem e o que fazem os que assumem o controle político do Estado. Se aparentemente existem discursos em favor da diminuição do papel do Estado, na prática esses discursos não se materializam totalmente. Nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE, por exemplo, Therborn alerta que “[...] em 1993 os gastos estatais públicos eram mais altos do que os de 1979, ano de assunção de Thatcher e, claro, mais altos do que os de 1980, ano da assunção de Reagan”. (1995, p. 46).

Essa idéia é corroborada por Mezàros (2002), pois ele aponta o Estado como patrocinador direto que fornece às empresas, até mesmo as mais ricas corporações multinacionais, os fundos necessários para a renovação e o desenvolvimento de instalações de plantas industriais. O Estado arca também com o

financiamento e a organização, tanto da pesquisa de orientação tecnológica direta como da chamada pesquisa básica.

No Brasil, o Programa de Reestruturação do Sistema Financeiro-PROER e as privatizações apontam também para o descompasso entre o discurso político e a prática econômica, ou seja, para expressar que o Estado se torna mínimo somente para os gastos públicos destinados às políticas sociais. O PROER se constituiu numa grande operação de ajuda ao setor financeiro e as privatizações são sustentadas com recursos públicos do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social-BNDES, colocados à disposição dos grandes monopólios privados que *compram* as empresas estatais depois de saneadas.

Portanto, assistimos na verdade a uma reação antiliberal, pois o Estado, que no nível do discurso é criticado pelo capital, na prática torna-se um instrumento poderoso para criar mecanismos de proteção, concretizada por uma violenta intervenção na economia, principalmente no setor financeiro. Em que pese os acordos de livre-comércio, estamos diante do crescimento do protecionismo, cuja política agrícola pode ser apontada no momento como o exemplo de que a proposta neoliberal de desregulamentação do comércio internacional em alguns casos não é concretizada.

A formação dos blocos econômicos é outra expressão desse processo, pois a tríade - Alemanha, Estados Unidos e Japão - criou, através da União Européia, do Acordo de Livre Comércio da América do Norte-NAFTA e da Cooperação Econômica Ásia e do Pacífico-APEC, estratégias neoprotecionistas que, segundo CHESNAIS (1996), favorecem o crescimento dos oligopólios mundiais, constituídos principalmente por grupos americanos, japoneses e europeus, que delimitam entre si espaços privilegiados de concorrência e cooperação, espaços esses protegidos por barreiras comerciais regidas pela Organização Mundial do Comércio-OMC, que impedem a entrada de novos concorrentes.

Apesar da força do ideário neoliberal que tenta obstruir o debate crítico e as lutas contra a política econômica e social implementada pelos governos centrais e periféricos, não podemos esquecer o surgimento de diversas formas de resistência a essa lógica, ainda que consideradas espúrias ou ilegais, desde o zapatismo no México, passando pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra-MST no Brasil, pelas retomadas das lutas operárias e sindicais na América Latina nos anos

1990, pelos movimentos antiglobalização, pelas explosões sociais dos trabalhadores desempregados, pelas batalhas Seattle, Nice, Praga e Gênova, pelos encontros do Fórum Social Mundial, dentre tantas outras formas de lutas e protestos que se rebelam contra o sentido destrutivo do capital em sua forma mundializada (ANTUNES, 2004).

2.2.1 A reestruturação produtiva e o programa de ajuste estrutural do Estado brasileiro

Nos países periféricos, especialmente na América Latina, o modelo neoliberal ocorre por meio das medidas de ajustamento estrutural propostas e veiculadas pelas agências transnacionais de hegemonia do capital aos governos - FMI, Banco Mundial e a Associação Interamericana de Desenvolvimento Internacional - AID. Esse ajustamento requer estados que assegurem a estabilidade econômica e política e que propiciem as condições para as livres operações do capital financeiro.

Essas agências passaram a gerir os Programas de Ajuste Estrutural-PAE com o objetivo de assegurar o pagamento da dívida que depende de fluxos de capital e exige altas taxas de juros e propor reformas econômicas aos países, a fim de que sejam quebradas as barreiras consideradas prejudiciais à implementação do neoliberalismo: protecionismo, excesso de regulação, intervencionismo etc.

Tais proposições advêm principalmente do Consenso de Washington realizado em 1989, cuja reunião com técnicos do governo dos Estados Unidos, do Banco Mundial e do FMI teve como principal objetivo debater um conjunto de medidas que deveriam ser adotadas pelos governos dos países da América Latina, a fim de que eles pudessem se adequar à nova fase do capitalismo, ou seja, adotarem políticas convenientes aos interesses do grande capital. Dentre as medidas propostas pelo Consenso de Washington destacam-se: diminuição do papel do Estado - privatizações, demissões, desregulamentação das relações trabalhistas, terceirizações -, diminuição da carga tributária sobre o capital; abertura econômica e comercial - livre trânsito para o capital financeiro e abertura dos mercados.

No Brasil as políticas de cunho neoliberal iniciaram-se a partir de 1990 com o governo de Fernando Collor, consolidaram-se com Fernando Henrique Cardoso, cuja racionalidade exigia a derrota do movimento sindical, e se mantiveram com o Governo de Luís Inácio Lula da Silva, cujas ações curvam-se ao receituário neoliberal e mantêm a mesma política econômica do governo anterior, aprofundando a sujeição do país aos organismos transnacionais - Banco Mundial e FMI.

Apesar das políticas neoliberais terem sido consolidadas a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, ainda na década de 1980 desenharam-se os primeiros impulsos da reestruturação produtiva, quando as empresas, principalmente as automobilísticas e de autopeças, buscaram o mercado externo visando superar os impactos da recessão. As empresas transnacionais começaram a adotar nas subsidiárias brasileiras os padrões organizacionais e tecnológicos inspirados nas formas flexíveis de produção, em especial no toytismo. O “kanban”, o Controle de Qualidade Total-TQC e a administração participativa foram introduzidos na unidade da Volkswagen de São Bernardo do Campo, na Johnson & Johnson, na Embraer e na General Eletric.

Segundo Castro (1993), estudos desenvolvidos nos anos 1980 apontaram quatro tendências, assumidas pelo ainda insuficiente processo de modernização técnico- organizacional na indústria brasileira: 1) introdução de novos equipamentos de base microeletrônica- máquinas de comando numérico-, robôs e flexibilização das linhas de montagem com base no uso de controladores lógicos programáveis; 2) incorporação de componentes microeletrônicos -microprocessadores e circuitos integrados; 3) informatização dos meios administrativos; e 4) reorganização do processo produtivo, mediante a introdução do “Just-in-time”, “Kanban”, Controle Estatístico de Processos-CEP, TQC, Sistema de Estoque Mínimo-SEM e os Círculos de Controle de Qualidade-CCQ.

Essas mudanças técnico-organizacionais ocorreram de modo diferenciado devido a fatores tais como: idade da planta, cultura gerencial, variações na política de investimentos, resistências dos trabalhadores etc. Além disso, houve a implantação de novas linhas de montagens coexistindo com as antigas.

As marcas mais características da reestruturação produtiva nessa década, denominada por Alves (2000) de toyotismo restrito, foi a busca pela elevação da produtividade, que ocorreu pelos seguintes vieses: a diminuição do número de

trabalhadores, a intensificação da jornada de trabalho, a implantação dos CCQ's e dos sistemas de "just-in-time" e "kanban". A incorporação de materiais e equipamentos de base microeletrônica apresentava baixa expressividade, pois estudos realizados no final dos anos 1980 revelaram um nível ainda baixo de automação nas montadoras brasileiras, quando comparado a países denominados em desenvolvimento, como o México e a Coréia (CASTRO, 1993).

Para Alves (2000), a luta de classes nos anos 1980 também assumiu papel importante na configuração desse toyotismo restrito, à medida que o movimento sindical procurou denunciar o caráter manipulatório do capital e impediu de certo modo uma plena implantação dos CCQ's. Isso acabou por esvaziar muitas das iniciativas empresariais em adotar os CCQ's. Ainda segundo Alves, a cultura organizacional brasileira marcada pelo autoritarismo das chefias- supervisores e gerentes- contribuiu também para que as empresas resistissem em adotar estratégias de organização mais participativas. Portanto, nessa década "[...] não se pode falar em esgotamento dos padrões tayloristas-fordistas, mas adoção de alguns princípios do toyotismo articulados com o paradigma da produção em massa". (ALVES, 2000, p. 127).

A partir da década de 1990 temos um avanço quantitativo e qualitativo das inovações técnico-organizacionais que se estenderam para as empresas vinculadas ao mercado interno - alimentos, têxtil, informática, eletrônica -, comércio e serviços (públicos e privados). Intensificaram-se o uso do "just-in-time", do "kanban", dos programas de qualidade e de produtividade e de estratégias de redução dos custos mediante formas diferenciadas de subcontratação e de terceirização da força de trabalho.

As montadoras de automóveis intensificaram a introdução de robôs e dos sistemas de comando numéricos, modificaram o "lay-out" das empresas mediante mudanças organizacionais, promoveram certa horizontalização para reduzir os níveis hierárquicos e implantaram novas fábricas de menor tamanho e que operam com células de produção e com redes de empresas terceirizadas nas Regiões Sul e Centro-Oeste.

Além disso, as empresas optaram pela realocação das plantas industriais, migraram para outros espaços geográficos (regiões e estados)⁴⁶ em busca de níveis mais baixos de remuneração da força de trabalho, de incentivos fiscais ofertados pelos estados e trabalhadores sem tradição de luta política e sindical.

Vale indicarmos que esse processo de reestruturação produtiva em curso no Brasil comporta elementos de continuidade e descontinuidade, pois temos a existência de heterogeneidades tecnológicas, combinação de processos de enxugamento da força de trabalho articulado com modificações técnicas e organizacionais do processo produtivo e utilização de formas de flexibilização e desregulamentação dos direitos trabalhistas, mediante adoção de diversas modalidades de subcontratação da força de trabalho. Ou seja, têm-se a combinação da superexploração da força de trabalho com padrões produtivos tecnologicamente avançados.

Desse modo, segundo Alves (2000) têm-se, por um lado, um mundo do trabalho reduzido em seu núcleo central, com operários mais qualificados e mais integrados às novas práticas produtivas e, por outro lado, um mundo do trabalho amplo e heterogêneo, segmentado e com estatutos precários de emprego e salário.

Ao lado da reestruturação produtiva e em conformidade com as idéias definidas pelo Consenso de Washington, o governo brasileiro a partir de 1990 iniciou um processo de reformas institucionais. Assim, em 1995 o governo federal, através do Ministério da Administração e Reforma do Estado-MARE, lançou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado-PDRAE, no qual foram definidas as diretrizes e os objetivos da reforma da administração pública. De acordo com o PDRAE, a reforma consistiria em: controle da inflação; descentralização do Estado; estímulo à privatização de atividades econômicas competitivas sustentáveis em regime de mercado; transferência de funções do poder central para entes e processos administrativos (desburocratização); ampliação dos mecanismos de participação popular na atividade administrativa e de controle social da administração pública (BRASIL, 1995b).

⁴⁶ No setor de calçados várias fábricas transferiram-se de Franca em São Paulo, ou Vale dos Sinos no Rio Grande do Sul para cidades do interior da Bahia e do Ceará. Já indústrias dos setores metal-mecânico e eletrônicos migraram da Região da Grande São Paulo para áreas do interior paulista (São Carlos), interior do Rio de Janeiro (Resende) e interior de Minas Gerais (Juiz de Fora).

A proposta do MARE previa ainda a busca da melhoria da atuação burocrática mediante a valorização dos servidores que exerciam as denominadas ações exclusivas do Estado; a separação entre atividades de regulação e de execução, transferindo esta última para as organizações sociais, via descentralização vertical dos serviços sociais; e modernização fiscal dos Estados-membros, conduzida pelo Ministério da Fazenda, com o financiamento do Banco Mundial.

Segundo o PDRAE, para assegurar a estabilização e o crescimento sustentado da economia, o Estado não seria mais o responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social e passaria a exercer somente as funções de regulação e de coordenação do desenvolvimento, uma vez que a ação estatal direta nas atividades econômicas engendrou distorções e ineficiências que justificaram a reforma em andamento, que objetiva principalmente a transferência para o setor privado das atividades que podem ser controladas pelo mercado e para o setor público não-estatal os serviços que não envolvem o exercício do poder do Estado.

Dentre as medidas propostas, duas foram as peças chaves do programa de ajuste estrutural do Estado brasileiro: o controle da inflação e a privatização das empresas estatais rentáveis. Para o controle da inflação, em 1991 deu-se a primeira tentativa com os Planos Collor⁴⁷, mas sua efetivação ocorreu em 1994 no governo de Itamar Franco com a introdução do principal elemento de sustentação e de justificação das reformas, o Plano Real⁴⁸ que, por meio de uma política de austeridade fiscal e da redução dos salários, articulada com a flexibilização da jornada de trabalho e com os processos de demissões voluntárias e temporárias, garantiu a diminuição dos índices inflacionários.

Já o processo de privatização que vinha ocorrendo desde o governo Figueiredo foi facilitado mediante a aprovação pelo Congresso, no governo Collor, do Programa Nacional de Desestatização-PND, que permitiu ao Executivo privatizar as empresas estatais sem a anuência do Congresso. Assim, segundo Antunes

⁴⁷ Durante o governo de Fernando Collor de Mello (1990-1992) o governo apresentou os Planos Collor 1 e 2. Ambos procuravam estabilizar a economia e conter o processo inflacionário mediante medidas tais como: congelamento de preços e salários, confisco da poupança e incentivo à competitividade industrial.

⁴⁸ O Plano Real foi instituído em 1994, objetivou diminuir a inflação, mediante a introdução de um Indexador Universal, a URV (Unidade Real de Valor), e o estabelecimento de uma âncora cambial que deu credibilidade à nova moeda (o Real).

(2004), o Brasil entregou as empresas estatais funcionando, estruturadas e rentáveis às burguesias nacional e estrangeira. Foram privatizadas a Companhia Siderúrgica Nacional–CSN, as empresas de energia elétrica, as telecomunicações, as estradas, a Companhia Vale do Rio Doce-CVRD. “Em alguns casos foi necessário realizar um “serviço” anterior de desorganização destes setores, para depois justificar sua privatização por um preço aviltado”. (ANTUNES, 2004, p. 38).

Isso, conforme aponta Oliveira (1996), é uma confirmação do antivalor. As empresas estatais como a CSN, a Usina Siderúrgica da Bahia S.A.-USIBA e a Companhia Siderúrgica Paulista-COSIPA foram *vendidas* a preços que não pagariam 10% dos seus capitais fixos. Embora o Investimento Direto Estrangeiro (IDE) tenha aumentado em termos líquidos de 1,1 bilhões de dólares em 1992 para 30,6 bilhões de dólares em 2000 (CORSI, 2003), a maioria desses recursos foi utilizada em processos de fusões de empresas, sobretudo das estatais privatizadas.

Acrescentamos também que os processos de privatização são uma confirmação de que aparentemente existem discursos em favor da diminuição do papel do Estado, mas na prática esses discursos não se materializam totalmente. As privatizações foram sustentadas com recursos públicos do BNDES, colocados à disposição dos grandes monopólios privados que *compraram* as empresas estatais depois de saneadas. Essas privatizações provocaram ainda a diminuição dos empregos, pois as empresas *compradas* pelo capital *externo* promoveram reestruturações que diminuíram os postos de trabalho.

Registramos ainda que no segundo governo de Fernando Henrique Cardoso foram realizadas reformas e emendas constitucionais cujo objetivo principal era remover as barreiras, tanto para o ingresso de capital externo como para a continuidade do processo de desregulamentação estatal e das privatizações. Essas emendas eram relativas ao fim do monopólio estatal na distribuição de gás canalizado; à desnacionalização do direito de exploração da navegação de cabotagem; ao fim da distinção entre empresa brasileira de capital nacional e de capital estrangeiro; ao fim do monopólio estatal da prospecção de petróleo e ao fim do monopólio estatal na área de telecomunicações.

Ademais, o discurso utilizado pelo governo de que as privatizações possibilitariam a diminuição da dívida pública interna foi falacioso, pois em 1999 o governo alegava que havia arrecadado cerca de 95,2 bilhões de dólares com as

privatizações realizadas até aquele ano. Porém a dívida pública aumentou consideravelmente durante o governo de FHC. Em 1995 equivalia a 30% do Produto Interno Bruto-PIB, já em junho de 2001 atingiu 61,9% do PIB (CORSI, 2003).

Além desses aspectos, ressaltamos que o crescimento da entrada de capital estrangeiro no país serviu inicialmente para ativar a economia e, posteriormente, provocou dificuldades para a continuidade do aumento do Produto Interno Bruto-PIB, pois a remessa de juros, lucros e dividendos para o exterior pesou mais no déficit de conta corrente do balanço de pagamentos do que o déficit de comércio provocado pelo aumento dos impostos. Para superar esse desequilíbrio era necessário um crescimento substancial das exportações, porém para conseguir aumento nos superávits comerciais o país teve que conter a expansão do mercado interno (BALTAR, 2000).

Destacamos também que a abertura ao capital financeiro facilitou a ampliação do capital estrangeiro em bancos nacionais, pois segundo Cintra (1999) a participação acionária do capital estrangeiro nesse setor aumentou de 21% em junho de 1995 para 30% em junho de 1997.

A respeito da reforma fiscal, o Banco Mundial reconheceu em 2004 que o Brasil fez avanços importantes num curto espaço de tempo, porém é necessário que o governo continue fortemente empenhado na disciplina e nas metas fiscais. O Banco continuará apoiando o ajuste fiscal nos Estados através de serviços não creditícios -seminários para divulgar experiências internacionais- e de ações que promovam o ajuste e a racionalização das folhas de pagamento, que poderão ser apoiadas por meio de empréstimos de ajuste para a Reforma Administrativa (BANCO MUNDIAL, 2004).

Além dessas medidas, o governo brasileiro, a partir da década de 1990, ao lado da liberalização comercial e da austeridade fiscal, impulsionou a modernização industrial, a fim de dar condições para que as indústrias localizadas no país, nacionais ou não, se tornassem competitivas no mercado mundial. Dentre os mecanismos institucionais criados para assegurar a competitividade necessária à integração à nova lógica do capitalismo mundial destacam-se: o Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria-PACTI, o Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade-PBQP, o Programa de Competitividade Industrial-PCI e ainda vários canais de créditos no BNDES.

Outros aspectos desse ajuste, denominado por Cintra (1999) de integração competitiva, foram: especialização industrial com redução do valor agregado em todas as cadeias; eliminação da produção de especialidades nas áreas química, petroquímica, de componentes e bens de capitais; perda da rentabilidade em setores competitivos de grande escala - papel, celulose, siderurgia -; concentração de investimentos em setores de bens duráveis e não-duráveis voltados ao mercado interno, com importação de componentes e equipamentos.

Com o enfoque na competitividade, a política neoliberal dos governos brasileiros rejuvenesce a Teoria do Capital Humano e amplia a vinculação do conhecimento ao desenvolvimento do capitalismo, propagando a defesa da produtividade e dos princípios da qualidade total. Assim, em nome da produtividade e da competitividade, propagam-se discursos governamentais, empresariais e sindicais que criticam o sistema educacional brasileiro, a pouca escolaridade do trabalhador e os baixos níveis de qualificação da força de trabalho. Tais discursos apontam para a necessidade de um trabalhador, que além de *saber*, tem que *saber ser*, ou seja, que não só detenha conhecimentos científicos, mas que possa transformá-los em ações orientadas para fins específicos de acordo com as necessidades da produção.

Estudos de Carvalho (1999) revelam que a partir das décadas de 1980 e 1990 a proposta da Confederação Nacional da Indústria-CNI voltou-se para a defesa da educação básica universal seguida de formação profissional polivalente. A Federação da Indústria do Estado de São Paulo-FIESP lamentava-se sobre os riscos de investir na nova base tecnológica sem a devida qualificação da força de trabalho. Portanto, era necessário formar capital humano de acordo com as necessidades de flexibilização da produção e do avanço tecnológico.

A FIESP sugeriu também que o ensino superior deveria reduzir o número dos títulos acadêmicos e que as faculdades deveriam ser convertidas em escolas técnicas e profissionalizantes, voltadas para a formação de pessoas com as qualificações demandadas pelo mercado de trabalho.

Frigotto (1993) destaca ainda que o Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial-IEDI apontava que dada a especificidade da nova base técnica - microeletrônica e informática - seria necessária uma sólida educação básica geral, como elemento fundamental à nova estratégia industrial. Já a

Fundação Bradesco e o Instituto Herbert Levy da Gazeta Mercantil enfatizavam a necessidade da escola básica, situando-a como um dever fundamental do Estado e apresentavam algumas formas mediante as quais as empresas poderiam colaborar com o poder público na educação básica e no tipo de educação demandada pelas empresas.

Na ótica do discurso empresarial não seria mais necessário um trabalhador qualificado para postos de trabalhos e funções específicas, conforme exigia o fordismo, mas dotado de conhecimentos gerais que lhe possibilitem movimentar-se por todo o processo produtivo, interferir nesse processo, apontar e solucionar problemas. Esses pressupostos estão incorporados no chamado modelo das competências e presentes nos documentos das propostas de reformas do sistema educacional do ensino básico, técnico e superior.

Outro aspecto das ações dos governos brasileiros refere-se ao aperfeiçoamento dos mecanismos de fabricação de consenso: os meios de comunicações de massas, em especial a mídia global, passaram a influenciar a opinião pública e em particular os trabalhadores, que passaram a acreditar que o desemprego advém da desqualificação e da pouca escolarização e não das políticas econômicas e das próprias tendências e contradições do capitalismo. Ao mesmo tempo em que o capital reduz o tempo de trabalho, coloca-o como única medida e fonte de riqueza (MARX 1972); entretanto, com a tendência de redução quantitativa do trabalho vivo, a criação de riqueza se torna menos dependente do trabalho necessário e passa a depender mais da aplicação da ciência e da tecnologia e da capacidade dos agentes acionados durante o tempo de trabalho.

Os dados sobre o mercado de trabalho no Brasil também servem para desmistificar a relação determinista entre novas tecnologias, aumento de competitividade, escolarização e qualificação profissional, pois enquanto no período de 1991 a 2001 o aumento da produtividade industrial foi cerca de 120%, a taxa de desemprego industrial subiu de 3,3% para 9,1%. Ademais, das 13.034 milhões de ocupações criadas entre 1992 e 2001, 11,2 milhões, ou seja, 84,46% foram criadas no setor de serviços. No decorrer da década de 1990 a taxa de desemprego estrutural elevou-se em 25%. (CHAHAD; PICHETTI, 2003).

Para o discurso empresarial, as dificuldades de modernização do setor produtivo e o crescente desemprego decorrem da ausência de trabalhadores

escolarizados e mais qualificados⁴⁹. Contudo, pesquisas de Chahad e Pichetti (2003) revelaram um aumento do desemprego de 23,7% em 1991 para 43,7% em 2002 para o grupo de trabalhadores que são relativamente mais qualificados do ponto de vista dos anos de escolaridade - 9 a 11 anos de estudos.

A partir desses dados inferimos que é necessário depurarmos esse discurso ideológico que envolve a defesa da valorização do trabalhador e de uma educação básica que forme o trabalhador polivalente, multifuncional, flexível e participativo. Tal discurso revela as necessidades que as empresas têm para disputar espaço no mercado cada vez mais competitivo e obter ISOS⁵⁰ que lhes atribuem credibilidade. Devemos lembrar que uma das exigências para conseguir tais certificados é o grau de escolaridade da força de trabalho, cujo nível educacional deve corresponder pelo menos ao ensino médio. Daí a justificativa da *preocupação* dos empresários com o ensino médio ou com os poucos anos de escolaridade do trabalhador brasileiro.

Em Mezàros (2002) também encontramos elementos que desmistificam esse discurso, quando ele aponta que o desemprego não se restringe somente aos trabalhadores não qualificados, mas atinge também um grande número de trabalhadores *altamente qualificados*, que agora disputam juntamente com os anteriormente desempregados os escassos - e cada vez mais raros - empregos disponíveis.

Outro elemento importante nessa análise refere-se ao fato de que os números oficiais de desempregados são camuflados. Para Mezàros a “[...] falsificação sistemática ou maquiagem das estatísticas é o meio preferido de minimizar os problemas: uma forma de “assoviar no escuro para se acalmar””. (2002, p. 324).

Mattoso (2000), quando não pertencia à equipe que governava o país, também destacava que existem mais formas de desemprego do que as definidas pelos institutos de pesquisas, pois são consideradas desempregadas pessoas que

⁴⁹ Antonio Hermínio de Moraes em artigo publicado na Folha de São Paulo em 20 de julho de 1993 clamava por mais educação no Brasil, face ao fato de que a Coréia, Hong Kong, Japão, México e Venezuela tinham respectivamente 94%, 69%, 96%, 55% e 45% dos jovens cursando o 2º grau, enquanto que no Brasil esse índice chegava apenas a 35%. In: MORAES, A. H. *Educação pelo amor de Deus*. Folha de São Paulo, 20 de julho de 1993.

⁵⁰ A ISO - International Organization Standardization - é composta por um conjunto de certificações distribuídas em quatro séries: A ISO 9001, a mais completa que envolve desde as dimensões do projeto até a assistência técnica dos produtos; a ISO 9002, que certifica a produção e as instalações; a ISO 9003, que considera apenas a inspeção final do produto, a embalagem e a entrega; e a ISO 9004, que é utilizada internamente na empresa.

buscaram trabalho na semana de referência. Portanto, os dados analisados escamoteiam a real dimensão desse precário mundo do trabalho no país, cuja compreensão e amplitude requerem o entendimento da complexidade existente entre o desemprego, a inatividade, o subemprego e falta de ocupações.

Esses dados indicam que as políticas neoliberais implementadas pelos governos brasileiros nos últimos anos têm um impacto negativo na distribuição de renda e riqueza, no emprego e nos salários e na provisão de benefícios e serviços públicos. Segundo Alves (2000), se no início dos anos 1990 ainda não eram muito perceptíveis os resultados desses ajustes, é a partir da metade dessa década que surge com maior clareza o crescimento do desemprego e da precariedade do emprego e do salário.

Dados divulgados por Chahad e Pichetti revelam que,

[...] entre 1991 e 2002, a participação de trabalhadores “sem trabalho” por um período superior a um ano elevou-se de 12,1% para 23,8%, e a participação dos indivíduos na faixa de duração do desemprego há mais de 12 meses aumentou de 4,1% para 11,4% no mesmo período. Por fim, outro indicador da crescente dificuldade de obter um novo posto de trabalho na década de 90 pode ser observado na elevação do número médio de semanas para obter emprego, que passou de 17,6 em 1992 para 20,5 em 2001. (2003, p, 41).

Portanto, no atual estágio da reestruturação produtiva do capital no Brasil, são mais expressivos e significativos os impactos dessa política neoliberal. Combinam-se formas de flexibilização, desregulamentação e terceirização, ampliam-se o desemprego, a informalidade, a precarização e até mesmo o trabalho escravo. A produção é estancada em benefício do capital estrangeiro, aumentam-se os impostos, eleva-se a taxa de juros gerando o aumento do endividamento externo, deterioram-se as condições de emprego e renda e assiste-se a um crescimento da pobreza e da miséria, principalmente no meio urbano.

2.3 A educação brasileira também deve ser reformada

Em face das rearticulações promovidas pelo capitalismo mundial, a educação é colocada como requisito fundamental ao desenvolvimento econômico e social. Tal

relevo é explicado tanto em nome da produção e da disseminação de informações, como em decorrência da suposição de que o surgimento de novos equipamentos e máquinas estaria a demandar pessoas mais habilitadas como trabalhadoras.

Os ideólogos do capital argumentam que é necessário reformar os sistemas educativos para que a educação possa atender e acompanhar as mudanças na esfera produtiva. Tais argumentos são baseados em estudos e pesquisas realizadas por agências internacionais que procuram estabelecer uma relação linear entre as mudanças tecnológicas, a centralidade da educação, a qualificação dos trabalhadores e a capacidade de manter-se empregável.

Essas pesquisas resgatam e reformulam os enfoques economicistas da Teoria do Capital Humano e recomendam aos países chamados *em desenvolvimento* fazerem reformas educativas que enfoquem, sobretudo, a educação básica, em face da centralidade do conhecimento no *novo contexto produtivo*.

A principal ênfase é dada sobre a necessidade de um *novo trabalhador*, com conhecimentos gerais, menos especializado e preparado para assumir funções flexíveis e para as diferentes modalidades de formação continuada e/ou treinamentos específicos, tendo em vista as constantes mudanças na produção.

2.3.1 Quem direciona as reformas?

Vários autores⁵¹ que analisam a política educacional brasileira têm apontado para uma submissão quase total de tais políticas às recomendações do Banco Mundial. Sem ignorarmos a presença marcante das orientações do Banco Mundial na política educacional brasileira, acreditamos ser necessário relativar o poder monolítico desse organismo na definição das reformas educacionais em curso no Brasil, tendo em vista que nossos governantes, consultores, técnicos, empresários, políticos⁵² e alguns intelectuais também são co-responsáveis pelas medidas neo-reformistas na educação.

⁵¹ FRIGOTTO (1995), FONSECA (1998), SOARES (1998), TORRES (1998) e LEHER (1998).

⁵² Os políticos têm sua parcela de responsabilidade na definição das políticas sociais, contudo, devemos interrogar que interesses defendem ou representam.

Às vezes os governantes usam mecanismos simbólicos para nos fazer crer que os organismos internacionais, em especial o Banco Mundial e o FMI, são os únicos responsáveis pelas políticas que eles implementam. É mais interessante para eles que os responsáveis pelas reformas sejam de *fora*, ou que o senso comum acredite que se tais medidas não forem tomadas o país corre o risco de entrar em crise econômica.

Sem desconsiderar a presença marcante do Banco Mundial na definição das prioridades educacionais em nosso país, cabe ressaltarmos também as recomendações da Comissão Econômica para América Latina e Caribe-CEPAL, do Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina-PREAL⁵³ e da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura-UNESCO, cujos documentos e eventos a partir da década de 1990⁵⁴ enfatizavam o relevante papel da educação, tendo em vista as necessidades postas pelas transformações em diversas esferas, especialmente na econômica.

A partir de 1990 os documentos⁵⁵ da CEPAL apontavam para a necessidade de mudanças na educação em face da reestruturação produtiva e recomendavam que os países da América Latina fizessem reformas educacionais e nos sistemas de produção e difusão do conhecimento para torná-los mais eficientes e dinâmicos e para adequá-los às demandas do sistema produtivo. A educação e o conhecimento eram apresentados como os eixos estratégicos da transformação produtiva, para que fossem articuladas cidadania e competitividade, equidade e eficiência (OLIVEIRA, 1997).

⁵³ O PREAL foi criado em 1996, tem sede no Chile. É co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, e financiado pela Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Econômico–USAID, pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e por fundações e consórcios empresariais. Dentre suas ações destaca-se a realização de pesquisas para o Banco Mundial.

⁵⁴ Grande parte dos diagnósticos, análises e propostas de soluções para os problemas educacionais disseminados a partir da década de 1990 foi baseada nos princípios acordados na Declaração de Jomtien, oriunda da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien (Tailândia). Nessa conferência foram estabelecidas algumas metas, dentre as quais se destacam: acesso universal à educação básica; ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias para jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade; aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir um desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais de educação.

⁵⁵ Em 1990 a CEPAL produziu uma proposta de estratégia econômica para a América Latina que foi denominada *Transformação produtiva com equidade*, indicando caminhos que os países latino-americanos deveriam seguir para serem inseridos no mercado mundial. Em 1992, outro documento elaborado juntamente com a UNESCO, intitulado *Educación y conocimiento*, reforça a centralidade atribuída à educação. Ver: OLIVEIRA, Dalila. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: *Gestão democrática da educação*. OLIVEIRA, Dalila (org.). Petrópolis: Vozes, 1997.

Conforme já apontamos anteriormente, esses documentos destacavam ainda a necessidade de reformas no Estado, que deveria deixar de ser administrador e provedor de políticas públicas para converter-se em incentivador e gerador, articulando esforços para desconcentração de tarefas (descentralização) e concentração de decisões estratégicas.

Em 1992, através do documento “*Educação e conhecimento*”, a CEPAL apresentava o seguinte objetivo: criação de condições educacionais, de capacitação e de incorporação do progresso científico-tecnológico, a fim de transformar as estruturas produtivas da América Latina num marco da progressiva equidade social⁵⁶. Nesse documento são traçadas as linhas de ação para políticas e instituições que favorecessem na América Latina a vinculação educação-conhecimento-desenvolvimento.

Há um reforço à questão da satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, pautadas em estudos que colocam o mundo cada vez mais dependente da informação, do conhecimento e da tecnologia. Destacou-se ainda a necessidade do fortalecimento da base empresarial, da infra-estrutura tecnológica, da abertura à economia internacional e, especialmente, à formação de recursos humanos.

Em 2000, no documento denominado “*Equidade, desenvolvimento e cidadania*”, a CEPAL avalia que os países da América Latina lograram êxito nas medidas tomadas para reduzir o déficit fiscal e inflacionário. Portanto, eles deveriam continuar com tais medidas e com os esforços para que a educação contribua para a equidade, competitividade e cidadania.

Nesse documento a CEPAL enfatiza que os sistemas educativos têm pouca relação com o sistema produtivo e com as transformações que vêm ocorrendo na sociedade. Assim, o aumento da competitividade estaria ligado à expansão do ensino médio e superior. Para tanto, seria necessário “[...] adequar os sistemas educativos às exigências produtivas e à competitividade global baseada na incorporação do progresso técnico”. (CEPAL, 2000, p.96-5).

⁵⁶ A partir da década de 1980, o termo equidade substitui o conceito de igualdade que até então predominava no discurso dos organismos internacionais e de certo modo nas políticas sociais. É bom lembrar que o conceito de equidade restringe-se à esfera individual e admite a desigualdade tanto no processo de desenvolvimento entre os países como entre os indivíduos, que devem competir para ocupar os diferentes espaços na sociedade.

Com base nesse entendimento, a CEPAL recomenda que os países latino-americanos evidenciem esforços a fim de garantir 10 a 12 anos de escolaridade - no Brasil equivale à conclusão do ensino médio - para evitar o aumento dos índices de pobreza que assolam a maioria dos habitantes. Além da educação básica, a CEPAL enfatiza ainda a necessidade de investimentos em programas de saúde e nutrição. Tais medidas devem ser efetivadas com o apoio da iniciativa privada e aumento da base tributária em longo prazo, para que os Estados disponham de mais recursos para implementar medidas de combate à pobreza.

Dentre os documentos produzidos pelo PREAL, destacamos um informe publicado em 1999, com o título "*Amanhã será muito tarde*", no qual foi revelado o atraso educacional na América Latina e a necessidade de reformar o modelo de educação de acordo com as necessidades da economia globalizada. A partir desse documento o PREAL tem recomendado aos países as seguintes medidas: estabelecer sistemas de avaliações do ensino, favorecer a administração privada das escolas públicas, reformar os sistemas de capacitação docente e promover a participação da comunidade na gestão das escolas.

O PREAL destaca ainda que uma educação de boa qualidade contribui para o desenvolvimento econômico, para a equidade e para a democracia; ajudar a reduzir os índices de fertilidade e melhora as condições básicas de saúde; aumenta a flexibilidade dos trabalhadores, dando-lhes instrumentos para tomar boas decisões e estimula a atividade empresarial.

Para o PREAL é de fundamental importância que os líderes políticos se esforcem para criar consensos multipartidaristas sobre as necessidades de reformas educativas e criem também uma consciência na opinião pública de que o sistema educacional deve estar em consonância com as necessidades da economia.

Além dos documentos da CEPAL e do PREAL, merece destaque o papel da UNESCO nesse processo, sobretudo do "*Relatório da Comissão Internacional para o Século XXI*", elaborado entre 1993 e 1996 por especialistas convocados por ela, sob a coordenação de Jacques Delors. Esse relatório se constitui num documento fundamental para compreendermos as reformas educacionais em curso em diversos países, tendo em vista que o mesmo apresenta as principais tensões e desafios a serem resolvidos neste século.

Dentre os desafios apontados nesse relatório, destacamos os seguintes: mundializar a cultura, preservando as culturas locais; adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; recusar as soluções rápidas em favor das negociações.

Diante desses aspectos, o documento em pauta assinalou os três grandes desafios do século XXI: ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e viver democraticamente - viver em comunidade. Para superar esses desafios, o relatório aponta que é fundamental que todos os indivíduos adquiram, atualizem e utilizem seus conhecimentos. Para tanto é necessária uma educação básica que construa competências na leitura, escrita, expressão oral, cálculo etc. e que possibilite valores e atitudes necessários na sociedade *cognitiva*.

O relatório propôs um novo conceito de educação: *educação ao longo de toda a vida* e recomendou que fossem explorados outros espaços educativos (meios de comunicação, cultura, lazer, família, trabalho) para a constituição de uma *sociedade educativa* e ao mesmo tempo *aprendente*. Essa educação seria alcançada a partir de quatro premissas básicas: *aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver*.

As reformas educacionais implantadas pelo Estado brasileiro incorporam essas premissas como diretrizes gerais e orientadoras das propostas curriculares⁵⁷. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio-PCNEM essas premissas são apresentadas da seguinte forma:

- *Aprender a conhecer*- considera a importância de uma educação geral suficientemente ampla, com possibilidade de aprofundamento em determinada área de conhecimento. O aprender a conhecer garantiria o aprender a aprender ao longo da vida;

⁵⁷Os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) apresentam o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros e o aprender a ser como os quatro pilares que fundamentam a educação. In: BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais - 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos PCNS. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

- *Aprender a fazer* - garante o desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões, criando condições necessárias para o *enfrentamento de novas situações*;

- *Aprender a viver* - trata-se de aprender a viver juntos, desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências, de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a *gestão inteligente dos conflitos inevitáveis*;

- Aprender a ser - supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder *decidir por si mesmo*, frente as diferentes circunstâncias da vida.

Dentre esses princípios defendidos pela UNESCO, o lema “*aprender a aprender*” desempenha um papel fundamental na adequação do discurso pedagógico contemporâneo às necessidades do processo de mundialização do capital e pela sua vinculação interna com a categoria de adaptação que ocupa lugar central no discurso político-econômico neoliberal, na medida em que o grande objetivo da educação é “[...] tornar os indivíduos dispostos a aprender qualquer coisa, não importando o que seja, desde que seja útil à sua adaptação incessante aos ventos do mercado”. (DUARTE, 2001, p. 54).

Ao analisar os posicionamentos valorativos contidos no lema *aprender a aprender*, Duarte (2001) nos fornece elementos para a desmistificação da ênfase ideológica que é dada ao papel da educação na formação básica do indivíduo para que ele possa adaptar-se às demandas do processo produtivo. Dentre esses posicionamentos podemos destacar os seguintes:

1- As aprendizagens que o indivíduo realiza por si mesmo seriam mais desejáveis do que aquelas que ele realiza por meio da transmissão de conhecimento com outras pessoas, ou seja, a atividade do aluno para ser verdadeiramente educativa deve ser impulsionada e dirigida pelos seus próprios interesses e necessidades (pseudo-autonomia);

2- É mais importante que o aluno desenvolva um método de aquisição, elaboração, descoberta e construção do conhecimento do que aprender os conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outras pessoas (negação do saber historicamente produzido pela humanidade);

3- A educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (capacidade de adaptação às turbulências do mercado de trabalho - empregabilidade).

Desse modo, devemos entender a questão da ênfase no *aprender a aprender* não de forma isolada e apenas na aparência, mas articulando-a ao processo de mundialização do capital e ao modo como o modelo econômico, político e ideológico proposto para a América Latina tem sido sustentado pelas teorias pós-modernas⁵⁸ e pelo pensamento neoliberal.

Importa ressaltarmos também nossa concordância com as concepções que defendem que o indivíduo se forma enquanto se apropria dos resultados da história social e se objetiva no interior dessa história, ou seja, que sua formação ocorre mediante a relação entre objetivação e apropriação. A apropriação, por sua vez, não ocorre somente no âmbito escolar, porém esse caráter educativo de todo o processo de apropriação não pode ser visto como o fundamento para as concepções que dissolvem a especificidade da educação escolar diante de outras formas de educação e chegam a secundarizar sua importância na formação dos indivíduos na sociedade contemporânea (DUARTE, 2001).

Ao concebermos que a apropriação é sempre um processo educativo, devemos atentar para o fato de que nem sempre um processo educativo pode ser visto como humanizador do indivíduo, pois a educação, assim como as demais práticas sociais, pode revestir-se também de um caráter alienante.

No que se refere ao ensino médio, o relatório da UNESCO revelou uma concepção elitista na medida em que apresentou como objetivos desse nível de ensino *a revelação e aprimoramento de talentos* e preparo de técnicos e trabalhadores para os empregos existentes, bem como, o desenvolvimento da capacidade de adaptação, considerando as constantes mutações na configuração dos postos de trabalho.

⁵⁸Segundo Pedro Goergen, a pós-modernidade é um paradigma que não tem uma interpretação tranqüila ou consensual. Defrontam-se os argumentos daqueles que, reconhecendo transformações e aporias nas propostas modernas, buscam defender um conceito básico de racionalidade e daqueles que acham que há uma desconstrução total, que tudo se desfaz no ar, que da modernidade nada sobrou, que estamos numa outra era. In: GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

Foram propostas ainda a flexibilidade na duração da educação secundária, parcerias com os empregadores na sua organização e oferta desse nível de ensino, alternância entre períodos de formação e períodos de trabalho, além de formas diferenciadas de certificação de conhecimentos adquiridos no trabalho.

2.3.1.1 As orientações do principal mentor

Até a década de 1960 a UNESCO⁵⁹ era a principal agência responsável pela elaboração de programas voltados para a educação mundial por meio do acompanhamento técnico e do estabelecimento de parâmetros e como canalizadora de propostas consideradas inovadoras para resolver os problemas educacionais. Até então, o Banco Mundial não demonstrava interesse pela educação, por considerá-la uma atividade secundária e dispendiosa. Porém, a partir da gestão de Woods, e mais especificamente, na gestão de Mcnamara, essa concepção começa a mudar, quando a questão do combate à pobreza passa a ser vista como uma das prioridades do Banco (LEHER, 1998).

No Brasil a influência do Banco Mundial como uma das principais fontes de assessoramento da política educacional inicia-se da década de 1960, tendo como concepção educativa uma proposta integrada ao projeto de crescimento econômico dos países em desenvolvimento. Durante as décadas de 1960 e 1970 os empréstimos para a educação foram direcionados para a estrutura física (construção) e para educação de 2º grau, principalmente a profissionalizante e a vocacional.

A partir de 1980 o Banco Mundial voltou-se para a educação básica⁶⁰, incluindo 8 anos de escolaridade - no Brasil corresponde ao ensino fundamental -, que passou a ter a dimensão de *educação para todos* e a ser considerada como a

⁵⁹Em 1984 a UNESCO perde suas funções e atribuições para o Banco Mundial, quando os Estados Unidos deixam de financiá-la juntamente com a Inglaterra e Cingapura. Essa saída, segundo LEHER (1998), pode ser explicada pela substituição da ideologia do desenvolvimento pela ideologia da globalização.

⁶⁰ Educação básica é um conceito polêmico. Na Carta de Jomtien a educação básica não se refere apenas à educação escolar, pois engloba as necessidades básicas de aprendizagem que ocorre em outras esferas educativas, tais como família, comunidade e meios de comunicação. Para o Banco Mundial, refere-se à educação primária que no Brasil até a promulgação da LDB 9.394/1996, correspondia ao Ensino Fundamental e atualmente abrange também o Ensino Médio.

mais apropriada para garantir à população pobre um ensino de baixo custo, uma vez que o investimento na educação fundamental traria mais vantagens sociais do que o investimento no ensino técnico-profissionalizante e superior.

Ao analisar as propostas do Banco Mundial para a educação, Coraggio destaca que existem diferentes interpretações para as políticas sociais vistas sob a ótica do Banco Mundial. O primeiro sentido refere-se à continuidade do processo de desenvolvimento humano que ocorreu “[...] apesar da falência do processo de industrialização e desenvolvimento econômico [...]” (1998, p. 78). Para tanto, seria necessário investir recursos públicos nas pessoas, de modo que todos pudessem competir igualmente no mercado de trabalho. Entretanto, não existe clareza sobre “[...] como conseguir que o capital humano seja algo mais do que um recurso de baixo custo para o capital [...]” (1998, p. 78). Nessa perspectiva, as políticas implementadas acabam por promover a equidade à custa do empobrecimento dos setores médios urbanos, sem afetar as camadas de alta renda.

O segundo sentido diz respeito à compreensão dos efeitos da constante revolução tecnológica que caracteriza a globalização. Pensadas como estratégias para a continuidade dos ajustes estruturais, essas políticas sociais constituem o reverso da medalha, pois modificam a relação entre política, economia e sociedade, favorecendo o clientelismo político. A princípio planejadas para atender os grupos sociais afetados pelo ajuste, atualmente são focalizadas nos mais pobres, pois de fato “[...] a regulação política dos serviços básicos subsiste, mas a luta democrática pela cidadania esmorece diante da mercantilização da política”. (CORAGGIO, 1998, p. 78).

O terceiro sentido diz respeito à instrumentalização da política econômica. Seu objetivo principal é a descentralização da gestão do Estado em países com tradição de políticas centralizados, delegando à “[...] sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação estatal [...]” (CORAGGIO, 1998, p. 78).

Nessa ótica, a partir de 1990 os técnicos do Banco Mundial, em nome da excelência, da eficácia, da eficiência e da competitividade enfatizavam a necessidade de reformas educacionais, tendo em vista a existência de uma crise nos sistemas educativos, cujos sinais, segundo eles, eram evidenciados nos baixos rendimentos escolares, revelados em exames nacionais ou em resultados considerados insuficientes em testes internacionais.

Nesse sentido, as reformas educacionais indicadas pelo Banco Mundial postulavam a necessidade do redirecionamento dos eixos das agendas das políticas educacionais, de modo que elas atendessem as novas demandas do mundo do trabalho e enfatizavam que os sistemas de ensino deveriam sofrer ajustes. Para tanto, ressaltava a importância da análise econômica para a formulação das propostas educativas.

Em 1995, no “*Relatório sobre o desenvolvimento mundial - o trabalhador e o processo de integração mundial*” -, o Banco Mundial apontava que:

[...] a educação é essencial para o aumento da produtividade individual. A educação geral dota a criança de habilidades que podem ser mais tarde transferidas de um trabalho para outro, e dos instrumentos intelectuais básicos, necessários para a continuação do aprendizado. A educação aumenta a capacidade de desempenhar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se a novas tecnologias e práticas de produção. (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 42).

Desse modo, conforme aponta Coraggio, na tentativa de enquadrar a realidade educativa ao seu modelo econômico, o Banco Mundial

[...] estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistema de mercado, entre escola e empresas, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações de ensino-produto, entre aprendizagem e produto, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa. (1998, p. 102).

A implantação de muitas dessas ações são fundamentadas, em geral, numa compreensão de educação enquanto mercadoria e de investimento em educação como uma inversão em *capital humano* já presentes em Friedman e na Teoria do Capital Humano, que tentam explicar o significado e a importância da educação para o processo produtivo, defendendo a idéia de que as diferenças entre os países e classes derivam não somente dos investimentos em tecnologia e capital constante, mas do investimento nos indivíduos – no capital humano.

Coraggio (1998), ao questionar os métodos economistas utilizados pelo Banco Mundial, afirma que a concepção economicista de educação dos representantes do Banco tem contribuído para instaurar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, o que vai muito além de um simples

cálculo econômico para comparar os custos e benefícios das diversas alternativas geradas do ponto de vista social e político.

Já apontamos anteriormente que as formulações das políticas neoliberais foram inspiradas na obra *Capitalismo e liberdade* de Milton Friedman; convém acrescentarmos também as contribuições que o livro "*Liberdade de escolher*"⁶¹ do mesmo autor trouxe para as orientações dadas pelo Banco Mundial para a política educacional, principalmente as idéias do bônus educacional, do voluntarismo, da organização de escolas por pais e entidades filantrópicas sem fins lucrativos, das escolas cooperativas e da cobrança de anuidades no ensino superior. Na prática, cada escola deveria se constituir num micro sistema educacional.

No que se refere à educação, o conjunto de medidas propostas pode ser sintetizado da seguinte forma:

- priorizar a educação necessária à formação de mão-de-obra capaz de atender a demanda por trabalhadores flexíveis;
- reorientar a alocação de verbas públicas do ensino superior para a educação básica;
- acabar com a cultura dos direitos universais em educação, tornando-a um bem semi-público;
- estimular a iniciativa privada (escolas de cooperativas, sistemas escolares de empresas, adoção de empresas por escolas públicas, escolas organizadas pela comunidade);
- estimular a participação dos pais e da comunidade na gestão das escolas (conselhos escolares);
- requalificar o corpo docente através de programas de capacitação em serviço, e se possível à distância;

⁶¹ Livro publicado em 1979, oriundo de uma série de televisão intitulada *Liberdade para escolher*. Segue a mesma retórica da obra *Capitalismo e liberdade*, e no capítulo 6 defende que, em escolarização, pais e filhos são consumidores e que ao invés de o governo gastar altas somas com o financiamento da educação pública, deveria fornecer bônus aos pais para que eles pudessem buscar no mercado educacional o tipo de escola que melhor atendesse às suas expectativas e, ao mesmo tempo, exigir que escolas públicas se financiassem, cobrando anuidades. Desse modo, as escolas públicas concorreriam entre si e com as escolas privadas. Ver: FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. *Liberdade de escolher*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1980. (Capítulo 6 p. 153-188)

- incentivar *inovações e eficiência* no sistema de ensino, promovendo mecanismo de concorrência entre os estabelecimento de ensino;
- avaliar os estabelecimentos educacionais em termos do aprendizado dos alunos;
- cobrir certos déficits que possam afetar o aprendizado: educação pré-escolar, programas de saúde e nutrição dirigidos à “fome de curto prazo”.

Dentre as propostas do Banco Mundial, merece destaque a ênfase dada à educação fundamental, pois segundo o próprio discurso do Banco ela ajudaria reduzir a pobreza, aumentaria a produtividade do trabalho dos pobres, reduziria a fecundidade, melhoraria as condições de saúde e proporcionaria à população pobre as aptidões necessárias para a participação na sociedade e na economia. Desse modo, uma educação básica articulada a programas de qualificação de curta duração e às políticas compensatórias focalizadas seria o suficiente para que a população pobre buscasse por conta própria sua sobrevivência.

Nesses termos, a expansão da educação fundamental para além da oferta de emprego induzirá a manutenção de baixos salários junto com uma força de trabalho que tenha competências básicas e que atenda aos *novos* métodos de produção e ao modelo econômico. Contudo, esse discurso não condiz com a realidade de crescente desemprego e de precariedade do emprego e do salário. Antunes (2004) alerta que em 2001 dados da Organização Internacional do Trabalho-OIT indicavam que cerca de 1 bilhão e 200 milhões de homens e mulheres estavam desenvolvendo trabalhos precarizados, parciais, esporádicos ou se encontravam desempregados.

Outro argumento apontado pelo Banco para justificar o interesse pela educação fundamental é o aumento populacional como gerador de pressões sociais e de desestabilização econômica e social nos países pobres e de pressões inflacionárias nos países centrais. Desse modo, Fonseca (1998) aponta que os resultados dos estudos populacionais realizados diretamente pelo Banco Mundial ou sob os seus auspícios atribuem à educação primária maior possibilidade de preparar a população feminina para a aceitação dos programas de planejamento familiar, bem como para estimular sua crescente participação no processo produtivo, principalmente no setor agrícola.

Para os intelectuais e técnicos do Banco Mundial a prioridade na educação fundamental advém do fato de que

[...] ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e de suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para reduzir a pobreza, acrescentando o valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, saúde e nutrição. (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 2).

Ao justificar a meta do ensino fundamental universal, o Banco Mundial argumenta que os gastos para a educação secundária e superior beneficiaram principalmente estudantes de melhor situação econômica, e portanto os países devem desviar os recursos desses níveis de ensino para o investimento nos insumos necessários para a melhoria da qualidade do processo do ensino fundamental. O ensino secundário deveria ser ofertado somente aos que demonstrassem capacidade para segui-lo e o superior deveria ser mantido pelo poder público mediante um sistema de bolsas de estudos destinados aos alunos competentes, mas que não dispusessem de recursos para custeá-lo.

Na ótica do Banco Mundial a educação fundamental seria suficiente para promover o recurso mais abundante dos pobres - o trabalho. Contudo, devemos lembrar que os intelectuais do Banco não dizem que esse trabalho é informal e precário, haja vista que se tornar empregável, fazer escolhas individuais, *ter seu próprio empreendimento* significa tornar-se um *cidadão produtivo*.

De acordo com Kuenzer, essa recomendação é respaldada em pesquisas desenvolvidas pelo Banco Mundial que concluem ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o “[...] investimento em um tipo de formação cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos de trabalho e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico [...]” (2000, p. 23).

Essa manifestação ideológica disseminada pelos organismos multilaterais tenta nos fazer supor que por meio da educação fundamental e profissional de curta duração e baixo custo o indivíduo garantirá a sua empregabilidade. Essas agências difundem a idéia de que o investimento na educação básica aumentaria a possibilidade das nações pobres reverterem as desigualdades sociais e os indivíduos que viessem a concluir esse nível de ensino teriam mais condições de ser

empregáveis e de mudar de ocupação todas as vezes que houvesse mudanças nas condições de compra e venda da força de trabalho.

Assim sendo, os níveis subseqüentes deverão ser direcionados de forma seletiva, uma vez que o Banco recomenda a utilização de vários mecanismos de pagamento no setor público, assim como a transferência gradativa de seus serviços para a iniciativa privada, sobretudo no nível superior de ensino, que deve ser conduzido pelo setor privado ou por estratos econômicos que podem arcar com parcela ou com a totalidade dos custos.

Assiste-se assim à imposição de mecanismos de privatização total e parcial, ou simplesmente uma série de justificativas para o abandono da educação por parte do Estado, pois os técnicos do Banco Mundial acreditam que o Estado abarcou funções que deveriam ser da iniciativa privada e aconselham que essa relação seja revertida, principalmente nos países pobres. Entretanto, a qualidade da educação em qualquer nível não pode ser fundamentada apenas na relação custo-benefício, com variáveis quantificáveis, em que o ensino e o professor são vistos como insumos e aprendizagem como resultado previsível de tais insumos.

É sob estes parâmetros que as recomendações referentes à eficiência interna orientam investimentos nas seguintes ações: livros e materiais didáticos, treinamento de professores, laboratórios, salário do professor, tamanho das classes. Entretanto, o próprio Banco Mundial recomenda não investir nos três últimos.

Assim sendo, entre as cláusulas restritivas de quase todos os empréstimos para a educação está prevista a proibição do pagamento de professores e proposta a flexibilização das formas de contratação, o que contribui para a quebra da unidade sindical, a eliminação dos contratos coletivos e a desvinculação do sindicalismo da política. É recomendada a capacitação em serviço, se possível à distância, ao invés de investimentos em programas de formação inicial.

Seguindo as medidas recomendadas pelo Banco Mundial, a política educacional brasileira passou a adotar a lógica da racionalidade econômica, substituindo a universalização pela equidade, priorizando o ensino fundamental⁶² e posteriormente

⁶²A prioridade sobre o ensino fundamental pôde ser observada no financiamento de dois projetos pelo Banco Mundial para a Região Nordeste: o Projeto Nordeste para a Educação Básica e o Fundo de Desenvolvimento da Escola–FUNDESCOLA, cujas ações estão voltadas para gestão educacional, capacitação de recursos humanos, melhorias da rede física, inovações pedagógicas e atendimento

toda a educação básica, mediante uma aprovação conturbada do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB⁶³ pelo Congresso Nacional no dia 6 de dezembro de 2006, mediante a Emenda Constitucional nº 53, publicada na edição nº 243, de 20 de dezembro de 2006, do Diário Oficial da União.

Observamos assim que é dada uma centralidade à educação básica, que passa a ser vista como prioridade em vários documentos oficiais, cujos discursos enfatizam que sem ela não seria possível a produção do saber necessário ao processo produtivo, ou seja, a preparação para a empregabilidade.

Nessa perspectiva, no documento denominado “*Estratégia de Assistência ao País (EAP) para o Brasil (2004-2007)*”, divulgado em dezembro de 2003 pelo Banco Mundial, Vinod Thomas, o diretor para o Brasil, enfatiza que

[...] o Brasil foi exemplar em suas reformas educacionais, mas os indicadores ainda deixam a desejar, porque partiram de um nível muito baixo. O modo eqüitativo de levar adiante essas iniciativas seria ajudar um maior número de crianças pobres a concluírem a 8ª série. No entanto, para que a força de trabalho seja mais competitiva é necessário que mais pessoas terminem o Ensino Médio. (BANCO MUNDIAL, 2004 p. 31).

Na EAP (2004-2007) o Banco estabelece que o ensino básico continuará a ser a principal área de apoio ao governo brasileiro, mediante a ampliação do Fundo de Desenvolvimento da Escola-FUNDESCOLA (infra-estrutura, materiais didáticos); oferecimento de programas de capacitação de professores e de transmissão de técnicas básicas de alfabetização para adultos; fortalecimento das secretarias de Estado; aprofundamento do debate sobre a educação, em particular sobre o ensino médio, afim de aumentar o número de matrículas nesse nível de ensino, principalmente na região Nordeste.

Portanto, para o Banco Mundial a educação continuará a ser prioridade, seus técnicos admitem um maior envolvimento no estímulo ao ensino médio, pois no

rural. Destaca-se ainda o Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério- FUNDEF.

⁶³ A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação ocorreu mediante a pressão da Campanha Nacional pelo Direito à Educação que, com o *Fundeb pra Valer*, mobilizou organizações e redes - CNTE, UNDIME- para lutarem pela aprovação de um Fundo que atendesse toda educação básica, incluindo a creche. O FUNDEB terá vigência de 14 anos, a partir do primeiro ano da sua implantação em 2007, e se estenderá de forma gradual por três anos, quando estará plenamente implantado.

Brasil ele está incluído na educação básica, tendo em vista que as áreas abrangidas pelos atuais e futuros empréstimos programáticos incluem: desenvolvimento humano, crescimento e competitividade, desenvolvimento sustentável e as reformas fiscal e da previdência social (BANCO MUNDIAL, 2004).

Além de enfatizar prioridade sobre a educação básica, os empréstimos do Banco Mundial para o Brasil têm incluído também algumas atenções ao desenvolvimento infantil, às populações indígenas e às minorias étnicas. Representantes do Banco destacam as questões populacionais e da mulher como os principais pilares do desenvolvimento sustentável. Para eles, o crescimento demográfico atinge a integridade dos recursos naturais, interferindo, portanto, na qualidade de vida do mundo ocidental.

A política do Banco para 2004-2007 inclui ainda a administração eficaz dos recursos naturais e dos seus problemas de poluição urbana, bem como a proteção dos ecossistemas mais importantes. Em médio prazo será dada continuidade ao apoio às áreas com forte coincidência entre os objetivos ambientais, de redução da pobreza e de crescimento, especialmente água e saneamento, gestão dos recursos hídricos, conservação do solo e administração da poluição. Em longo prazo, são propostas a continuidade do apoio na descentralização da gestão ambiental e a proteção de ecossistemas, no Projeto das áreas Protegidas da Amazônia e nas atividades de análise sobre política florestal (BANCO MUNDIAL, 2004).

Se aparentemente o Banco Mundial demonstra interesse em questões sociais, em especial preocupação com a redução da pobreza, não devemos esquecer que de fato o principal objetivo é garantir a implementação de um conjunto de reformas que garanta a estabilidade econômica, o pagamento da dívida externa e o controle da população pobre, pois o crescimento da pobreza e da exclusão pode colocar em risco as conquistas em favor do livre mercado.

Com efeito, são admitidos em nome da reforma apenas alguns ajustes para a correção de algum detalhe defeituoso que possa afetar a ordem estabelecida, de modo que as determinações estruturais da sociedade sejam mantidas “[...] em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção”. (MESZÁROS, 2005, p. 25).

2.3.2 A reforma do ensino médio ressuscita o dualismo entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante

Conforme já evidenciamos anteriormente, em face das recomendações dos organismos multilaterais foram assentadas ações dos países latino americanos no âmbito das políticas educacionais no final do século passado e início deste, cujos governantes foram instados a fabricarem consensos em favor das necessidades das reformas. O governo brasileiro, além de fabricar consensos, procurou a adesão de empresários, trabalhadores e da população em geral, a fim de criar condições propícias para a efetivação de tais reformas.

Segundo Aguiar (2003), nunca na história recente da educação brasileira foi dado tanto destaque às reformas educacionais como no período 1995-2000. A imprensa brasileira acompanhou cada momento das mudanças, ora tendo a iniciativa da cobertura, ora sendo pautada pelos informes oficiais. A estratégia de comunicação do MEC incluiu todos os setores sociais. A classe média foi informada com matérias nas revistas *Veja*, *Isto É* e *Época*; a classe econômica dirigente pelos enfoques economicistas da *Revista Exame* e as classes populares com informes nos jornais de grande circulação, nos telejornais e rádios.

Assim, articulada à mesma racionalidade da reforma do Estado e subordinada aos imperativos do mercado e ao paradigma da produção *pós-fordista*⁶⁴, a reforma do ensino médio efetivou-se mediante o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio-PROMED, financiado por um convênio firmado entre o governo brasileiro e o Banco Mundial. O PROMED previa várias ações, dentre as quais se destacam: infra-estrutura escolar; formação inicial e continuada de professores e gestores escolares; elaboração de um sistema de avaliação dos alunos do nível médio; apoio a programas de educação à distância; elaboração e disseminação da

⁶⁴ O termo pós-fordismo sinaliza a tendência da mudança da base técnica do processo produtivo e dos métodos de gestão da produção e da força de trabalho. Embora queira significar um novo paradigma (denominado toyotismo, produção flexível ou acumulação flexível), não pode ser visto como algo homogêneo, nem nos países desenvolvidos. No caso brasileiro, convivem formas escravistas, tayloristas, fordistas e *pós-fordistas* de organização da produção e de gestão da força de trabalho.

reforma do ensino médio e apoio às unidades da federação na implementação da reforma curricular e estrutural do ensino médio.

Dentre essas medidas, duas foram efetivadas no governo de Fernando Henrique Cardoso: a elaboração e aplicação do Exame Nacional do Ensino Médio– ENEM e a elaboração e distribuição para as escolas dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

A reforma do ensino médio iniciou-se legalmente com a aprovação, em 20 de dezembro de 1996, da LDB nº 9.394, num ambiente político⁶⁵ baseado na ideologia do mercado e fundamentado no determinismo tecnológico. Posteriormente, essa reforma foi consubstanciada pelo Parecer nº 2.208/1997 (regulamenta os artigos 39 a 42 da LDB 9.394/1996 que tratam da educação profissional), pelo Parecer CEB/CNE nº 15/1998 (fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), pela Resolução CEB nº 03 1998 (institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) e pela Lei nº 10. 172/2001 (aprovou o Plano Nacional de Educação– PNE).

Com o texto impregnado pelas necessidades e transformações do sistema capitalista, o artigo 1º, § 2º da LDB 9.394/1996 estabelece que a *educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho*. Nas entrelinhas podemos interpretar esse disposto como: a educação deve adaptar-se ao mundo do trabalho de acordo com a ótica do capital. Se adentrarmos um pouco mais e tentarmos desvelar os sentidos ocultos perceberemos que uma simples posição de palavras revela o caráter de mercado, quando o artigo 2º coloca a educação primeiro como dever da família e depois do Estado, enquanto a Constituição Federal de 1988 estabelece no artigo 205 que a educação *é direito de todos e dever do Estado e da família*.

Assim, se não atentarmos para a ordem que os termos aparecem, ou considerarmos que ela não tem importância, esqueceremos que historicamente essa

⁶⁵ O contexto histórico da LDB 9.394/1996 pautou-se num amplo processo de lutas pelos valores democráticos de participação política e de justiça social. Uma expressão dessa luta foi o Fórum em Defesa da Escola Pública. Contudo, entre o projeto que tramitou na Câmara dos Deputados e a LDB aprovada houve predominância das idéias defendidas pelo governo, foram mantidos alguns termos defendidos pelo Fórum, porém ajustados ao ideário neoliberal das necessidades do mercado, da nova organização do trabalho, da produção flexível, do avanço tecnológico, do Estado Mínimo e da privatização dos serviços públicos. Para uma análise mais detalhada ver: CIAVATTA, Maria F. Reformas Educativas na América Latina: a nova lei de educação no Brasil e o projeto de qualidade. In: *Contexto e Educação*. n. 57, v.15 Ijuí: UNIJUI. Jan/mar 2000 p. 81-100 e *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. IRIA Brzezinski (Org.). 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

posição revela uma disputa de significados e do papel que o Estado representa na oferta da educação pública.

Tendo como referencial a produtividade e as supostas tendências inexoráveis do mundo contemporâneo, o artigo 35 da LDB em pauta coloca o ensino médio como etapa final da educação básica e apresenta as seguintes finalidades para este nível de ensino:

- I- a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II- a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III- o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina.

Seguindo as mesmas diretrizes da educação profissional e tendo como elementos inspiradores *a sociedade do conhecimento e o avanço tecnológico*, as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio-DCNEM e os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio-PCNEM apresentam princípios axiológicos e pedagógicos que se fundamentam numa confiança quase apologética no atual estágio de avanço tecnológico e na capacidade de a escola preparar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente adequados para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança.

A preocupação com a introdução das novas tecnologias pode ser evidenciada na seguinte passagem das DCNEM.

A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova

compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias. (BRASIL, 1999, p.13).

Assim como as DCNEM, observamos que os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão⁶⁶ também recaem no determinismo tecnológico como a razão explicativa para as mudanças em curso na produção e para as novas demandas educacionais. Nesse sentido, identificam o ensino médio como formação básica, articulada com uma perspectiva de educação tecnológica e com o mundo do trabalho (MARANHÃO 2003).

Nas diretrizes do Plano Nacional de Educação também percebemos uma relação com as demandas postas pela produção flexível, uma vez que elas determinam que o ensino médio deva permitir a aquisição de competências relacionadas ao pleno exercício da cidadania e da inserção produtiva. Para tanto, destacam as seguintes competências: auto-aprendizagem; percepção da dinâmica social e capacidade para nela intervir; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagens, comunicação e abstração; habilidades para incorporar valores éticos de solidariedade, cooperação e respeito às individualidades (BRASIL, 2001).

Nesses termos, a subordinação à lógica do mercado e à produção flexível procura efetivar-se mediante dois mecanismos: gestão escolar e delimitação dos conteúdos. No âmbito da gestão emerge a tentativa descentralizadora como argumento para a melhoria da qualidade do ensino. O conceito de descentralização traz explícita a idéia de autonomia dos atores sociais, mas de fato representa a tentativa de minimização da responsabilidade do Estado para com a educação, uma vez que as escolas têm *autonomia* para escolherem seus parceiros/empresas.

No texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM o artigo 7º, que dispõe sobre a gestão escolar e financiamento, apresenta a busca de mecanismos de participação da comunidade e as articulações e parcerias com

⁶⁶ Não faremos uma análise dos fundamentos filosóficos, pedagógicos e metodológicos dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão porque eles seguem os mesmos pressupostos e princípios apontados nas Diretrizes Nacionais. Assim como a reforma que ocorreu no âmbito federal, a reforma curricular no Maranhão foi financiada com recursos do Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio- PROMED, mediante o Projeto de Investimento Estadual orçado em 17.850,000,00 (dezesete milhões, oitocentos e cinqüenta mil reais). Esses recursos visavam além da formulação e implantação da reforma curricular, a compra de equipamentos, de kits de laboratório e de esporte e formação continuada dos professores.

instituições públicas e privadas como estratégias que contribuem para garantir a autonomia das escolas.

No âmbito dos conteúdos temos a ênfase na educação geral que, por sua vez, é demarcada pela exigência da polivalência, cujas demandas são emergentes da chamada produção pós-fordista, caracterizada por conhecimentos que abrangem domínio dos fundamentos científico-tecnológicos, compreensão de um fenômeno em processo, responsabilidade, criatividade etc. Para tanto, o currículo do ensino médio deve ser descongestionado de informações e priorizar “[...] conhecimentos e informações de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos [...]” (BRASIL, 1999, p. 75).

Nessa perspectiva, os idealizadores das DCNEM enfatizam que pensar um novo currículo para o ensino médio implica reconhecer dois fatores: “[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais [...]” (BRASIL, 1999, p.14).

Como a reprodução ideológica do fetichismo ocorre por meio da naturalização dos fenômenos humanos e históricos, os intelectuais da reforma usam o termo relações sociais de modo que apareça aos indivíduos como relações entre coisas e não como relações mediadas pelo valor de troca (MARX, 1983). Ademais, a naturalização do histórico como tão bem expressa Duarte (2001) é um instrumento ideológico que pode ter diversos significados, de acordo com o contexto no qual está sendo utilizado, bem como com os motivos que levaram à sua utilização.

Ainda que os reformadores se utilizem de terminologias consideradas críticas e progressistas, Meszáros alerta que uma reformulação significativa da educação “[...] é inconcebível sem a correspondente transformação do quadro social no qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança”. (2005, p. 25).

Por essa razão os idealizadores da reforma ressaltam que o currículo deve ser orientado também pelo fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca, pela formação de valores, pelo aprimoramento como pessoas e pela formação ética e exercício da cidadania (BRASIL, 1999). No fundo esses conceitos buscam criar consensos que procuram incutir na mentalidade dos indivíduos a idéia

de que no mundo globalizado a educação é indispensável para a construção da paz, da liberdade e da justiça social e que para a construção de uma sociedade democrática os indivíduos devem ser formados para construir atitudes de solidariedade e tolerância.

2.3.2.1 Os princípios e concepções que fundamentam as Diretrizes Curriculares do “novo” ensino médio

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM foram concebidas a partir de princípios filosóficos, pedagógicos e metodológicos.

Os princípios filosóficos denominados de fundamentos estéticos, políticos e éticos do *novo* ensino médio brasileiro são organizados sob três prismas: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade.

A estética da sensibilidade tem o pretexto de desenvolver a sensibilidade, substituindo a padronização da era das revoluções industriais pelo desenvolvimento da *criatividade, do espírito inventivo, da curiosidade* pelo inusitado, da afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, *conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente*.

Como os reformadores do ensino médio estão preocupados com as transformações no modo de organização do trabalho, podemos depreender que essa estética espera que o trabalhador seja capaz de administrar os vários imprevistos no trabalho e adaptar-se às constantes mutações do mundo do trabalho: conviver com a incerteza de não ter emprego, de ser demitido a qualquer momento, de ter seu salário reduzido e de buscar diversas formas de criar seu próprio emprego.

De acordo com as DCNEM, a estética da sensibilidade sugere ainda

[...] a possibilidade de devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista. Por essa razão, procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões da vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras, como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana [...]” (BRASIL, 1999, p. 65).

Nesses termos, os idealizadores da reforma atribuem ao taylorismo/fordismo o roubo da *beleza* das relações sociais de produção, propondo um humanismo para um tempo de transição que é tão abstrato e vazio como o pensamento dos idealizadores da reforma, como se na história do capitalismo em algum momento o capital valorizou-se sem a exploração dos trabalhadores, ou como se na produção pós-fordista o *envolvimento estimulado*, a flexibilidade e a polivalência do trabalhador possibilitassem a não conformação psicofísica e moral diante das necessidades de valorização do capital.

Talvez a recuperação da *beleza das relações sociais de produção* que foi roubada pelo taylorismo/fordismo deve se dar mediante a preparação do educando para a aceitação das novas condições impostas pela sociedade *pós-industrial*, pois o novo ensino médio deve formar pessoas que saibam usar o tempo livre de *forma produtiva e criadora e que sejam empreendedoras*, ou seja, que tenham, nos termos de Gramsci, um conformismo psicofísico necessário ao modo de produção capitalista em sua fase atual.

A estética da sensibilidade é utilizada também para valorizar a diversidade e para o reconhecimento do direito à diferença. Entretanto, essa diversidade é vista como oposição à igualdade, pois a política da igualdade proposta pelas DCNEM se expressa pela busca da *equidade*, naturalizando assim as desigualdades sociais.

A política da igualdade recorre ao reconhecimento da cidadania burguesa como fundamento da *preparação do educando para a vida civil*, no sentido de *aprender respeitar as leis*. É definida também como a busca da equidade, mas valorizando a diferença. Nessa perspectiva, acaba naturalizando as desigualdades sociais e tenta naturalizar o social e o histórico. Assim, cabe lembrarmos a crítica que Marx fez aos economistas clássicos.

As forças produtivas desenvolvidas lhes parecem como um ideal cuja existência teria pertencido ao passado. Não como um resultado histórico, mas como um ponto de partida da história. Segundo a concepção que tivessem da natureza humana o indivíduo aparecia como conforme a natureza, enquanto posto pela natureza e não enquanto produto da história. *Até hoje esta ilusão tem sido própria de toda nova época.* (MARX, 1982, p. 3-4, grifo nosso).

A política da igualdade chama atenção ainda para a necessidade de construção de novas relações entre o público e o privado, à medida que as DCNEM

ênfatizam que *a política da igualdade deverá fortalecer uma forma contemporânea de lidar com o público e o privado* (BRASIL, 1999, grifo nosso). Nessa perspectiva, observamos o reforço das teses do Estado mínimo quando, os reformadores entendem que todos constituem o público, portanto são responsáveis pelos serviços sociais e podem substituir o Estado em suas funções. Nessa lógica as DCNEM evocam o envolvimento crescente de pessoas e de instituições não-governamentais nas decisões antes reservadas ao poder público.

Em nome da flexibilidade e da autonomia esse posicionamento reforça os mecanismos de transferência de recursos públicos para empresas privadas reconhecidas como organizações sociais ou como modelos eficazes de gestão e repassa para a *comunidade* a responsabilidade pela gestão da escola.

A ética da identidade, por sua vez, complementa os dois princípios anteriores. E neste aspecto seus formuladores também *parecem* desconhecer a história, ao recorrer ao romantismo para explicar a liberdade, inspirada na arte. Nesse sentido, as DCNEM destacam que:

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e público, enfim, a contradição expressa entre a 'igreja' e o 'estado'. [...] Seu ideal é o humanismo de um tempo de transição. (BRASIL, 1999, p. 67).

Tendo como finalidade a autonomia, as DCNEM ênfatizam que a ética da identidade deve estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que possibilitarão: “[...] à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à *arte de dar sentido* a um mundo em mutação [...]” (BRASIL, 1999, p. 68, grifo nosso). As próprias DCNEM reconhecem que “não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial” (BRASIL, 1999, p. 68).

Em relações aos princípios pedagógicos, as DCNEM os concebem como as diretrizes para uma pedagogia da qualidade, que por sua vez contemplam três aspectos: identidade, diversidade e autonomia.

A identidade é apontada como a possibilidade de os sistemas e os estabelecimentos de ensino médio criar e desenvolverem diversas alternativas de organização pedagógica, espacial e temporal e articulações e parcerias com instituições públicas e privadas para formularem políticas de ensino que contemplem a formação básica e a preparação geral para o trabalho.

A diversidade, segundo as DCNEM, deverá ser acompanhada por sistemas de avaliação que possibilitem o acompanhamento permanente dos resultados da aprendizagem dos alunos, tomando como referência as competências básicas dispostas na LDB, nas diretrizes curriculares e nas propostas pedagógicas das escolas.

Sem desconhecer a importância da avaliação em larga escala para a correção do fluxo escolar e para que os gestores dos sistemas de ensino possam reorientar suas ações, consideramos que ao proporem a realização de testes padronizados as DCNEM limitam as possibilidades da diversidade e da autonomia por elas mesmas propostas. Tais testes, além do caráter arbitrário, não conseguem captar a dinâmica de funcionamento interna de cada unidade escolar, uma vez que cada escola tem uma forma própria de interpretar e de colocar em prática as normas oficiais.

Já a autonomia é apontada como o direito que toda instituição escolar tem de formular uma proposta pedagógica que reflita o melhor equacionamento possível entre recursos humanos, financeiros, técnicos, didáticos e físicos para garantir tempos, espaços, situações de aprendizagem e de inserção da escola no seu ambiente social, a fim de que os alunos possam adquirir conhecimentos, competências e valores previstos na legislação educacional.

Em relação ao princípio da autonomia, importa destacarmos um questionamento levantado por Manacorda (2000) que nos diz para termos cuidado com certas *novidades* pedagógicas, pois na maioria das vezes elas apenas põem o homem frente a si mesmo e não diretamente ao mundo concreto das coisas e das relações sociais. Elas podem ainda substituir um processo educativo heterônomo por um autônomo que pode ser igualmente limitado.

Quanto aos princípios metodológicos, as DCNEM destacam que o tratamento didático-pedagógico dos conteúdos deve observar a *autonomia, a diversidade e a*

identidade, de forma que o currículo seja estruturado através *da interdisciplinaridade e da contextualização*.

Nessa perspectiva, tendo como eixos a interdisciplinaridade e a contextualização e como princípio integrador as tecnologias, as DCNEM estabelecem que o currículo deva ser organizado em três áreas: Linguagem, Códigos e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática); Ciências da Natureza da Natureza, Matemática e suas tecnologias (Matemática, Química, Física e Biologia); Ciências Humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito etc.).

Segundo as DCNEM, o currículo deve ser organizado por competências, portanto ele não poderá ser disciplinar, uma vez que as habilidades e competências a serem formadas exigem conteúdos das diversas disciplinas. Nesse sentido, a interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplina e ao mesmo tempo evitar a diluição delas em generalidades.

Os idealizadores da reforma curricular enfatizam que a integração de disciplinas para buscar compreender, prever e transformar a realidade deve se aproximar do que Piaget chama de estruturas subjacentes, do que Vigotsky considera da relação entre pensamento e linguagem e da interdependência entre a aprendizagem dos conteúdos curriculares e o desenvolvimento cognitivo.

Observamos que os mentores da reforma tentam dar uma abordagem epistemológica na concepção de interdisciplinaridade, porém ela é superficial e ambígua, pois apresenta as perspectivas de aprendizagem de Piaget e Vigotsky que, embora sendo consideradas interacionistas, são divergentes, sobretudo por que Vigotsky se contrapõe aos pressupostos filosóficos idealistas e naturalistas da psicologia de Piaget⁶⁷.

As DCNEM estabelecem que as escolas devam organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas disciplinares e projetos. Entretanto, na prática o que encontramos é a fragmentação disciplinar e a dificuldade de desenvolver projetos interdisciplinares, conforme expressam os entrevistados:

⁶⁷ Para maiores detalhes ver Duarte (2001) e Maia Filho (2004).

“A idéia de interdisciplinaridade é um contraponto, pois o currículo é organizado em disciplinas. Embora tenhamos orientado para a metodologia de projetos de acordo com o planejamento de cada escola, é muito difícil trabalhar essa idéia de professor pesquisador, se a gente não tem profissionais de tempo integral. É muito difícil a gente ter apoio na escola se a própria Secretaria tem dificuldades de dar demonstração de trabalhos interdisciplinares e com autonomia, nós também deveríamos ter trabalhos assim e não temos então como exigir atitudes interdisciplinares”. (Entrevista A)

“Algumas escolas até tentam trabalhar interdisciplinarmente, mas é muito difícil trabalhar assim, a estrutura da escola ainda é muito fechada, a questão de horários, os professores trabalham isoladamente. Portanto a interdisciplinaridade ainda é um sonho bem distante da realidade”. (Entrevista C)

A contextualização, por sua vez, evoca “[...] áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida cultural e mobiliza competências cognitivas já adquiridas [...]” (BRASIL, 1999, p. 79). Desse modo, visaria tornar a aprendizagem significativa, ao associá-la com as experiências da vida cotidiana ou com os conhecimentos adquiridos espontaneamente pelo aluno, retirando-lhe da condição de *espectador passivo*.

Ramos (2001) alerta para o risco de cairmos numa perspectiva muito generalista ou na extrema simplificação dos processos de aprendizagem, tornando-a uma pseudo-aprendizagem, pois as concepções prévias trazidas pelos alunos para o âmbito escolar podem reforçar o pragmatismo centrado apenas no hoje, no aqui e agora, descartando o clássico⁶⁸ saber socialmente produzido (SAVIANI, 2000b), criar uma aversão ao estudo dos clássicos e desvalorizar a teoria. Tal postura pode levar à valorização do corriqueiro, do pitoresco vivenciado no cotidiano de cada aluno e desvalorizar o questionamento, a crítica, o raciocínio e o acesso ao saber sistematizado historicamente pela humanidade.

2.3.2.2 O trabalho e a cidadania como os principais contextos

As DCNEM apontam o trabalho e a cidadania como os contextos mais relevantes da experiência curricular do ensino médio. O trabalho é colocado ainda

⁶⁸ Saviani denomina clássico o que resistiu ao tempo. Ele cita exemplos de Descartes como o clássico da filosofia, Dostoievski como clássico da literatura universal etc. Defende ainda que clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. In: SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000b, p. 22-23

como princípio⁶⁹ organizador do currículo, uma vez que na sociedade contemporânea

[...] todos independentemente de sua origem ou destino socioprofissional devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999, p. 80).

A concepção de trabalho apresentado pelos reformadores é abstrata - isolada dos elementos da realidade -, à medida que eles retiram as condições materiais e históricas em que o mesmo se realiza no capitalismo e apresentam os avanços científicos, tecnológicos e informacionais descolados dos sujeitos e das relações sociais que provocaram tais avanços. Os reformadores procuram escamotear o caráter histórico e não natural do processo de trabalho em que a relação entre o trabalhador e sua atividade não é de forma alguma natural, mas contém em si uma determinação econômica (MARX, 1972).

Portanto concordamos com a análise de Kuenzer (2000), quando ela destaca que embora aparentemente a concepção de trabalho apresentada pelos reformadores pareça avançada, enquanto práxis humana que define a identidade do ensino médio, tal concepção encobre a forma como o trabalho se manifesta histórica e concretamente no capitalismo. Por outro lado, ao considerar que a preparação básica para o trabalho não está vinculada a nenhum conteúdo em particular, mas em todos, corre-se o risco de que tal formação não seja dada, pois o que está em tudo corre o risco de não estar em lugar nenhum.

Ao considerar que todos devem ser educados na perspectiva do trabalho, os reformadores tentam passar a idéia de trabalho educativo proposta por Gramsci, contudo a visão das DCNEM difere da proposta gramsciana - trabalho como elemento geral e universal com o propósito de realização autônoma do homem -, pois o trabalho é visto como mercadoria ao *abarcas os conteúdos e as competências de caráter geral para inserção numa sociedade pós-fordista* (BRASIL, 1999, grifo

⁶⁹ Diferentemente da idéia de trabalho como princípio educativo proposta pelas DCNEM, Saviani defende a idéia de politecnicidade que envolve a articulação entre trabalho intelectual e manual e envolve uma formação a partir do trabalho social, que desenvolve os fundamentos e os princípios, que estão na base da organização do trabalho e nos permitem compreender o seu funcionamento. In: SAVIANI, Dermeval. *Sobre a concepção de politecnicidade*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

nosso), onde o trabalho se realiza predominantemente de forma diversificada e profundamente precarizado.

Ademais, podemos utilizar um pensamento de Gramsci escrito em 1916 para desvelar a intenção dos reformadores:

Um Estado que sempre criou escolas de cultura humanista para os ricos e uma outra escola para os filhos dos trabalhadores, apela de repente para inserir uma noção de trabalho. Algo de podre esconde-se por detrás dessa retórica. (GRAMSCI, 1916, apud NOSELA, 1992, p.18).

Convém nos determos ainda em dois aspectos relacionados à questão do trabalho: o primeiro refere-se à proposta dos reformadores de que devemos superar a concepção marxista de análise da realidade; o segundo é a tentativa de que o desemprego seja visto como algo natural, irreversível e que não deve ser contestado. Esses aspectos são apresentados nas DCNEM da seguinte forma:

Cabe ao professor orientar seus alunos no sentido de compreender e avaliar o impacto desse conjunto de transformações nas suas próprias vidas [...]. Sociologicamente, a problematização da categoria trabalho, para além do modelo marxista, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa. (BRASIL, 1999, p. 170).

Podemos depreender dessa passagem das DCNEM que os reformadores se mantêm nas aparências dos fenômenos e situam-se no grupo dos intelectuais que acreditam no mercado como o único ordenador das relações sociais, na sociedade do conhecimento, no fim da história, na perda da centralidade da categoria trabalho e na insuperabilidade da ordem capitalista. Eles tentam passar a idéia ilusória de um capitalismo eternizado e procuram instalar uma resignação nas pessoas, ocultando o fato de que o capitalismo é um modo de produção contraditório e que, enquanto tal, está destinado a perecer.

É possível argumentarmos também que o aporte teórico marxista ainda não perdeu sua validade para a compreensão das transformações pelas quais passa o capitalismo contemporâneo, pois vivemos numa sociedade em que prevalece a lógica da valorização do capital. E, embora constata-se o avanço dos meios e das

técnicas de produção, não podemos deduzir o fim da sociedade do trabalho⁷⁰, tanto em sua forma concreta e produtora de mercadorias úteis, como intercambiáveis. O que constatamos é o aumento da precarização do emprego e de diversas formas de trabalho.

Ademais, segundo Meszáros (2002) a formação capitalista é marcada por uma contradição imanente, já que ao mesmo tempo em que aumenta sua capacidade produtiva, dispensa a força de trabalho, gerando um descompasso entre a possibilidade de consumo, em face do desemprego. Assim sendo, mesmo que o incremento da ciência e da técnica tenha diminuído o número de trabalhadores vinculados ao capital produtivo, o capital não perdeu sua capacidade de explorar. O que está ocorrendo é o afastamento dos trabalhadores do núcleo central da produção, mediante a precarização - subcontratação, terceirização⁷¹-, mas eles continuam sendo a base de valorização do capital. Ou seja, o trabalho em si é e permanece o pressuposto da produção capitalista (MESZÁROS, 2002).

No que se refere à concepção de cidadania, os reformadores tentam reduzi-la à individualidade, ou seja, à empregabilidade, à medida que ela não é mais vista como resultado da inserção no mercado de trabalho, mas condição para essa inserção. Agora o *cidadão* é quem detém as competências adquiridas na escola para tornar-se empregável, ou seja, tornar-se um cidadão produtivo.

Nesse ponto de vista a cidadania é decorrente do direito formal à educação, isto é, da visão de igualdade formal instaurada no mesmo ato que fundou a sociabilidade do capital, conforme sublinhou Marx ao lembrar que a separação da sociedade burguesa do Estado deu origem à abstração do cidadão, enquanto se existe a partir da natureza e não na base de determinadas atividades concretas. Isso é apenas “[...] uma caracterização formal para todos que não permite a ninguém reconhecer nela o conteúdo da sua própria vida concreta [...]” (MARX, apud SUCHODOLSKI, 1976, p. 169). Portanto, conforme Tonet (2003), o mínimo que

⁷⁰ Para melhor esclarecimento do debate sobre a questão da centralidade do trabalho sugerimos as obras de Ricardo Antunes: “*Adeus ao trabalho*”, publicada em 1995 pela editora Cortez e “*Os sentidos do trabalho*”, publicada em 1999 pela Biotempo. Nestas obras Antunes contrapõe-se aos apologistas que defendem a substituição do trabalho pela ciência e a substituição das relações de produção capitalista pelo agir comunicativo. Ele destaca ainda a complexidade das relações laborativas e as novas formas de conformação da classe trabalhadora, sem, contudo, negar a centralidade do trabalho no capitalismo contemporâneo.

⁷¹ Lembramos que a precarização atingiu não somente os trabalhadores da esfera da produção, mas também a circulação. Basta observarmos os vendedores que se utilizam de catálogos e os ambulantes que batem às portas das residências, oferecendo as mais variadas mercadorias.

essa dimensão jurídico-política pode fazer é impor alguns limites ao ato fundante do capitalismo - compra e venda de força de trabalho -, em vez de contestar essa lógica que configura o modo de produção capitalista.

Segundo Zibas (2001), no texto das DCNEM está implícita a idéia de cidadania defendida por Guiomar Namó de Mello⁷², no livro “*Cidadania e competitividade*”. Nesse livro, Mello (1998) defende que a formação para cidadania não deveria estar calcada em termos *vagos, marcados ideologicamente* tais como: desenvolver o espírito crítico, promover a auto-determinação dos povos, ou *incentivar a solidariedade*, mas pautada numa orientação pragmática e técnica, pois as demandas sociais estariam voltadas para o nível local e diretamente relacionadas com “[...] a melhoria da qualidade de vida da cidade, do bairro ou até mesmo de uma instituição”. (MELLO, 1998, p. 36).

É claro que nas DCNEM a palavra cidadania aparece revestida dos termos *critica, solidariedade e igualdade*, porém esse discurso humanista não questiona as desigualdades sociais. O que é recuperado é o discurso da igualdade e da liberdade natural entre os homens, ao afirmar que a “[...] reposição do humanismo nas reformas do ensino médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo [...]” (BRASIL, 1999, p. 61).

O próprio texto das DCNEM reconhece que esses efeitos são a redução dos empregos e a exclusão, pois o estudante deve ser preparado para “[...] suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível [...]” (BRASIL, 1999, p. 99). Desse modo, se o que mais inquieta e preocupa os jovens neste início de século é o fantasma do desemprego, como propalar uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, igualdade entre homens e mulheres etc.?

Parece que essa nova qualidade estaria além das lutas democráticas das maiorias populares. Como querer que a cidadania ganhe uma qualidade superior diante de políticas neoliberais que negam direitos sociais básicos e que tornam

⁷²Guiomar Namó de Mello foi a relatora da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Essa resolução fundamentou e compõe os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

quase impossível o exercício desses direitos que foram arrancados à custa das lutas coletivas dos trabalhadores?

Isso ocorre porque as concepções de trabalho e de cidadania expressas nas DCNEM transferem a relação capital-trabalho para o âmbito individual e para a esfera da *negociação*, negando o confronto. Essas concepções se inserem no marco de um individualismo liberal e de subjetividades atomizadas. Desse modo, a escola tende a ser direcionada para não contribuir com a formação da consciência de classe e para a construção de uma concepção emancipatória de homem e de sociedade.

Assim, em que pese o discurso político-educacional da reforma do ensino médio enfatizar o trabalho, a cidadania, a participação, a formação de indivíduos criativos e a aprendizagem significativa como princípios, percebemos que essas idéias são carregadas de ideologias que precisam ser decifradas e re-significadas, uma vez que buscam a constituição de um novo sujeito social que, tanto no plano individual como no coletivo seja capaz de adequar-se à lógica capitalista da acumulação, da rentabilidade e do lucro.

Devemos lembrar que a lógica capitalista não é conciliável com os princípios de solidariedade, paz e justiça social. Mas como o capitalismo precisa garantir a sua reprodução, é necessário que coexistam dois discursos: o econômico-pragmático e o moral. De acordo com Duarte, o segundo é necessário para evitar esfacelamento do tecido social, “[...] que resultaria da radicalização do princípio liberal, segundo o qual o progresso social resulta da busca incessante de satisfação das necessidades e dos interesses pessoais [...]” (2001, p. 143).

2.3.3 A separação entre a formação geral e a formação técnica: contradições entre o discurso oficial e a fala dos sujeitos que vivenciam a reforma

Os estudiosos da educação brasileira são unânimes em afirmar que o dualismo que marca a nossa educação, fruto do dualismo entre as classes, tem no ensino médio a maior expressão. É neste nível de ensino que se evidencia a contradição entre o capital e o trabalho, expressada no falso dilema de sua

identidade propedêutica ou preparação para o trabalho (FRIGOTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a).

Historicamente marcada pela diferenciação educação geral para as elites e preparação para o trabalho para os pobres, até a aprovação da LDB nº 4.024/1961, que estabeleceu a equivalência plena entre o ensino secundário e o técnico, a legislação brasileira proibia o acesso ao ensino superior para os concluintes dos cursos técnicos agrícolas e comerciais e limitava para os egressos dos cursos técnicos industriais.

A Lei nº 5.692/1971 instituiu a profissionalização compulsória e estabeleceu que o segundo grau tivesse um caráter de *terminalidade*, uma vez que se destinava à formação do adolescente e à habilitação profissional. Entretanto, as classes média e alta e os empresários do ensino resistiram e levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural que marca a educação brasileira. Eles não aceitaram a concepção de formação para o trabalho e a idéia de que as escolas que tradicionalmente preparavam seus filhos para o ensino superior assumissem o caráter profissionalizante. Por outro lado, os trabalhadores também criticaram essa proposta que se apresentava como *formar para o trabalho* os filhos da classe trabalhadora. Eles ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas para uma profissionalização adequada como do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio que não lhes dava condições de ingressarem no ensino superior.

Diante disso, o MEC começou a redefinir a profissionalização. Primeiramente, o Parecer nº 45/1972 introduziu as habilitações básicas em substituição à habilitação profissional; posteriormente, o Parecer nº 76/1975 permitiu uma flexibilidade curricular, previu uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas e, finalmente, a Lei nº 7.044/1982 revogou a obrigatoriedade da profissionalização no ensino médio - antigo segundo grau.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 e do Decreto nº. 2.208/1997 a dualidade renasce: a educação profissional é separada da educação geral. Na LDB, o artigo 40 propõe uma educação profissional independente e ao mesmo tempo articulada ao ensino médio. Já o Decreto nº 2.208/1997, no artigo 3º, coloca a educação profissional como complemento da educação básica, constituindo-se num sistema paralelo organizado em três níveis:

- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;
- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio;
- Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área de tecnologia, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Mesmo com a publicação do Decreto nº 5.154/2004⁷³, que revogou o Decreto nº 2.208/1997, a questão da separação entre a educação profissional e formação geral não foi resolvida, pois a única novidade do Decreto nº 5.154/2004 é a proposta de simultaneidade, ou seja, que a educação técnica de nível médio pode ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio, enquanto o Parecer anterior estabelecia que a educação “[...] profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. (BRASIL, 1997, p. 2).

Segundo Oliveira, a revogação do Decreto nº 2.208/1997 não significou o abandono dos seus princípios, “[...] haja vista que permitiu tanto a organização de cursos integrando ensino médio e técnico quanto a estruturação de cursos completamente separados [...]” (2005, p. 91). Assim, tentou-se resolver somente a questão do impedimento da integração desses dois ensinos, sem, contudo, eliminar o modelo que os torna independentes.

Tal postura perpetua a dualidade que marca a história do ensino médio no país, pois o Decreto nº 2.208/1997 e posteriormente o Decreto nº 5.154/2004, tendo como princípio subjacente a idéia de que a educação geral possibilita a transferência de aprendizagens, ou seja, dota o aluno da capacidade de usar conhecimentos em ações práticas, enquanto o ensino técnico não o faz, estabeleceram que o nível técnico⁷⁴ é destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos ou egressos do

⁷³ No Capítulo IV veremos que de acordo com estudos de Frigotto, Ciavata e Ramos (2005a e 2005b) a partir de 2003 alguns Seminários foram realizados com representantes da sociedade civil e de órgãos governamentais na perspectiva da construção de propostas para a educação profissional. Nesses debates três posições foram evidenciadas: a tese da simples revogação do Decreto nº 2.208/1997; a manutenção do Decreto nº 2.208/1997 e outra que defendia a idéia de que a simples revogação do decreto anterior não garantiria a implementação de uma nova concepção de educação profissional e tecnológica. Ver: FIGROTTO; CIAVATA; RAMOS (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

⁷⁴ É importante esclarecer que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico também configuram três tipos de educação profissional: básico, técnico e tecnológico.

ensino médio, porém dispõem que para a obtenção do diploma de técnico de nível médio o aluno deve apresentar o certificado de conclusão do ensino médio⁷⁵.

Ao exigir a conclusão do ensino médio para o ingresso no ensino técnico ou a frequência concomitante, a reforma revela mecanismos de contenção ao ensino superior público e ao mercado de trabalho, bem como reforça os mecanismos de elitização e privatização do ensino técnico-profissional, uma vez que a maioria dos alunos do ensino médio não tem condições de fazer os dois cursos simultaneamente e/ou ingressar no ensino técnico após a conclusão do ensino médio.

Segundo Zibas (2005), a dupla função de Cláudio de Moura e Castro como funcionário do Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID e assessor do MEC também foi decisiva para a implantação da política que promoveu a desarticulação entre o ensino médio e o ensino técnico. Isso pode ser confirmado nas próprias palavras de Moura e Castro:

Nessa época [meados de 1990], eu era funcionário do BID e também assessorava o ministro em questões de políticas educacionais. [...] O fator decisivo para eclodir a mudança foi a possibilidade de um empréstimo de 250 milhões de dólares do BID. Um empréstimo pode ser uma arma poderosa para um impasse político. (MOURA E CASTRO, 2005, apud ZIBAS, 2005, p. 1069).

Essa questão é claramente percebida por um dos nossos entrevistados que expressou o seguinte:

“Com essas reformas, se a gente não tinha sistema educacional, a gente passou a ter menos ainda, pois ficou mais estranha a leitura. Isso se deve à questão do financiamento, das imposições internacionais (Banco Mundial), de onde se deveria começar a reforma e da briga entre o Ministério do Trabalho e da Educação para saber quem vai qualificar? O que vai qualificar? O que é uma pessoa qualificada”. (Entrevista A)

Outros entrevistados expressaram também a preocupação com a crônica separação entre a formação geral e formação profissional ao relatarem que:

O básico é uma educação não formal e pode ser oferecida independentemente da escolaridade; o técnico destina-se à habilitação profissional dos alunos egressos do ensino médio, ou matriculados neste; o tecnológico é destinado aos egressos do ensino médio ou técnico. In: BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível técnico*. MEC/SEMTEC. Brasília, 2000.

⁷⁵ O Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004, cujo artigo 9º revoga o Decreto 2.208/ 1997, também estabelece que para a obtenção do diploma de técnico de nível médio o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio.

“Historicamente a educação é dualista e, o aluno da escola pública que consegue terminar o ensino médio deve sair com alguma competência, porque a grande maioria quer trabalhar, tem ânsia por sair com alguma qualificação e aí como garantir uma educação técnica somente após ou concomitantemente ao ensino médio?”. (Entrevista B)

“Eu percebi essa questão quando uma pessoa da minha família foi fazer um concurso, cuja exigência era o ensino médio, porém os conhecimentos de informática eram tão aprofundados, que ele só conseguiria se preparar se fizesse um curso de técnico de informática em outro horário. Mas como se ele não tinha tempo nem condições de pagar um curso técnico?”. (Entrevista A)

A nosso ver, aqui reside o aprofundamento da dualidade entre educação geral e a educação profissional e o reforço do elitismo e da exclusão, pois o ingresso no ensino técnico de nível médio, concomitantemente ou após cursar o ensino médio, é uma limitação para os jovens que não podem freqüentar dois turnos ou esperar a conclusão do ensino médio para poderem cursar o nível técnico, em sua maioria privados e subseqüentes, conforme indicam os dados do Censo Escolar 2005:

Tabela 01

Matrículas na Educação Profissional por dependência administrativa e modalidade de oferta

Dep. Admin.	Concomitante	Subseqüente	Integrada	Total
Federal	40.150	43.612	5.352	89.114
Estadual	98.239	89.803	18.275	206.317
Municipal	6.971	16.574	1.483	25.028
Privada	146.161	265.753	15.519	427.433
Total	291.521	415.742	40.629	747.892

Fonte: Elaboração própria com base nos dados do Censo Escolar 2005 MEC/Inep

Essa dualidade é inclusive reconhecida pelas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio que, ao conferir a esse nível de ensino a função de desenvolver a pessoa humana por meio da preparação básica para o trabalho e para o exercício da cidadania e delegar à educação profissional de nível técnico a responsabilidade pela habilitação, tentou resolver a questão apenas do ponto de vista pedagógico e com uma solução ideológica. O próprio texto das DCNEM é esclarecedor a esse respeito:

[...] a duplicidade de demanda continuará existindo porque a idade de conclusão do ensino fundamental coincide com a definição de um projeto de vida, fortemente determinado pelas condições econômicas da família e, em menor grau, pelas características pessoais. Entre os que podem custear uma carreira profissional mais longa, esse projeto abrigará um percurso que posterga o desafio da sobrevivência material para depois do curso superior. Entre aqueles que precisam arcar com sua subsistência precocemente, ele demandará a inserção no mercado de trabalho logo após a conclusão do ensino médio obrigatório, durante o Ensino Médio ou imediatamente depois da conclusão deste último. (BRASIL, 1999, p. 73).

Se os reformadores reconhecem que para a maioria dos jovens a conclusão do ensino médio já representa um avanço, como obrigar a disputa por duas matrículas - uma na educação geral e outra no ensino técnico -, ou então fazer com que o aluno passe quatro ou cinco anos para concluir os dois níveis de ensino ou ainda esperar que eles possam cursá-lo em dois turnos? Essa separação provoca nos jovens das classes populares o seguinte dilema: matricular-se no ensino médio ou buscar no mercado da educação privada alguma certificação técnica de nível básico, que de imediato possibilite a disputa por alguma vaga no mercado de trabalho.

Considerando ainda que, segundo a Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio-PNAD/2003, dos 23,4 milhões de jovens de 18 a 24 anos apenas 7,9 milhões (34%) estavam freqüentando a escola e 15 milhões (46%) estavam fora das salas de aula, seria justo negar um diploma de um curso técnico para um aluno que concluir uma habilitação profissional de nível técnico, mas não concluiu o ensino médio? Seria correto tirar-lhe a oportunidade de disputar um emprego para cumprir o estabelecido no artigo 7º do Decreto nº 5.154/2004: "Para obtenção do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir seus estudos de educação profissional técnica de nível médio e de ensino médio". (BRASIL, 2004, p. 4)?

Os depoimentos dos alunos da escola pública que participaram da nossa pesquisa representam o pensamento comum de muitos estudantes que gostariam de fazer um curso técnico-profissionalizante, porém as condições socioeconômicas não permitem a concomitância entre o ensino médio e técnico, a subsequência e nem a possibilidade de passar quatro ou cinco anos para concluir as duas modalidades de ensino:

“O aluno que tem condições de fazer o Ensino Médio e o Técnico ao mesmo tempo, entra com mais facilidade no mercado de trabalho e com o emprego pode até pagar uma faculdade particular, ou se manter numa universidade pública, pois não basta apenas passar no vestibular. Como ele vai se manter?”. (Aluno)

“Agora ficou mais difícil para o aluno que termina o ensino médio ingressar no mercado de trabalho, pois os empregos estão querendo alguém com curso técnico”. (Aluna)

Queremos registrar que a maioria dos alunos da escola pública que participaram da pesquisa (90%) criticou a separação entre educação geral e ensino profissionalizante, enquanto que 78% dos alunos da escola privada, que atende o público das classes média e alta, consideraram essa separação positiva e apresentaram os seguintes motivos:

“Assim o aluno pode se dedicar melhor ao que lhe interessa. Foi bom ter acabado com os cursos profissionalizantes que existiam”;

“Para mim tanto faz. Assim, nos preparamos melhor para o vestibular”;

“O ensino profissional influencia o rendimento no vestibular”.

Aqui cabe o regate da crítica de Gramsci sobre a diferenciação da educação na sociedade capitalista, de acordo com a origem social. “Cada grupo tem um tipo de escola próprio destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva e instrumental”. (GRAMSCI, 1968, p. 136).

A fala de um dos entrevistados também complementa esse pensamento:

“Os alunos da escola pública precisam de mais tempo de aprendizado; não é que eles não tenham capacidade, mas os das classes mais favorecidas têm mais contatos com coisas, conhecimentos, informações [...], viagens que permitem a formação daquela idéia de capital cultural [...]. Já para os alunos das classes populares, nós tínhamos que ter uma estratégia diferente. A primeira seria deixar eles em tempo integral na escola [...]. Porque quando ele sai vai para um lar onde ninguém tem o hábito de leitura, não tem jornais [...]. Formamos pessoas que não têm um alicerce fértil [...]. Se nós tivéssemos uma decisão política acertada sobre isso, teríamos que ficar com esse indivíduo quarenta horas, fazendo teatro, música, escrevendo. Não só com disciplinas, mas com outros componentes curriculares, como esporte [...]. Os ricos apesar de não terem uma escola de quarenta horas, criam “suas” escolas de quarenta horas: professor auxiliar, esportes, línguas estrangeiras etc. (Entrevista A)

Dois aspectos merecem ser ainda destacados na análise da separação entre o ensino médio e o ensino técnico. O primeiro é a questão da extensão do tempo de escolaridade, haja vista o crescimento do desemprego entre os jovens, e o segundo é o caráter irreal da promessa de que a educação geral para todos significa o aumento do potencial de empregabilidade. Os depoimentos abaixo explicitam com clareza esses dois aspectos:

“Com essa nova lei, a profissionalização acaba ficando a cargo de cada um e os alunos que não têm condições de fazer um curso profissionalizante particular acabam enfrentando mais dificuldades para conseguir um emprego”. (Aluno da escola pública)

“A educação deveria ser integrada: geral e profissionalizante, pois ambas são importantes, já que preparam o aluno para o mercado de trabalho e para o ingresso no curso superior”. (Professor da escola pública)

A pretensa integração entre a educação geral (ensino médio) e a educação profissional (ensino técnico), presente nos documentos oficiais, é desmentida na prática, pois esses dois níveis estão separados e encobrem a distância entre o mercado de trabalho e os jovens, principalmente os oriundos das classes populares, cuja possibilidade de conciliar o ensino médio com o ensino técnico está extremamente distante das condições reais de existência.

Por outro lado, o ensino pós-médio (subseqüente) ou a concomitância podem representar para os alunos pobres um mecanismo que esvai a procura pelo ensino superior, principalmente, se considerarmos que segundo dados divulgados em 2005 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais-INEP 44% dos estudantes do ensino médio, estudam no turno noturno; que a defasagem série/idade é em torno de 60%; e que a maioria tem pressa em inserir-se no mercado de trabalho

Ressaltamos ainda que tem havido um crescimento de pessoas com diplomas de nível superior e isto vem tornado o diploma um instrumento de peneiragem para a entrada no mercado de trabalho. Os empresários têm requisitado pessoas com nível superior mesmo quando o conteúdo e a especificidade da função não são complexos ou exigem níveis mais elevados de qualificação ou de instrução.

Isto, segundo Braverman, significa que o aumento do período médio passado na escola antes contratação da força de trabalho é uma estratégia comum

utilizada pelos cientistas, empresários e governos para fazer presumir que uma força de trabalho bem mais instruída é necessária para a indústria moderna, para o comércio e para o setor de serviços. Desse modo, acrescenta o autor, o dilatamento da “[...] escolaridade para uma média de idade em torno de 18 anos tornou-se indispensável para conservar os índices de desemprego dentro de limites razoáveis.” (1974, p. 371).

Assim, concordamos com a tese defendida por Sanchis (1997) - *da escola ao desemprego*-, cuja pesquisa sobre a relação entre o desemprego juvenil e a escola constatou que, à medida que escasseiam as oportunidades de emprego, o sistema educativo procura formas de prolongar a permanência dos jovens na escola, a fim de conter a demanda por empregos. Portanto, a retórica oficial sobre a centralidade da educação, apresentada como antídoto ao problema do crescimento do desemprego, não condiz com a realidade, ou melhor, corresponde à inserção dos jovens no mundo do trabalho precário ou à condição de força de trabalho supérflua (MEZAROS, 2002).

Além dos aspectos apontados acima, concordamos com a análise de Oliveira (2005), quando aponta que essa estratégia de separação entre a educação geral e a profissional reflete a busca de redução dos gastos públicos. A reforma procurou baratear a educação básica, tendo em vista o crescimento do número de concluintes do ensino fundamental, das recomendações dos organismos internacionais⁷⁶ e da exigência dos empregadores para aumentar dos anos de escolaridade da força de trabalho.

Conforme já vimos, se aparentemente as críticas à separação entre a formação geral e a formação profissional apontam para a falta de consonância com o desenvolvimento econômico e para o fato de que o Brasil está na contramão, ou seja, está adotando uma lógica contrária às adotadas pelos países de capitalismo avançado, na essência essa separação está em sintonia com a ordem mundial que,

⁷⁶Segundo Ferreti, um texto de Luís Antonio Cunha de 1997 criticava um relatório do Banco Mundial sobre o ensino médio, no qual era recomendado ao governo brasileiro substituir o ensino técnico pela educação geral, seguida da educação profissional mais rápida, haja vista que as escolas técnicas federais atendiam poucos alunos e que tinham situação financeira privilegiada. Ver: FERRETI, Celso. *Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações de trabalho e educação no Brasil nos anos recentes*. IN: *Capitalismo, trabalho e Educação*. LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI Dermeval (orgs.). São Paulo: Autores Associados, HISTEDER, 2002

tenta imprimir às nações *empobrecidas* o papel de meras aplicadoras de ciência e tecnologia.

Pelo exposto, inferimos que essa reforma do ensino médio é profundamente marcada por uma racionalidade econômica que diminui o investimento público na educação profissional de nível técnico e tenta impor para a maioria uma educação básica, fragmentada, de qualidade questionável e esvaziada de conteúdos, que estaria de acordo com as demandas do mercado. Aí interrogamos: qual mercado? O eventual, precário e informal? Ou o mercado formal reduzido a pouquíssimos postos de trabalho?

CAPÍTULO III

O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO DAS COMPETÊNCIAS BÁSICAS PARA O MUNDO DO TRABALHO

Conforme expressamos anteriormente, a questão da formação humana sob o modo de produção capitalista deve ser compreendida na relação dialética de subsunção⁷⁷ formal e posteriormente real do trabalho ao capital e na luta do trabalhador contra essa subsunção, uma vez que o projeto burguês procura educá-lo de acordo com as necessidades de valorização do capital e da reprodução da força de trabalho como mercadoria.

Assim, desde a cooperação simples até o atual momento do capitalismo, denominado acumulação flexível, o processo de produção foi mutilando o trabalhador, expropriando os seus meios de produção e separando-o dos seus conhecimentos acerca do processo de trabalho, de modo que sua força de trabalho individual deixa de cumprir seu serviço se não estiver vendida ao capital (MARX, 1983), ou seja, quando o trabalhador *livre* passa a dispor apenas de capacidade de trabalho, criadora de valor de troca, uma mercadoria igual a qualquer outra.

Na transformação do trabalhador em mercadoria, o processo de trabalho como intercâmbio material homem-natureza é convertido em trabalho alienado⁷⁸ que já não produz mais mercadorias nas formas naturais para valor de uso, para a satisfação das necessidades imediatas, mas passa a produzir mercadorias que se relacionam apenas como valor de troca, pois o que interessa ao capitalista é o valor

⁷⁷ Segundo Marx, a cooperação e a manufatura constituíram-se momentos do desenvolvimento do capitalismo em que havia somente a subsunção formal do trabalho ao capital, uma vez que a concepção e a execução do trabalho encontravam-se ainda sob o domínio total ou parcial do trabalhador. Com a grande indústria, a mecanização possibilitou ao capitalista o controle sobre o funcionamento dos meios de produção, caracterizando assim a subsunção real do trabalho ao capital, pois o controle e o funcionamento da produção passam a depender da eficácia das máquinas e não mais do conhecimento e habilidade do trabalhador. Ver: MARX, Karl. *O capital*. v. 1, I 1 Tomos 1 e 2. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os economistas)

⁷⁸ Nos *Manuscritos econômico-filosóficos* Marx explica que a alienação do trabalhador com os produtos do trabalho não se revela apenas no resultado, quando ele produz um objeto que é externo, mas também no processo de produção, no interior da própria atividade produtiva - quando ele deixa de pertencer a si mesmo na relação com o capitalista e vende o resultado do seu trabalho. O trabalhador torna-se estranho, não pertence mais à natureza do trabalho, não se afirma no trabalho, mas nega-se a si mesmo, não se sente bem, mas infeliz. Ver: MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

de troca das mercadorias e não o seu valor de uso.

Desse modo, as noções de qualificação e competência devem ser compreendidas no processo histórico do desenvolvimento do capitalismo e na sua contradição básica⁷⁹: de um lado, a luta da burguesia para subordinar o trabalho ao processo de valorização do capital e intensificar as formas de extração da mais-valia; do outro, os trabalhadores lutando para que o ato de trabalhar não se constitua apenas em alienação e para que a força de trabalho não se efetive apenas como propriedade geradora de valor de troca, mas envolva a possibilidade de uma apropriação criadora na relação sujeito-objeto, efetivando o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, garantindo a vida humana (MARX, 1983).

3.1 Da qualificação ao modelo da competência

As variações analíticas em torno do tema da qualificação e sua relação com as exigências do mundo do trabalho já vêm sendo analisadas desde que o modo de produção capitalista começou a ser estudado cientificamente. Entretanto, com a crescente aplicação da ciência na produção e com a projeção de *novos* paradigmas no cenário industrial, ampliaram-se os debates acadêmicos (na Economia, na Sociologia do Trabalho, na Sociologia da Educação) em torno das relações entre produção e qualificação, ou seja, entre trabalho e educação (CARDOZO, 1998).

Embora todas as concepções sejam baseadas em apreciações sobre a natureza do trabalho humano, as análises encaminham-se, sobretudo, para dois aspectos: o conteúdo do conceito de qualificação e a qualificação requerida dos trabalhadores.

Para explicitar as diferentes abordagens acerca do conceito de qualificação, nos apoiaremos nos estudos de Castro (1995). Essa autora diz que o debate sobre as mudanças no conteúdo da qualificação do trabalhador expressa a existência de diversas concepções, dentre as quais ela destaca três abordagens a respeito do que seja qualificação.

⁷⁹ Para Marx, capital e trabalho assalariado são uma unidade de diversos; um se expressa no outro, um recria o outro, um nega o outro.

Na primeira concepção, a qualificação é vista como um conjunto de características objetivas das rotinas de trabalho e definida em termos do tempo de aprendizagem no trabalho. Nesta abordagem, a qualificação é constituída pelo acúmulo de conhecimentos e experiências adquiridas ao longo de uma trajetória de vida escolar e de trabalho, portanto é restrita ao posto de trabalho ou ao tipo de conhecimento que está na base das tarefas de uma determinada ocupação.

A segunda vertente define a qualificação com base no grau de autonomia no trabalho. “Ela depende das margens do controle exercido pelo trabalhador sobre o processo de transformação como um conjunto no qual se inclui a sua atividade específica [...]” (CASTRO, 1995, p.80). Nessa perspectiva, as mudanças nos níveis de qualificação são abordadas em suas relações com as formas de controle preponderantes na organização do trabalho, pois os trabalhadores são preparados para desempenhar funções específicas independentemente do controle gerencial. A hierarquia é estabelecida a partir de escalas de qualificações profissionais e associada aos níveis de escolaridade.

A terceira vertente concebe a qualificação como socialmente construída através de processos artificiais de delimitação e de classificação de campos que a tornam equivalente não ao mero treinamento no trabalho (como no primeiro caso), ou à autonomia no trabalho (como no segundo), mas a um status social (CASTRO, 1995). Nessa dimensão, além dos elementos puramente técnicos (objetivos), são enfatizados os aspectos subjetivos e os atributos do trabalhador que, por sua vez, variam de acordo com a interveniência de fatores específicos tais como contexto social, conjuntura política, econômica e cultural, experiências históricas dos trabalhadores.

Considerando a natureza do trabalho como atividade humana e social que envolve tanto a reprodução como a apropriação transformadora, entendemos a qualificação como uma elaboração coletiva que possui uma conotação sociocultural e histórica e implica uma distinção entre a qualificação dos empregos - capacitação funcional - e a qualificação dos trabalhadores. É um processo dialético que envolve uma multiplicidade de aspectos que constituem a vida humana e a existência concreta da classe trabalhadora. Portanto, é uma construção histórica “[...] permeada pelas contradições da luta que apresenta duplos aspectos, tanto como

fragmentação e unidade, quanto por seu caráter de classe e, ao mesmo tempo, de gênero humano”. (ARRAIS NETO, 2001, p. 100).

No âmbito das qualidades requeridas aos trabalhadores, a produção científica tem apontado para vários enfoques. Dentre estes se destacam três.

O primeiro foi desenvolvido a partir dos estudos de Braverman (1974)⁸⁰ apontando para uma desqualificação progressiva dos trabalhadores, ou seja, quanto maior o desenvolvimento tecnológico, a automação, maior a degradação da execução direta, uma vez que o trabalho de alimentação das máquinas se restringiria a tarefas simples e limitadas e a gestos elementares e repetitivos que não exigiriam altos níveis de qualificação. Para ele, com o desenvolvimento do modo capitalista de produção, o próprio conceito de qualificação torna-se degradado, juntamente com a deterioração do trabalho e o gabarito pelo qual ele é medido “[...] acanhou-se a tal ponto que hoje o trabalhador é considerado com uma qualificação se ele ou ela desempenha funções que exigem uns poucos dias ou semanas de preparo”. (BRAVERMAN, 1974, p. 375).

O segundo, de acordo com Machado (1996), foi anunciado por Friedmann em 1947 e enfatiza que o desenvolvimento tecnológico levaria ao predomínio de tarefas mais complexas e, portanto, exigiria a elevação da qualificação da força de trabalho, isto é, a automação e as novas tecnologias estariam levando ao desaparecimento das funções fragmentadas e suscitando uma maior qualificação e até mesmo a requalificação dos trabalhadores, tendo em vista que as tarefas estão se transformando em tarefas de informação e comunicação.

O terceiro, denominado *polarização das qualificações*, aponta para o caráter complexo e contraditório de mudanças na qualificação, ou seja, para o movimento constante de desqualificação e qualificação. Neste sentido, a automação além de provocar a diminuição do número de trabalhadores, estaria promovendo uma reclassificação qualitativa (MACHADO, 1996).

Neste enfoque, segundo Antunes (1995), enquanto uma parcela de trabalhadores se envolve com as atividades de supervisão e regulação do

⁸⁰Braverman, em sua obra “*Trabalho e capital monopolista*”, enfatiza que quanto maior a valorização do capital, maior é a degradação do trabalho, ou seja, a desqualificação do trabalhador aumenta tanto no sentido absoluto quanto no relativo. In: BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

processo produtivo, agregando, portanto, componentes intelectuais, a maioria se desespecializa, à medida que, executando as tarefas de manutenção e vigilância, não foge do restrito domínio da polivalência, e outros se precarizam ainda mais, em função da desregulamentação e flexibilização do mercado de trabalho, configurando assim um processo contraditório que superqualifica em alguns ramos produtivos e desqualifica em outros.

A nosso ver, o desenvolvimento do modo capitalista de produção e o próprio avanço tecnológico são a história do aprofundamento da divisão do trabalho e da crescente desqualificação do trabalhador. Embora a automação tenha requerido um aumento da capacidade técnica, por outro lado ela retira do trabalhador conhecimentos e autonomia. Devemos incluir como elementos desqualificantes: a forma como o capital incrementa sua capacidade de controle sobre o processo de trabalho; as atividades de vigilância que provocam mais tédio do que reflexão; as formas de trabalho embrutecedoras; o aumento do stress e da morte súbita e o crescimento das doenças psicológicas e psicossomáticas decorrentes das atividades laborativas.

Tudo isso ocorre porque, como bem acentuou Marx, o motivo que impulsiona e o objetivo que determina o processo de produção capitalista “[...] é a maior autovalorização possível do capital, isto é, a maior produção possível de mais-valia, portanto, a maior exploração possível da força de trabalho pelo capitalista”. (MARX, 1983, p. 263).

Devemos considerar também que a diferença entre trabalho qualificado e não-qualificado geralmente tem um cunho mais político-ideológico do que puramente técnico. O que significa ser qualificado? Quem define os perfis de qualificação? A extensão do tempo de escolaridade representa mais qualificação? Por que o capital se preocupa com a qualificação da força de trabalho? Que interesses entram em jogo nos processos de qualificação e requalificação da força de trabalho?

Essas questões devem ser analisadas no jogo de interesses antagônicos entre capital e trabalho, haja vista as transformações que vêm ocorrendo na produção e nas relações dela emanadas. Assim, a própria mudança de enfoque da noção de qualificação para a de competência, apontado por Tanguy como o modelo que está em voga atualmente, em função das transformações que vêm

ocorrendo no mundo do trabalho, deve ser vista não somente como uma questão técnica, mas política, histórica e evidentemente ideológica.

Segundo Tanguy (2004), a partir dos anos 80 surgiu um renovado vocabulário que enfatiza os termos “savoirs e compétences”⁸¹ em substituição ao termo qualificação. Esse modelo surgiu do discurso empresarial francês e, segundo Hirata (1996), depois de ser definido como lógica pós-taylorista, foi assimilado pelos empresários europeus e grupos envolvidos com as reestruturações administrativas, que passaram a se valer da noção de competência⁸² para defender e implementar mudanças na organização do trabalho.

Manfredi (1998) chama atenção para o fato de que às vezes os conceitos de qualificação e competência são empregados como equivalentes, tanto na literatura como nos discursos, uma vez que aparecem como conceitos novos e não como atualizações. Essas expressões largamente utilizadas em outros momentos históricos, por vezes aparecem como sendo únicas, politicamente neutras e consensuais. Porém, expressam e respondem a um conjunto de interesses diferentes, representando, assim, uma disputa histórica também no campo da fixação de seus sentidos e significados.

De acordo com Zarifian (2001), o modelo da competência atende às novas demandas de conhecimento, capacidades e atitudes exigidas pelas empresas que adotam processos de reestruturação produtiva, tais como produção em rede e equipes de trabalho. Para ele, a competência significa um assumir responsabilidade pessoal do trabalhador diante de diversas situações produtivas.

A nosso ver, a adoção da lógica da competência coaduna-se com uma das tendências apontadas por Marx (1991) sobre o desenvolvimento do capitalismo: o capital para se expandir e acumular tenderá a reduzir seus gastos em força de trabalho como estratégia para atenuar a queda da taxa de lucro. Para tanto, irá

⁸¹ Os termos significam: saberes e competências.

⁸² Apesar da polissemia que marca o termo competência, Isambert-Jamati alerta que certos empregos da noção de competência no plural são praticamente equivalentes à noção do singular. Alguém tem as competências necessárias para exercer certas funções. Acentua-se simplesmente, sem valorizá-la em relação ao que um singular mais globalizante designa - a multiplicidade das capacidades, dos conhecimentos colocados em prática - e chama-se cada uma delas de “uma competência”; adicionadas (e mesmo seguidamente combinadas, mas isso não está implicando no recurso ao plural), elas constituem a competência para um tipo de emprego ou uma prática esportiva etc. Ver: ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na Revista L'orientation scolaire et professionnelle. In: TANGUY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais na escola e na empresa*. 5 ed. São Paulo: Papirus, 2004.

baratear bens e salários, diminuir o tempo de trabalho necessário, aumentar o tempo de sobretrabalho e reduzir os custos com a capacitação da força de trabalho.

Enquanto a competência busca o resgate da subjetividade enfatizando as características subjetivas que indicam a adoção, adaptação e cooptação aos valores da empresa, a qualificação refere-se às formas pelas quais se estabelecem as relações sociais na produção capitalista. Se aparentemente o modelo da competência abole as demarcações das qualificações entre diferentes áreas do conhecimento, mediante a mobilidade entre os indivíduos, os diferenciais continuam, pois são pautados por relações hierarquizadas. Portanto, não há um rompimento com a divisão do trabalho - que estrutura as relações sociais nas empresas -, uma vez que apesar dos trabalhadores terem mais mobilidade no processo produtivo, eles não possuem poder de decisão.

É por isso que, nos termos da análise de Dubar (1998), sendo a qualificação um dos pontos capitais do *compromisso fordista*, cedeu-se à tentação de substituí-la pela competência como base de um *novo* modelo da gestão, acompanhando a transformação da organização do trabalho (ruptura patenteada com o taylorismo) e a mudança na relação de forças entre patrões e sindicatos de assalariados (declínio acentuado da sindicalização e das negociações coletivas). Essa mudança foi igualmente possibilitada pelas evoluções do sistema educativo que situaram a aquisição das competências no cerne de seus objetivos ao reformar os modos de elaboração dos diplomas profissionais e a concepção de avaliação.

Estudos de Tanguy (2004) indicam que na França um dos alvos do modelo da competência é a tradição dos certificados escolares. Com a adoção desse modelo, os trabalhadores são levados a financiarem suas capacitações e são avaliados individualmente de acordo com as diretrizes prescritas pelas empresas, já os diplomas poderiam representar de certo modo uma segurança aos trabalhadores em comparação aos critérios de classificação de competências que ainda não são muito claros e podem favorecer atitudes sutis de controle e coação do trabalhador, uma vez que a permanência e a progressão nas empresas tenderiam a ficar restritas a critérios que não levam em conta apenas o conhecimento técnico adquirido, mas também os comportamentos subjetivos e adaptados aos interesses das empresas.

Nesse contexto, algumas vezes o conceito de competência é usado como sinônimo de qualificação, porém ele apresenta conotações diferentes, à medida que

ênfatiza a mobilização de saberes técnicos para serem utilizados em situações imprevistas de trabalho e não a posse de tais saberes. E, ao contrário da noção de qualificação, que reflete o antagonismo entre o capital e o trabalho, mediante as negociações de classificação, conhecimento técnico, experiência no trabalho, formação profissional e prática de resistência, a de competência é marcada política e ideologicamente por sua origem, na qual, conforme já expressamos, está ausente a idéia de relação social, pois se centra no indivíduo.

A noção de competência coaduna-se com a idéia de polivalência, uma vez que esta última significa uma racionalização formalista com fins instrumentais que ênfatiza os conhecimentos empíricos disponíveis, porém a ciência permanece algo exterior e estranho ao trabalhador (MACHADO, 1994). Alguns postos de trabalho passaram a exigir a colaboração, o engajamento e a mobilidade, contudo tais capacidades não implicaram necessariamente em compensações salariais e melhoria das condições de trabalho.

Na lógica da produção flexível, a noção de competência, ao afirmar formalmente a valorização de habilidades que pertencem à esfera individual, porque o indivíduo é quem se defronta com as situações concretas e complexas de trabalho, persegue também incansavelmente formas cada vez mais elaboradas de objetivar, expropriar e padronizar os conhecimentos tácitos, gerando assim, o paradoxo da complexificação do trabalhador coletivo e a simplificação e o esvaziamento do trabalhador individual, que, ao ser descartado do processo produtivo, não deixa marcas pessoais.

Esse modelo, ao adotar a polivalência e a multifuncionalidade por meio da unificação das tarefas, não diminuiu a divisão do trabalho. Ao contrário, como previu Marx, a indústria capitalista sempre condiciona a variação do trabalho, a fluidez da função e a mobilidade do trabalhador em todos os sentidos. Assim, reproduz a velha divisão do trabalho com suas particularidades ossificadas, uma vez que por suas crises “[...] torna-se uma questão de vida ou morte reconhecer a mudança dos trabalhos e, portanto, a maior polivalência possível dos trabalhadores, como lei geral e social da produção”. (MARX, 1991, p. 89).

Gounet (2002), ao analisar o modelo japonês, aponta que a mudança da relação um homem/uma máquina para a relação uma equipe/um sistema (cada homem opera em média cinco máquinas) provocou a intensificação do trabalho e a

agregação de várias tarefas para um mesmo operário: controle de qualidade, manutenção dos equipamentos, limpeza do local de trabalho etc. Tudo isso sem implicar em elevação de salários e sim em incremento da produtividade, mediante o “just-in-time“, a flexibilidade, os círculos de qualidade, o “andon” (direção por meio dos olhos)⁸³.

A partir dessa compreensão, compartilhamos com o pensamento de Dubar, quando ele afirma que o modelo da competência não é novo, nem mais racional do que os outros. “Ele corresponde a uma concepção das relações sociais de trabalho que valoriza a empresa e o contrato individual de trabalho [...]” (1998, p. 99). Portanto, tal enfoque permite concentrar a atenção mais sobre a pessoa do que sobre o posto de trabalho, à medida que não exigiria um trabalhador qualificado para uma função específica, mas portador de conhecimentos que lhe permitam se movimentar por todo o processo produtivo, apontando e solucionando os problemas que venham a ocorrer.

A mobilização dos aspectos subjetivos do ponto de vista individual faz com que as formas de avaliação e as *vantagens* dadas ao trabalhador cooperativo e engajado aos interesses da empresa se tornem personalizadas. Assim, as relações entre capital e trabalho tendem à individualização e à naturalização, à medida que provocam o enfraquecimento da negociação coletiva.

Nessa perspectiva, Dubar destaca que a

[...] noção de competência serve para significar o caráter fortemente personalizado dos critérios de reconhecimento que devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades “cognitivas” em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os de sua empresa. (1998, p. 98).

Para Tanguy (2004), o uso da noção de competência na educação e no trabalho está associado a uma série de movimentos e crenças nesses dois campos, dentre os quais ela destaca: a necessidade de superar a ênfase na instrução e privilegiar a educação; o reconhecimento da importância do poder de conhecimento por todos os meios sociais e de que a transmissão do conhecimento não é tarefa

⁸³ Na Toyota o sistema “*andon*” é representado por lâmpadas instaladas acima de cada local de trabalho. A lâmpada acesa pode ser verde, alaranjada ou vermelha: verde, se não há problemas; alaranjadas se a atividade está superaquecida e surgem dificuldades; vermelha, se é preciso interromper a produção para resolver o problema. In: GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 2002.

exclusiva da escola; a institucionalização e sistematização de princípios sobre a formação contínua fora do âmbito escolar; a exigência de superar a qualificação profissional precária e baseada em aprendizagens mecânicas; e a necessidade de rever o ensino disciplinar e o saber academicista ou descontextualizado.

Reconhecemos a importância dos aspectos acima, porém não aceitamos as concepções e crenças que enfatizam a necessidade de adaptar a educação às demandas do mundo do trabalho e que acabaram por propiciar uma apropriação generalizada da noção de competência em vários países, sem atentar para as suas particularidades. Nas escolas procuram substituir os modelos centrados em saberes e conhecimentos por modelos centrados nos alunos, que devem ser preparados para serem empregáveis, com habilidades pessoais para atuarem em múltiplos espaços de acordo com os ventos do mercado.

Portanto, a emergência do modelo de competência atende a três propósitos: reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas dimensões subjetivas com o trabalho; institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais que configuram as relações contratuais, de carreira e de salário; formular padrões de identificação da capacidade real de trabalho para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego no plano nacional e, também, no patamar de cada região e nas relações entre os blocos econômicos (RAMOS, 2001).

No âmbito desse cenário, os discursos empresarial, governamental e sindical⁸⁴ cometem à educação o trabalho de preparar os indivíduos para a empregabilidade, desenvolvendo-lhes as competências enfatizadas pelo mundo do trabalho: criatividade, capacidade de análise e de solucionar problemas imprevisíveis,

⁸⁴ Estudos de FERRETTI indicam que a partir de 1995 as centrais sindicais - CUT, CGT e CONTAG - passaram a integrar o CODEFAT (Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador) e a materializar a Política de Educação Profissional, mediante a disputa entre si e com outras instituições - Sistema S e OGNS - pelos recursos do FAT alocados no PLANFOR. Além disso, embora com concepções diferentes, passaram a defender e implementar ações de educação geral e profissional. Ver: FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. LOMBARDI C.; DEMERVAL Saviani (orgs.). São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. (Coleção Educação Contemporânea) p. 97-118

prospecção etc. São valorizados os conteúdos curriculares da educação básica que devem contribuir para a aprendizagem de competências básicas, a fim que os indivíduos estejam aptos para assimilarem mudanças, sejam mais autônomos e respeitem as diferenças.

Nesse sentido, o papel das escolas deveria ser direcionado para preparar os indivíduos para a empregabilidade, uma vez que o emprego e a permanência no mercado de trabalho estão sujeitos à capacidade individual de aquisição de competências. Há uma relação entre a lógica da competência e o campo da subjetividade, pois é colocada para o âmbito individual a responsabilidade de a pessoa mobilizar, em torno de seus projetos, um processo de acumulação de capital humano - conhecimentos e atitudes produtivas - que lhe permita gerenciar seu próprio percurso no mercado de trabalho, incluindo a capacidade de gerar o próprio emprego.

Entretanto, formar para a empregabilidade pode significar também formar para o desemprego, numa lógica que transforma a dupla trabalho/falta de trabalho numa união inseparável, uma vez que a acumulação capitalista produz constantemente, em proporção à sua intensidade e à sua expansão, uma população excedente, supérflua e desprovida não só dos meios materiais de subsistência, mas dos meios de procurar trabalho.

Tal processo gera uma insegurança quanto ao futuro profissional, principalmente nos jovens. Será que encontrará quem compre sua força de trabalho? Quem lhe garante que o capital humano acumulado será suficiente para a sua inserção e permanência no mercado de trabalho? Ou para criar sua própria atividade geradora de renda? Acrescentamos ainda um questionamento feito por Engles em 1885 na obra *"A situação da classe trabalhadora na Inglaterra"*: Quem garante, pois, ao futuro trabalhador que a vontade de trabalhar basta para arrumar emprego, que a probidade, o zelo, a inteligência e numerosas outras virtudes que a ajuizada burguesia lhe recomenda, são realmente para ele o caminho da felicidade? Concordamos com a resposta dada por Engles: Ninguém!

3.1.1 A lógica da competência na educação brasileira

No plano educacional, o modelo pedagógico centrado na competência expressou-se inicialmente no ensino técnico profissionalizante por meio da avaliação - dado o comprometimento mais imediato dessa modalidade de ensino com o processo produtivo -, e posteriormente passou a ser adotado implícita e explicitamente na educação em geral.

A disseminação dessa noção no ideário pedagógico brasileiro ocorreu também com a influência das obras de Phillipe Perrenoud, em especial do livro “*Construir as competências desde a escola*”. Para esse autor, assim como o mundo do trabalho apropriou-se da noção de competência, a escola está seguindo os mesmos passos, sob o pretexto da modernização e da inserção nos valores do mercado (gestão de recursos humanos, busca da qualidade, valorização da excelência etc.).

Mesmo defendendo que a noção de competência deve constituir-se em uns dos princípios organizadores da formação, pois pode responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças em curso na sociedade, em entrevista dada em 2001 Perrenoud alerta que

Há uma tendência em ir rápido demais em todos os países que se lançam na elaboração de programas sem dedicar tempo em observar as práticas sociais, identificando situações nas quais as pessoas são e serão verdadeiramente confrontadas. O que sabemos verdadeiramente das competências que têm necessidade, no dia a dia, um desempregado, um imigrante, um portador de deficiência, uma mãe solteira, um dissidente, um jovem da periferia? (PERRENOUD, 2001 apud GONZÁLEZ; SILVA JUNIOR, 2001, p. 71).

O direcionamento para pedagogia das competências está também claramente destacado no Relatório da UNESCO “*Educação para o Século XXI*”, publicado em 1996, cuja elaboração ocorreu entre 1993 e 1996 sob a responsabilidade de uma Comissão Internacional, presidida por Jacques Delors. Esse documento expressa as competências como um dos principais elementos que devem direcionar a prática pedagógica nas escolas de ensino médio e profissionalizante.

No Brasil, a partir da aprovação da LDB nº 9.394/1996⁸⁵, a noção de competência passa a compor as diretrizes curriculares - implicitamente no ensino fundamental e como categoria central no ensino médio e técnico - e a reorientar o trabalho pedagógico em favor da transmissão de conteúdos voltados para a construção de competências. As Matrizes Curriculares de Referência para o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresentam um rol de competências, indicando que a partir do ensino fundamental, a noção de competência deve ser assumida como princípio organizador do currículo.

Assim, a partir do relatório da UNESCO, dos princípios da LDB 9.394/1996 e das Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB, o MEC, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM, definiu *novas* diretrizes para esse nível de ensino, visando *superar a visão* academicista e propedêutica do currículo anterior⁸⁶ que, segundo seus técnicos, era *estritamente voltado* para o acesso ao ensino superior. Para os representantes do MEC, era necessário direcioná-lo para uma concepção de educação geral que procurasse desenvolver as competências e habilidades dos alunos de modo a atender às exigências da sociedade contemporânea e da produção *pós-fordista*.

Fundamentados na idéia de que assim como o mundo da produção não estaria mais assentado no paradigma taylorista/fordista, mas num paradigma flexível de organização e gestão de trabalho que enfatiza a polivalência, os reformadores destacam a formação geral como o melhor meio de preparação para o mercado de trabalho, ou seja, para que os jovens possam ter determinadas condições de empregabilidade.

A justificativa para o enfoque na formação geral, segundo o “*Documento básico do ENEM*”, estaria pautada nas tendências internacionais que enfatizavam a importância de tal formação, “[...] não só para a continuidade da vida acadêmica,

⁸⁵ A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aprovada em 17 de dezembro de 1996 e promulgada em 20 de dezembro do mesmo ano, ceifando a fecundidade e o sentido original dos debates e movimentos dos educadores consolidados na década de 80, enfatiza que “*a educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores*” (art. 22).

⁸⁶ É importante lembrar que historicamente o ensino médio no Brasil tem referendado a dualidade estrutural da sociedade brasileira, expressão das relações entre capital e trabalho, como tão bem analisa Gramsci ao criticar a dualidade da escola burguesa que de um lado, forma especialistas (técnico-científico-político) e de outro, forma técnicos (instrumentais e práticos). In: GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

como também para uma *atuação autônoma* do sujeito na vida social, com destaque à sua *inserção no mercado de trabalho*, que se torna mais e mais competitivo.” (BRASIL, 1998b, p. 1, grifo nosso).

Em outro artigo denominado “*Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio*”, publicado pelo MEC em 2000⁸⁷, também está proposto que a nova organização curricular do ensino médio, ao invés de uma lista de disciplinas e de conteúdos obrigatórios, deve ser composta por um conjunto de competências e habilidades a serem construídas pelos educandos ao longo de três anos de ensino médio, sendo que muitas vezes essas competências e habilidades pressupõem a consolidação e o aprofundamento de aprendizagens anteriores (BRASIL, 2000b).

Esse documento enfatiza ainda que será necessário superar a superlotação do currículo tradicional, demasiadamente inchado de conteúdos muitas vezes inexpressivos do ponto de vista da vida concreta dos educandos fora da escola. Daí a ênfase na aquisição das competências e habilidades básicas para o cidadão viver plenamente nas dimensões pessoal, civil e profissional (BRASIL, 2000b).

Para tanto, de acordo com as Diretrizes Nacionais Curriculares do Ensino Médio-DCNEM, a formação básica a ser buscada nesse nível de ensino “[...] realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposição de condutas do que pela quantidade de informação [...]” (BRASIL, 1999, p. 74). Desse modo, os idealizadores da reforma do ensino médio estabelecem que organização curricular deverá atender aos seguintes desafios:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisito para a inserção profissional e para a continuidade dos estudos;
- (re)significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- trabalhar linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação, mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;

⁸⁷. Disponível em <http://www.mec.gov.br/ensmed.artigos.doc>. Acesso em outubro de 2003

- adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores;
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou reinventar o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando as relações entre conteúdos e contextos;
- lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento (BRASIL, 1999).

Nesse sentido, para os idealizadores das DCNEM, o ensino médio, em vez de estabelecer disciplinas e conteúdos específicos, deverá destacar as competências de caráter geral, necessárias tanto para o desempenho de atividades profissionais, como para o exercício da cidadania, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. Para eles, o aluno é visto apenas como um recipiente a encher de dados empíricos, de fatos brutos e desconexos, “[...] que ele depois poderá classificar em seu cérebro como nas colunas de um dicionário, para poder em seguida, em cada ocasião concreta, responder aos vários estímulos do mundo exterior”. (GRAMSCI, 2004, p.57).

Além da capacidade de aprender, ou seja, de buscar o conhecimento, as DCNEM enumeram as seguintes competências que devem ser desenvolvidas e aperfeiçoadas pelos alunos ao longo dos três anos do ensino médio: capacidade de abstração; desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial fragmentada dos fenômenos; criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema; desenvolvimento do pensamento divergente; capacidade de trabalhar em equipe; disposição para procurar e aceitar críticas; desenvolvimento do pensamento crítico e saber comunicar-se (BRASIL, 1999).

Os documentos do MEC enfatizam que essas competências e habilidades são “[...] modalidades estruturais da inteligência. São os esquemas mentais de que nos

fala Piaget⁸⁸, constituindo antes um conjunto de potencialidades e possibilidades do que resultados ou desempenhos [...]” (BRASIL, 2000b p. 3). Nessa perspectiva, as competências seriam as ações e operações que os indivíduos utilizam para estabelecer relações com e entre objetos, situações e fenômenos, enquanto que as habilidades decorreriam das competências adquiridas, pois estariam relacionadas ao plano imediato do saber-fazer.

Em outro documento do MEC -“*Eixos cognitivos do enem*” (2002) - também está subjacente essa idéia de competências baseada num construtivismo eclético⁸⁹. Este documento destaca que o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM foi estruturado a partir de uma matriz de cinco competências que são essenciais ao desenvolvimento e preparo dos alunos para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo: dominar linguagens; compreender fenômenos; enfrentar situações-problemas; construir argumentações e elaborar propostas (BRASIL, 2002a).

Ainda segundo esse documento, o modelo de avaliação proposto para o ENEM busca medir e qualificar as estruturas mentais que permeiam as interações do sujeito com a realidade física e social hoje cheia de contínuas transformações. Além disso, foca particularmente as competências e habilidades básicas que, teoricamente, são desenvolvidas, transformadas e aperfeiçoadas também por meio da mediação da escola (BRASIL, 2002a).

De acordo com os idealizadores da reforma, essas competências são descritas com base nas operações formais de Piaget: capacidade de levantar todas as possibilidades para resolver um problema, formulação de hipóteses, combinação de todas as possibilidades e separação de variáveis para testar a influência de vários

⁸⁸ Segundo Piaget, o desenvolvimento cognitivo ocorre por meio da interação do sujeito com o mundo exterior, em um processo de adaptação constituído por dois pólos: a assimilação e a acomodação. A assimilação ocorre quando a criança aplica sobre os objetos os esquemas de que já dispõe ou que já foram adquiridos. A acomodação ocorre quando o ambiente força o aparecimento de uma nova resposta. Assim, o sujeito precisa reorganizar os elementos de que dispõe, fazendo variar os esquemas, ou seja, acomodá-los em função das exigências que o meio lhe faz. Ver: PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

⁸⁹ Para Duarte, nos Parâmetros Curriculares do MEC existe a influência do construtivismo eclético de César Coll que assessorou a formulação dos PCN's no Brasil. A terminologia usada é característica do discurso construtivista no Brasil, acrescido por um nítido esforço de utilização de termos e expressões que caracterizam um tom politizado e crítico do texto, buscando assim fazer tal concepção aparentar proximidade com as concepções educacionais críticas. Ver: DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

fatores, uso do raciocínio hipotético dedutivo, interpretação, análise e comparação, argumentação e generalização de diferentes conteúdos.

Duarte (2001), ao analisar as interfaces entre o construtivismo e o pós-modernismo, faz uma crítica ao construtivismo eclético dos Parâmetros Curriculares do Brasil. Para ele, no pensamento piagetiano o processo de conhecimento tem função adaptativa, à medida que esse conhecimento é algo que se refere não ao mundo exterior, mas aos processos e às estruturas de percepção e ação do sujeito. Portanto, afirma ele:

[...] assimilação, acomodação, equilíbrio, organização, interação e adaptação são conceitos indissociáveis na teoria de Piaget. Aqui existe um importante ponto de aproximação entre Piaget e a Escola Nova, isto é, entre a psicologia genética (ou epistemologia genética) e o “aprender a aprender”: o princípio de que a educação deva preparar o indivíduo para ser capaz de adaptar-se constantemente a um meio ambiente dinâmico. (DUARTE, 2001, p. 92).

De acordo com os idealizadores da reforma do Ensino Médio, a noção de competência adotada está ancorada em princípios que se aproximam da perspectiva construtivista⁹⁰. Entretanto, observamos que de fato ela se fundamenta nas perspectivas condutivistas e funcionalistas⁹¹, ao confundir a noção de competência com os objetivos educacionais, ou seja, como atos observáveis ou comportamentos específicos de acordo com os perfis de competências e das descrições de atividades requeridas pela natureza do trabalho. Essa noção baseia-se também nas tradições ligadas às taxionomias⁹² que defendem a concepção de aprendizagem por objetivos, ou seja, a construção de instrumentos de aferição de capacidades e habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras.

⁹⁰ Segundo Duarte (2001), no atual momento assistimos a um revigoramento das concepções educativas baseadas no lema “aprender a aprender”. Esse revigoramento no Brasil ocorreu mediante a difusão da epistemologia e da psicologia de Piaget e foi tomado como referência para a expansão do movimento construtivista, cujo modismo pedagógico a partir da década de 80 passou a defender princípios pedagógicos aproximados aos do escolanovismo. Ver: DUARTE, N. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

⁹¹ A concepção funcionalista procura identificar as funções e subfunções de cada área profissional que caracterizam o processo de produção, destacando as habilidades necessárias a cada atividade específica.

⁹² A partir de 1949, Bloom e sua equipe de pesquisadores começaram a elaborar um sistema de classificação de objetivos para constituir a base do planejamento e do currículo norte-americano. O primeiro sistema, denominado domínio cognitivo, destacava as habilidades e capacidades intelectuais que poderiam ser expressas em termos de comportamentos e atitudes que pudessem ser usadas em várias situações. Ver: BLOOM, Bejamim S. et all. *Taxinomia de objetivos educacionais: o domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.

No mesmo sentido encaminham-se os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão, ao enfatizar que a

[...] formação humana, para a vida social e produtiva, não mais repousa sobre a aquisição de modos de pensar e fazer bem definidos de acordo com a função a ser ocupada, mas passa a ser concebida como um resultado da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletiva. (MARANHÃO, 2003, p. 18).

Na realidade, os PCN's produzidos pelo MEC a partir da década de 1990, sob a coordenação de César Coll, adotam como referencial teórico um construtivismo eclético que incorpora expressões e conceitos de diversas correntes psicológicas e educacionais, fazendo-se passar por uma grande síntese e, dessa forma, procuram seduzir educadores defensores das mais diferentes idéias, fazendo-os crer que o construtivismo pode reunir diversas tendências do pensamento educacional (DUARTE, 2001).

Os redatores das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio usam termos carregados de simbologias e significados que, aparentemente, falam de indivíduos criativos, exercício de cidadania, entretanto destacam que a escola tem a responsabilidade de constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores para a inserção flexível no mundo do trabalho, ou seja, a formação dos indivíduos para adaptarem-se às demandas do processo de produção e reprodução do capital.

Os nossos reformadores tomam como pressupostos concepções que articulam linearmente e qualificam o trabalhador às mudanças tecnológicas e, ao fazerem isso, ratificam referenciais fenomênicos adequados ao atual momento do capitalismo. Utilizando-se da noção de competência de forma neopragmática, visam à adaptação dos indivíduos e buscam a produção de um novo tipo de trabalhador, cujos valores coletivos são transformados em valores individuais, direcionados para a resolução de problemas sem questionar as causas estruturais que os provocaram.

Desse modo, procuram suprimir a capacidade de reflexão dos indivíduos, à medida que tentam eternizar e consolidar a racionalidade capitalista mediante uma concepção educacional baseada num modelo de competências que não considera a história, eterniza o presente e faz a apologia do individualismo, da competitividade e da empregabilidade.

Conforme o exposto, podemos destacar que um dos aspectos fundamentais da chamada pedagogia das competências é tentar tornar o indivíduo cada vez mais dependente da produção do valor de troca, expressando um caráter integrador à lógica do capital, à medida que defende aprendizagens necessárias às mudanças do mundo do trabalho de forma a assegurar a hegemonia do capital baseada no aumento da produtividade e na crescente diminuição do número de trabalhadores necessários à produção de mercadorias.

Ao eleger a competência como elemento central dos processos formativos, dando-lhe um caráter disciplinador à medida que passa o *saber-ser* para além do *saber-fazer*, os idealizadores da reforma procuram estabelecer um vínculo entre os padrões, atitudes e valores e as necessidades postas pelas empresas. Eles ressaltam os atributos individuais dos trabalhadores numa perspectiva subjetivista e *esquecem* que as competências devem ser compreendidas como síntese de múltiplas dimensões, não podendo, portanto, serem restritas ao espaço e tempo da escola ou da formação profissional.

Como delegar à escola a função de desenvolver competências, fora de situações concretas de trabalho? Como o ensino médio pode confirmar que o aluno desenvolveu as competências necessárias aos diversos processos produtivos, se a competência é uma qualidade introjetada no trabalhador por meio de sua prática? Além das dificuldades inerentes aos processos educativos, existe um espaço temporal entre a conclusão do ensino médio e a entrada no mercado de trabalho.

3.2 A prática revela a contradição do discurso

Conforme apontamos no capítulo anterior, a reforma curricular proposta para o ensino médio afirma que foi superada a questão da dualidade entre formação geral e profissional, uma vez que ao ensino médio cabe a formação básica articulada com a educação tecnológica e com o mundo do trabalho.

Essa concepção aparece no texto das DCNEM da seguinte forma:

O novo paradigma emana da compreensão de que cada vez mais as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo

[...]. Ou seja, admitindo-se tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social. (BRASIL, 1999, p. 19).

A noção de competência e a vinculação da educação ao mundo do trabalho tornaram-se um guarda-chuva que serve a tudo e a todos. Assim, a ênfase na preparação para o trabalho expressada pelas DCNEM destaca que tal preparação abarcaria, portanto, os “[...] conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica [...]” (BRASIL, 1999, p. 86).

Essa formação de competências básicas para o trabalho revelada nas DCNEM é defendida como necessária para a compreensão da tecnologia e da produção na sociedade pós-industrial. Nesse sentido, o texto das DCNEM estabelece que, para tanto,

[...] às escolas de ensino médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho que, sendo essenciais para uma habilitação específica, poderão ter os conteúdos que lhe deram suporte igualmente aproveitados no respectivo curso dessa habilitação profissional. (BRASIL, 1999, p. 87).

O Plano Nacional da Educação-PNE preconiza uma formação geral sólida que favoreça a continuidade dos estudos e possibilite a preparação para o trabalho, mediante o desenvolvimento das seguintes competências: auto-aprendizagem; compreensão dos processos produtivos; capacidade de observar, interpretar e tomar decisões; domínio de aptidões básicas de linguagem, comunicação, abstração etc. (BRASIL, 2001).

Os Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão também reforçam essa idéia ao enfatizar que “[...] a educação deve atender as profundas e rápidas transformações de ordem científico-tecnológica que atingem a sociedade contemporânea [...]” (MARANHÃO, 2003, p. 18). Dessa forma, propõem que os princípios pedagógicos estruturantes do currículo deverão ser assentados sobre os eixos da interdisciplinaridade, contextualização e flexibilidade que atendem a legislação vigente quanto aos seguintes aspectos: vincular a educação ao mundo do

trabalho e à prática social; preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania; ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação e compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos (MARANHÃO, 2003).

O texto das DCNEM coloca o trabalho como o contexto mais importante da experiência curricular do ensino médio e que todos os conteúdos devem ser desenvolvidos no contexto do trabalho, sem dissociação entre a preparação geral para o trabalho e a formação geral do educando. Para os construtores da reforma, essa preparação geral para o trabalho deve ser básica para a formação de todos e para todos os tipos de trabalhos. Entretanto, eles mesmos reconhecem que ela terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho e as características da produção pós-industrial, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo.

Segundo as diretrizes oficiais, essa preparação básica para o trabalho pode ser efetivada tanto nos conteúdos da base nacional comum (75%) da carga horária mínima (organizada em áreas de conhecimento - Linguagem, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias), como na parte diversificada do currículo (25%), sendo que os conteúdos tratados no contexto do trabalho podem ter caráter profissionalizante, ou seja, podem ser aproveitados em cursos de habilitação profissional mesmo que cursados dentro da carga horária mínima prevista para o ensino médio.

A ênfase no fato de que o aluno deve ser preparado para se adaptar com flexibilidade às novas formas de organização do trabalho e ainda que as escolas devem desenvolver competências para o mundo do trabalho não se concretiza no cotidiano das escolas públicas. A maioria ainda utiliza grades curriculares de acordo com a Lei nº 5.692/1971 com as disciplinas Matemática, Física, Biologia, Língua Portuguesa, Inglês, História, Geografia. A parte diversificada proposta na reforma não é cumprida na prática, pois os professores não têm tempo nem para cumprir os conteúdos de suas respectivas disciplinas.

A interdisciplinaridade é associada com a elaboração, pelo conjunto dos professores ou pelos que se interessam, de um ou dois projetos por ano, a partir da

definição de um tema que os alunos pesquisam e apresentam em forma de subtemas por equipes.

Essa tentativa de interdisciplinaridade foi relatada pela coordenadora pedagógica da escola pública da seguinte forma:

“A interdisciplinaridade é vista na semana pedagógica, os professores se reúnem e planejam a execução de algum projeto pedagógico. Mas não é um único para a escola. Cada turno elabora e executa seu projeto de acordo com as disciplinas e o interesse dos professores”. (Entrevista D)

Portanto, sem intenção de generalizações, mas nos pautando nas análises de Oliveira. (2000), Kuenzer (2000) e Zibas (2002)⁹³, evidenciamos que as informações dos alunos e professores da escola A(pública) fornecem elementos, para afirmarmos que o discurso e a retórica dos reformadores entram em choque com a realidade das práticas, saberes e relações que se estabelecem no cotidiano escolar. Dos 200 alunos inquiridos, 143, ou seja, 77,5% relataram que as disciplinas não abordam conteúdos relativos ao mercado de trabalho. Já os professores e coordenadores pedagógicos, quando nos falaram sobre os conteúdos ministrados em relação à formação básica para o trabalho revelaram o seguinte:

“Essa formação é inexistente. O conteúdo está voltado apenas para cumprir a grade curricular, ou seja, os conteúdos de cada disciplina. Não temos laboratórios, computadores e os vídeos e televisores são insuficientes e funcionam mal ou não funcionam”. (Professor de Química)

“Em se tratando dos alunos da classe baixa é importante que haja uma formação básica para o trabalho, porém as escolas ainda não estão preparadas para oferecer essa formação. [...] Os conteúdos estão totalmente desvinculados do aspecto da formação básica para o trabalho”. (Professor de História)

“Abordo alguns temas relativos ao mercado de trabalho de forma esporádica, não é algo planejado pela escola”. (Professora de Português)

“Embora a LDB e os PCN's do ensino médio coloquem a necessidade dessa preparação básica para o trabalho na formação geral, na prática isso infelizmente não acontece. Não é somente aqui

⁹³ João Batista Oliveira aponta que, apesar da retórica globalizadora, no que se refere ao ensino médio, a política educacional brasileira vai no sentido inverso do que vem sendo feito pelos países desenvolvidos; Acácia Kuenzer revela que atribuir ao ensino médio a função de desenvolver competências básicas para o mundo do trabalho é apenas uma solução ideológica e Dagmar Zibas enfatiza que as reformas geradas em órgãos da administração central encontram na escola estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas.

nesta escola, mas na grande maioria. Os professores não têm tempo nem de abordar todo o conteúdo previsto na grade curricular”. (Coordenadora pedagógica)

No caso dos alunos, constatamos diversas críticas à escola pública que, segundo eles, não oferece conhecimentos que lhes possibilitem a inserção no mercado de trabalho, continuidade nos estudos em nível superior e nem elementos que lhes permitam a compreensão crítica da realidade social. Isto foi expresso da seguinte forma:

“Com esse ensino não estão nos preparando para nada, nem para mercado de trabalho, nem para o vestibular, nem mesmo para sermos aprovados no seletivo do CEFET”. (Aluna)

“Que um dia os jovens da classe baixa possam ter uma educação de qualidade que os prepare não só para o mercado de trabalho e para o vestibular, mas para ter uma ação mais crítica na sociedade [...]. Que o governo se empenhe mais para melhorar a qualidade da escola pública”. (Aluno)

Segundo Kuenzer, esse esvaziamento da escola pública corresponde à lógica da inclusão excludente, ou seja, à adoção de estratégias de inclusão nos diversos “[...] níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem aos necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente [...]” (2002a, p. 92).

Registramos ainda que os alunos das escolas A (pública) e B (privada) foram indagados sobre quais instrumentos utilizam para obter informações acerca do mercado de trabalho. O quadro a seguir permite a seguinte visualização:

QUADRO 01

Como os alunos se informam sobre o mercado de trabalho

Instrumentos	Escola A	Escola B
Televisão	148	93
Jornais	103	65
Escola	24	58
Revistas	24	60
Internet	15	20
Livros	02	16

Nós sabemos que os alunos das classes média e alta têm suas próprias escolas e recebem a instrução adequada para exercerem funções de acordo com a classe a que pertencem, mas esperava-se que pelo menos na escola pública houvesse condições mínimas de garantir algum tipo de informação sobre as demandas e perspectivas do mercado de trabalho, considerando que a partir da reforma o ensino médio público passou a ser orientado pelo ideário da pedagogia do mercado, tendo como focos o modelo da competência e a ideologia da empregabilidade.

Esses dados e depoimentos são esclarecedores para evidenciarmos que a questão da articulação entre as demandas do mundo do trabalho e o processo educativo do ensino médio público na prática não se realiza e um dos fatores que concorre para isso são as condições materiais e objetivas dos alunos e também dos professores, tendo em vista que historicamente o projeto societário burguês implementa escolas de acordo com a origem social dos alunos, para tentar desqualificá-las e retirá-las da esfera do direito.

Cabe desvelarmos o discurso dominante de que a maioria é pobre porque não tem boa educação. Na verdade, a maioria não tem educação de qualidade porque é pobre, pois dentre os 200 alunos da escola pública questionados, 36% são oriundos de famílias com renda mensal de 0 a 1 salário mínimo e 50% de 1 a 2 salários mínimos, o que significa que 86% dos alunos são provenientes de famílias de baixa renda.

Essa é a realidade de grande parte da população brasileira, uma vez que no país a concentração de renda é uma das maiores do mundo. Segundo dados divulgados pelo Relatório do Desenvolvimento Humano de 2006, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento-PNUD, 46,9% da renda nacional concentram-se nas mãos de 10% dos mais ricos. Já os 10% mais pobres ficam com 0,7 % da renda. Ainda segundo esse relatório, o Brasil é o 8º país em desigualdade social, ficando à frente apenas do latino-americano Guatemala e dos africanos Suazilândia, República Centro-Africana, Serra Leoa, Botsuana, Lesoto e Namíbia.

Frente a esses dados, realçamos que a questão central não é de caráter individual, mas de classe social, pois conforme vimos no primeiro capítulo, historicamente a escola para a classe trabalhadora sempre foi diferenciada da escola para a burguesia, em que pese todos os discursos da igualdade de

oportunidade e de uma escola para *todos*. No Brasil essa dualidade é bem visível, dada a particularidade de sua inserção subordinada e dependente ao capitalismo mundial.

Por outro lado, os professores são sobrecarregados: dos 23 da escola pública que participaram da nossa pesquisa, 18 têm mais dois turnos de trabalho, nas redes estadual e particular. Eles não têm tempo para o planejamento coletivo e por isso cada um planeja individualmente suas atividades. Eles apontaram ainda que, além do salário aviltante, convivem com precárias condições de trabalho: na escola não há computadores, a biblioteca não tem livros, os materiais didáticos são escassos, *“falta o básico: pincel para o quadro branco, giz, bons quadros”*. (Professor)

Destacamos ainda que as DCNEM, ao estabelecer que a parte diversificada, até o limite de 25% da carga horária total do Ensino Médio (2.400 horas), pode ser aproveitada para eventual habilitação profissional, revelam uma contradição, conforme análise de Maia Filho (2004), por dois aspectos: primeiro, porque implica nos fazer acreditar que a saída é puramente pedagógica e não político-pedagógica; segundo, implica em avaliar se de fato a proposta do governo no sentido de que a flexibilidade do currículo, garantida pela parte diversificada, permitiria a formação ampla para a cidadania e para o mundo do trabalho.

Ademais, como afirmaram os entrevistados:

“Os PCNEM previram que o aluno após a conclusão do ensino médio iria para um centro profissionalizante, ou então paralelo em outro turno ele completaria a formação geral com a profissionalização, mas isso ficou apenas no papel. Nossos alunos mal têm condições de freqüentar o ensino médio regular”. (Coordenadora pedagógica)

“Como garantir essa preparação básica para o trabalho se a parte diversificada é praticamente inviável, se em algumas escolas faltam professores para as disciplinas básicas, se os professores trabalham isoladamente, cada um na sua”. (Entrevista C)

“[...] Outro problema em relação a essa questão são os livros didáticos, pois eles continuam vindo de um jeito muito tradicional, muito diferente do que a proposta prega. No próprio MEC há muitas vozes e interpretações diferentes em relação a essa situação. Eu tenho certeza disso, pois durante esses últimos três anos eu fiquei muito próximo do MEC, e nas discussões que havia eu percebia muitas divergências, cada grupo tinha uma leitura diferente da reforma”. (Entrevista A)

Apesar das *divergências*, prevaleceu a tentativa de estabelecer uma total correspondência entre as exigências das atividades produtivas e a realização individual. Assim, o texto das DCNEM, ao mesmo tempo que destaca o papel relevante do ensino médio na sociedade tecnológica, reduzindo o indivíduo a um mero fator de produção, coloca a educação como elemento definidor de quantos e quais serão os segmentos inseridos nessa sociedade tecnológica. Os reformadores reconhecem que, na competição pelos poucos empregos, alguns vão fracassar, mesmo investindo em competências.

A esse respeito, assim se expressa o texto das DCNEM:

Em contrapartida, é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos. (BRASIL, 1999, p.19).

Aqui está claramente exposto o caráter dual e excludente da educação e a nosso ver, muito dos que serão excluídos do mercado de trabalho formal, ou que ficarão à mercê de atividades precarizadas, são os que não conseguirão concluir o ensino médio e os que ao concluírem não poderão fazer um curso técnico, uma vez que apesar das DCNEM enfatizarem a preparação básica para o trabalho mediante o desenvolvimento da capacidade de abstração, do pensamento sistêmico, da criatividade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema e da capacidade de trabalhar em equipe, só esses elementos não bastam para o mercado de trabalho.

Pesquisa desenvolvida por Oliveira. (2000) constatou a preferência clara dos empresários por ex-alunos do SENAI. Os dados do Sistema Nacional de Emprego no Maranhão-SINE/MA também comprovam essa questão, pois das 163 vagas⁹⁴ oferecidas para o nível médio em março de 2005, 101 exigiam além da experiência mínima de 12 meses, algum tipo de habilitação profissional de nível técnico, ou seja, um curso técnico.

⁹⁴ Entre as vagas ofertadas pelo SINE-MA em março de 2005 podemos citar: auxiliar de enfermagem, auxiliar de contabilidade, eletricista de instalações, eletricista de instalações industriais, eletricista de veículos automotores, eletromecânico, mecânico de manutenção de máquina industrial, técnico em enfermagem, técnico de contabilidade, técnico de telecomunicações, técnico em eletromecânica, técnico em segurança do trabalho etc.

A fala da supervisora de relações externas do Centro de Integração Empresa-Escola- CIEE/MA encaminha-se na mesma direção:

“É necessário que o governo repense o ensino médio público, pois o que os empresários requerem são estagiários e profissionais com cursos técnicos, acho que deve haver um retorno à profissionalização, não voltando ao antigo ensino profissionalizante, mas criando oportunidades para que os jovens possam escolher cursos técnicos que de fato lhes profissionalizem”.

Já a coordenadora de estágio do Instituto Euvaldo Lodi-IEL/MA nos revelou a seguinte situação: a maioria dos empresários que procuram o IEL tem preferência por estagiário de nível superior, pois o mesmo é de 8 horas, alguns solicitam estagiário de nível técnico que é de 6 horas e raramente alguém solicita estudantes apenas com formação geral.

Os técnicos, alunos e professores questionados em nossa pesquisa também revelaram que os alunos, ao concluírem o ensino médio regular numa escola pública, não estão aptos para ingressarem no mercado de trabalho.

Os depoimentos que se seguem explicitam essa questão:

“Do ponto de vista de uma especialidade, de um modo de fazer específico, ele não está preparado para o mundo do trabalho; por outro lado, isso que eles chamam de mundo do trabalho, para nós é mercado de trabalho”. (Entrevista A)

“Difícilmente o aluno estará apto para ingressar no mercado de trabalho. Ele conclui o ensino médio sem deter as competências básicas para ler, escrever e calcular. Nesta escola em 2004, quando estava como técnica da Secretaria de Educação, ouvi falar de um projeto que foi aprovado para a instalação de um laboratório de informática, mas até hoje (2006) não foi instalado nenhum computador para os alunos”. (Entrevista C)

“Eu acho que não, pois em qualquer lugar que o jovem chega a primeira pergunta é: sabe informática? Ou sabe inglês? A maioria das nossas escolas não têm laboratório de informática e as aulas de inglês você sabe como é, quem termina o ensino médio com esse inglês dado nas escolas não sabe nada”. (Entrevista B)

Esses depoimentos apontam elementos interessantes para reafirmarmos que a formação das competências básicas para o mundo do trabalho proposta pela reforma na prática não se realiza. Tomemos por exemplo a questão da Língua Estrangeira que nas DCNEM é colocada como imprescindível, considerando os

conhecimentos de inglês e espanhol que são exigidos pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1999). Se compararmos os dados dos alunos das duas escolas pesquisadas, vamos perceber que os alunos da escola pública estão longe de dominar as competências nessa área conforme o previsto pelas DCNEM. O quadro abaixo evidencia essa situação:

Quadro 02
Competências dos alunos em Língua Inglesa

Competências	Alunos da escola A (pública)	Alunos da escola B (privada)
Lê e escreve	09	56
Tem dificuldade para entender o que ouve	129	37
Não sabe falar	95	08
Fala corretamente	04	25
Consegue traduzir para o português	11	48

Em relação aos dados do quadro acima é importante destacarmos dois aspectos. O primeiro deles é referente ao fato de que os alunos da escola pública têm apenas a opção de cursar somente a disciplina de Inglês, enquanto na escola privada são ministradas duas disciplinas: Inglês e Espanhol. Embora na reforma esteja prevista a possibilidade de inclusão de uma segunda Língua Estrangeira, nas escolas públicas isso não acontece. Desse modo, aos alunos dessas escolas é negado, o domínio dessas competências, tanto para uma possível inserção no mercado de trabalho como na universidade pública, considerando que para concorrer no vestibular é necessário o conhecimento de uma língua estrangeira. E, segundo depoimento da professora de Inglês, a maioria dos alunos apresenta dificuldades de aprendizagem nessa disciplina.

“Acredito que o problema venha desde o ensino fundamental; apesar do esforço de alguns alunos, há um déficit de aprendizagem muito elevado dos nossos alunos em relação às boas escolas particulares”.

O segundo é em relação aos alunos da escola privada, que além de terem a opção de cursar outra disciplina – espanhol -, ainda fazem cursos de idiomas em instituições particulares. Assim, mais uma vez lembramos com Kuenzer a função histórica que o ensino médio tem exercido no Brasil: “[...] referendar a inclusão dos incluídos, justificada pelos resultados escolares [...]” (2000, p. 29), pois os jovens

das classes média e alta têm uma série de oportunidades, de experiências e de condições objetivas que lhes permitem uma relação mais vantajosa com o conhecimento sistematizado.

Eles têm oportunidades de aprofundarem os conhecimentos em algumas áreas tais como idiomas e computação e de diversificarem sua formação mediante a aquisição de certas habilidades fora do ambiente escolar que lhes permitem um melhor desenvolvimento pessoal.

Dos 133 alunos da escola privada, 75% disseram que fazem atividades extra-escolares e culturais em outro turno, tais como: esportes, música, idiomas, dança e teatro. Já dos 200 alunos da escola pública somente 28% afirmaram que fazem atividades extra-escolares e a mais citada foi esporte. Quando interrogados sobre as principais atividades de lazer, as respostas mais freqüentes dos alunos da escola privada foram: cinema, internet, passeios (viagens), ouvir música. Já os estudantes da escola pública responderam: assistir televisão, dançar (festas) e ouvir música.

A esse respeito, uma passagem do texto de Gramsci em que ele demonstra preocupação com as dificuldades enfrentadas por alunos provenientes das camadas populares em relação à escola, é importante para ilustrar essa questão:

Numa série de famílias, particularmente das camadas intelectuais, os jovens encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma integração da vida escolar, absorvendo no “ar,” como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar propriamente dita: eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o conhecimento da língua literária, isto é, de meio de expressão e de conhecimento. (GRAMSCI, 1968, p. 122).

Devemos lembrar ainda que por detrás da aparente homogeneidade que implica na conclusão de um mesmo nível de ensino, existem trajetórias diferenciadas pela origem social, portanto, além dos conhecimentos vinculados à formação escolar, o capital cultural investido pela família também faz parte da formação e conseqüentemente da tão badalada empregabilidade e do sucesso escolar, uma vez que os que se encontram em melhores condições de adquirir uma educação de qualidade são os mesmos que podem obter mais educação e formação cultural fora da escola (FILMUS, 2002). Além disso, outros elementos e significados também entram no jogo da competitividade: ser pobre, ser branco, ser negro, ser bonito, ser surdo, ser gordo, ser homem, ser mulher, morar em favelas etc.

É por isso que nos termos da análise de Kuenzer (2000), ao outorgar ao ensino médio a função de desenvolver a pessoa humana mediante a preparação de competências básicas para o trabalho e o exercício da cidadania e conferir ao ensino técnico a vertente profissionalizante, a política educacional expressa apenas uma solução ideológica, pois desconsidera as particularidades do modelo econômico brasileiro, com sua carga de desigualdades decorrentes das diferenças de classes e de especificidades resultantes de um modelo de desenvolvimento dependente, que reproduz internamente as mesmas desigualdades, os mesmos desequilíbrios e as mesmas relações que ocorrem entre os países no âmbito da internacionalização do capital.

Com base no exposto, destacamos que ao questionarmos a ênfase dada à questão da preparação básica para o trabalho, tal como proposto pela LDB e pelas diretrizes curriculares, não estamos negando a importância da educação básica, pois a escola constitui-se numa exigência para a qualificação da força de trabalho e para as outras dimensões do processo social. Também não estamos negando que a educação geral permite a mobilização de saberes e habilidades em diversas situações concretas. Estamos criticando a preparação para as diversas formas de trabalho precário e para o trabalho como objetivação de valores de troca e não o trabalho como “[...] condição natural da existência humana, uma condição do metabolismo entre o homem e a natureza independentemente de qualquer forma social”. (MARX, 1991, p. 42).

Chamamos atenção para o fato de que a ênfase na educação geral deve ser vista com ponderação, para que o ensino técnico não seja suprimido da educação pública e o setor privado acabe assimilando totalmente essa modalidade como possibilidade de lucro, conforme evidencia o depoimento abaixo:

“Para mim é uma estratégia para conter a demanda para o mercado de trabalho e para o ensino superior público. Enquanto o ensino médio público está dando ênfase somente na educação geral, estamos observando um crescimento dos cursos profissionalizantes privados, principalmente de enfermagem e também de cursos superiores, cuja qualidade é questionável”. (Entrevista B)

No Estado do Maranhão, por exemplo, nos anos de 2004 e 2005 foram autorizados e/ou reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação 58 cursos técnicos de nível médio. Desse total, 52 são privados, 4 são do SENAC e 2 de

instituições *filantrópicas*. Dos 58 cursos, 35 são de Técnico em Enfermagem (60%), 3 de Nutrição, 3 de Segurança do Trabalho, 3 de Telecomunicações, 3 de Gestão Ambiental e os demais são distribuídos numa variedade de cursos que vão desde Esteticista até Gerenciamento de Vendas.

Segundo Filmus (2002), estudos da CEPAL indicam que o certificado de conclusão do ensino médio esteja convertendo-se no umbral mínimo requerido para acessar postos de trabalho no setor formal da economia, porém esse acesso tem ocorrido em trabalhos que exigem pouca qualificação e têm menor produtividade e de salários. Ele destaca ainda a elevação da inserção dos concluintes do ensino médio em serviços domésticos.

Portanto, o que criticamos é a utilização da noção de empregabilidade para escamotear o desemprego e mitificar as condições de superação deste problema, não levando em conta seus fatores objetivos e transferindo as possibilidades de seu equacionamento para o âmbito das subjetividades humanas; é o reforço da ideologia da igualdade formal, do mérito e do individualismo que coloca sob a responsabilidade individual o sucesso ou fracasso da inserção no mercado de trabalho e da aprovação ou reprovação no vestibular, ou seja, a perversidade de culpar as vítimas por suas condições de *excluídos*. É o discurso de que apenas o domínio de competências e habilidades gerais é suficiente para garantir um lugar no mercado de trabalho. Nossa crítica é também dirigida para a tentativa do processo de esvaziamento da pessoa, ou seja, a redução do indivíduo a um mero possuidor de força de trabalho em geral, que pode ser trocada no mercado.

3. 2.1 Desvendando a falsa promessa da empregabilidade

Como a produção e a reprodução da ideologia são frutos do mesmo processo que reproduz a riqueza social como capital e o trabalho como trabalho assalariado, os idealizadores das reformas procuram encobrir a exploração, quando *não levam em conta* a diversidade real, as diferenças entre os países ricos e pobres e as especificidades de cada região e estado. Utilizam conceitos, concepções e expressões frutos de ideologias produzidas pelos representantes do capital e procuram apresentá-los como normais e destituídos de conflitos e contradições.

A empregabilidade é um desses conceitos, cujo uso político-ideológico fez com que fossem criadas *novas* abordagens nos processos educativos e nas relações de trabalho. A noção de empregabilidade em conexão com o enfoque da competência resgata os enfoques econômicos e individualistas da Teoria do Capital Humano e cumpre, no plano das significações ideológicas, uma função muito importante na sociedade capitalista contemporânea, à medida que procura construir um consentimento entre os trabalhadores de eles devem individualmente incrementar seu capital humano para aumentar as possibilidades de empregabilidade, condicionando assim tanto a qualificação quanto a capacidade de inserção e permanência no mercado de trabalho à aquisição individual de competências.

No plano objetivo dos processos contemporâneos de transformações na base material capitalista, as questões do desemprego e da insegurança no mercado de trabalho são transferidas para o campo da subjetividade, ou seja, para a individualidade. Isto ocorre porque o conceito de empregabilidade, segundo Arrais Neto (2001), transpõe para a esfera individual uma questão que diz respeito à destruição dos postos de trabalho no processo utilizado pelos capitalistas para incrementar a produtividade do trabalho e a lucratividade do capital. E, mesmo quando o capital reconhece que o desemprego é um problema estrutural, a culpa é lançada sobre os ombros do próprio *progresso tecnológico* MEZAROS (2002).

Isso ocorre porque as possibilidades de o indivíduo inserir-se no mercado de trabalho depende da posse de competências que o habilitem para competir pelos empregos disponíveis; entretanto, como o desenvolvimento econômico já não depende da inserção da maioria da população economicamente ativa na vida produtiva, a aquisição de competências que incrementam o capital humano individual pode aumentar as condições de empregabilidade, sem, contudo, garantir um lugar no mercado de trabalho que a cada dia está mais competitivo e restrito.

Com isso, aumenta o número de trabalhadores precarizados - subcontratados, temporários, conta própria - e a maioria é levada a incorporar a flexibilidade, a adaptabilidade e a rotatividade como instrumentos de manutenção de sua empregabilidade. Os indivíduos são responsabilizados por suas trajetórias profissionais e devem, segundo o discurso dominante, aprender a conviver com a possibilidade do insucesso, embora tenham investido na aquisição de competências que lhes permitam concorrer pelos poucos empregos disponíveis.

Nessa perspectiva, o futuro profissional, sobretudo dos jovens - segmento mais afetado pelo desemprego -, é calcado na incerteza, haja vista a crescente redução do mercado de trabalho formal, o inchamento do mercado informal, que é profundamente marcado por ocupações precárias e temporárias e a queda da renda dos trabalhadores⁹⁵.

Os desempregados, além de assumirem a culpa pela situação de serem sem-emprego ou *inempregáveis*, são encorajados a se tornarem informais, ou até mesmo sujeitar-se à escravização moderna⁹⁶, a usar a criatividade para inventar o próprio trabalho, considerando que embora o capital não precise mais de um contingente muito grande de reserva para ampliar sua taxa de valorização, ele necessita da força de trabalho como massa consumidora imprescindível para o ciclo normal de reprodução capitalista e para a realização da mais-valia.

Portanto, o novo Ensino Médio público proposto pela reforma não é para a *vida*, nem para o *mundo do trabalho*, mas para o desemprego, para os trabalhos precários e para a formação de clientes para os cursos técnicos privados e aligeirados de nível médio e para os cursos superiores privados de qualidade e legalidade questionáveis.

Essa evidência foi confirmada pelas falas dos professores e alunos da escola pública que constituíram os sujeitos da nossa pesquisa. Para eles, ao concluir o ensino médio o aluno não está apto para ingressar no mercado de trabalho pelos seguintes motivos:

“Há ausência da relação escola-trabalho. Não há curso técnico e a educação geral não se volta para o mercado de trabalho. O que fazemos é tentar cumprir a grade curricular, mas nem isso dá para fazer ao longo do ano, pois geralmente o aluno vai passando de uma série para outra com uma defasagem de conteúdos que é impossível recuperarmos”. (Professor);

“O aluno dificilmente domina as habilidades específicas das diversas áreas; o sistema educacional é falho e falta estrutura nas escolas públicas, não temos computadores”. (Professora);

⁹⁵ Segundo estudos de Pochmann (2001), entre 1998 e 2001 a renda dos trabalhadores brasileiros caiu em média 10,8%.

⁹⁶ Em março de 2004 o governo brasileiro reconheceu na ONU a existência de pelo menos 25 mil pessoas reduzidas à condição de escravos no país. Em 11 anos de trabalho (1995 a julho de 2006) os grupos móveis do Ministério do Trabalho libertaram 19.796 pessoas que estavam trabalhando em condições de escravidão. Dados disponíveis em <http://www.ilo.org/public/portugue/region/brasil> e <http://www.mte.gov.br>. Acesso em agosto de 2006.

“O mercado de trabalho exige formação mais elevada do que a que damos aos nossos alunos, principalmente para os alunos do noturno em que as condições de ensino-aprendizagem se dão em condições tão adversas que você nem imagina”. (Professor)

“Somente com esse Ensino Médio não podemos ir diretamente para o mercado de trabalho. [...] Depois que terminar o 3º ano ainda tenho que gastar tempo e dinheiro com um curso profissionalizante pelo menos com um curso de informática. Porém lembro que muitos dos meus colegas não têm condições para pagar um curso profissionalizante, mesmo que seja um curso básico de informática”. (Aluno)

Sabemos que os setores populares tradicionalmente têm valorizado a educação formal, sobretudo como mecanismo possibilitador de inserção no mercado de trabalho. Entretanto, diante da redução quantitativa do número de empregos e da precarização do trabalho, eles se vêem forçados a escalar cada vez mais altos níveis educacionais para poderem tentar um emprego. Mas como para muitas famílias a conclusão do ensino médio impõe logo tentativas de entrada no mercado de trabalho, observamos que a oferta da educação pública de ensino médio pode estar se configurando numa política de contenção, afastando-se da função especificamente educativa, pois conforme já evidenciamos o ensino médio público não está conseguindo desenvolver a contento nem as habilidades básicas de leitura e de escrita⁹⁷.

Os depoimentos dos coordenadores pedagógicos entrevistados também demonstraram a mesma situação:

“Difícilmente o aluno que conclui o ensino médio numa escola pública estadual está apto para ingressar logo no mercado de trabalho. Os recursos são poucos, faltam professores, biblioteca, computadores. Hoje todas as áreas são denominadas suas linguagens e suas tecnologias e quem não sabe informática não consegue avançar. Nesta escola desde 2000 era para ser instalado um laboratório de informática e até hoje (2005) os computadores não chegaram”. (Entrevista C)

“Infelizmente o aluno que termina o ensino médio em nossa escola não tem condições de ingressar no mercado de trabalho a não ser em trabalhos informais. Nem no comércio, pois atualmente todas as lojas exigem curso de informática. Então, se ele quiser aprender alguma profissão tem que ir para um curso técnico particular. Nesta escola tínhamos os cursos de técnico de enfermagem e de laboratório, mas foi tudo extinto. O laboratório está numa tristeza e os equipamentos foram doados. E

⁹⁷ Ver tabela, 02, 03 e 04 deste trabalho.

o que vemos é o surgimento de uma grande quantidade de cursos de Técnico em Enfermagem particulares na cidade. Muitos ex-alunos vêm aqui e nos dizem que estão fazendo curso de enfermagem ou de informática para poderem conseguir um emprego e assim gastam mais dois ou três anos estudando". (Entrevista D)

Por outro lado, ao serem questionados sobre os principais requisitos que o empregador valoriza, a resposta mais freqüente, tanto dos alunos como dos professores da escola pública, foi a experiência de trabalho (17 professores e 143 alunos); a segunda, o diploma (11 professores e 63 alunos) e a terceira, saber computação (08 professores e 60 alunos).

Essas falas nos permitem inferir que, ao delegar ao ensino médio público a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências básicas para o mundo do trabalho, a reforma reforça os mecanismos sutis de exclusão dos alunos de baixa renda do mercado de trabalho, uma vez que os alunos das classes média e alta têm possibilidades de desenvolver suas competências - capacidades - independente da escola.

Tal mecanismo foi evidenciado quando questionamos os alunos da escola A (pública) e da B (privada) em relação aos conhecimentos de informática que, segundo as DCNEM, devem ser propiciados pelas mudanças curriculares para que as escolas possam desenvolver, dentre outras competências, o domínio das funções básicas dos principais produtos da automação da micro-informática, tais como: sistemas operacionais, interfaces gráficas, editores de textos, planilhas de cálculos, aplicativos de apresentação e conhecimento de rede - internet e intranet (BRASIL, 1999).

O quadro a seguir ilustra essa situação:

Quadro 03

Conhecimentos dos alunos em informática

Escola	Possui		Onde adquiriu			Usa computador com freqüência		Onde			
	Sim	Não	Curso	Casa	Escola	Sim	Não	Curso	Casa	Escola	Outro
A (pública)	55%	45%	92%	4%	4%	15%	85%	67%	4%	0	29%
B(privada)	95%	5%	15%	82%	3%	87%	13%	2,5%	90%	7%	0,5%

Como garantir essas competências para os alunos das escolas públicas se a escola pesquisada não dispõe de laboratório de informática, enquanto que os alunos da escola privada além de contarem com computador em casa, ainda dispõem de um laboratório de informática na escola com equipamentos com tecnologia de última geração?

Para os idealizadores da reforma, “[...] saber operar basicamente um microcomputador é condição de empregabilidade [...]” (BRASIL, 1999, p. 161). Entretanto, os dados do quadro acima indicam que a aquisição dessa competência restringe-se ao âmbito individual, ao reforço da Teoria do Capital Humano. O indivíduo é tido como *senhor do seu próprio destino* diante das ofertas do mercado e deve decidir sozinho que competências adquirir, ou seja, buscar por si mesmo as informações e os saberes necessários ofertados pelo mercado que são importantes para determinado tipo de atividade.

É importante registrarmos ainda que, analisando os editais de alguns concursos⁹⁸ públicos realizados em 2005 e 2006, constatamos que a maioria das vagas oferecidas para o nível médio exigia cursos técnicos e nos requisitos constava a necessidade do certificado devidamente registrado de conclusão do ensino médio de educação profissional de nível técnico (antigo 2º grau profissionalizante), fornecido por instituição de ensino oficial reconhecida pelo Ministério da Educação, conforme podemos evidenciar no quadro abaixo:

Quadro 04

Vagas oferecidas em concursos públicos para o nível médio em 2005-2006

Instituição	Ano	Vagas oferecidas
Ministério da Previdência	2005	Técnico Administrativo
Tribunal de Justiça do Maranhão	2005	Técnicos em Contabilidade, Edificações, Enfermagem, Informática, Laboratório e Telecomunicações.
Universidade Federal do Maranhão	2005	Auxiliar de Enfermagem, Técnico em Enfermagem, Técnico em Contabilidade, Técnico de Tecnologia da Informação e Assistente em Administração.
Transpetro –PETROBRAS	2005	Técnicos em Administração, Eletrônica, Contabilidade, Segurança do Trabalho, Telecomunicações, Informática e Naval.
Companhia de Águas e Esgoto do Maranhão-CAEMA	2006	Técnicos em Administração, Edificações, Laboratório, Segurança do Trabalho, Eletromecânica, Mecânica e Química.

⁹⁸ Dados disponíveis em editais nos sites: <http://www.fesag.br/concursos>; www.cespe.unb.br/concursos; www.cesgranrio.org.br/concursos e www.ufma.br/sistemas/editais.

Com relação ao pessoal de nível médio, a necessidade das empresas é a de trabalhadores com qualificação específica - curso profissionalizante. Assim, os alunos que terminam o ensino médio somente com a formação geral não interessam às empresas, que não estão querendo mais arcar com custos de treinamento e a grande maioria prefere trabalhadores com experiência ou com formação técnica.

Com base nesses dados podemos evidenciar o caráter irreal da promessa da empregabilidade proposta pela reforma e a falácia de que somente com o ensino médio os alunos teriam competências básicas para ingressar num mercado de trabalho que não estaria mais baseado no modelo taylorista/fordista, mas na produção flexível, que estaria a exigir um *homem novo*, disposto a *aprender a aprender*, de acordo com as exigências econômicas, políticas e culturais do capitalismo contemporâneo.

Quando observamos na tabela 02 os Dados do Censo Escolar 2005 relativos à quantidade de alunos matriculados no ensino médio regular e no ensino técnico, também evidenciamos essa questão:

Tabela 02

Nº de alunos matriculados no Ensino Médio e Ensino Técnico – 2005

Local	Ensino médio regular					Ensino técnico				
	Estadual	Federal	Municipal	Particular	Total	Estadual	Federal	Municipal	Particular	Total
Brasil	7.682.995	68.691	182.067	1.097.589	9.031.302	206.317	89.114	25.028	427.433	747.892
MA	266.428	2.210	14.753	29.068	312.459	67	2.640	528	2.208	5.497
São Luís	62.114	1.518	0	10.868	74.500	67	1.579	0	899	2.545

Fonte: INEP/Censo Escolar 2005

Os dados referentes ao Maranhão evidenciam que praticamente não existe nenhuma iniciativa por parte do Estado em proporcionar aos jovens uma educação profissional de nível técnico. Segundo dados de uma pesquisa⁹⁹ realizada em 2003 e 2004 pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância-UNICEF, com a publicação

⁹⁹ Pesquisa realizada pelo Centro de Apoio à Educação Básica. O estudo resultou no livro intitulado: *Ensino médio e educação profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens*. Organizado por Maria de Fátima Feliz Rosar e Maria Regina Martins Cabral e publicado pela Central dos Livros em 2004.

do Decreto nº 2.208/1997, a partir de 2000 o governo estadual optou por criar apenas Centros Profissionais para ofertar capacitação profissional em nível básico e não ofereceu mais cursos profissionalizantes, ficando somente a cargo do Centro Federal de Educação Tecnológica-CEFET/MA e da Escola Agrotécnica a responsabilidade pela oferta dessa modalidade de ensino na esfera pública.

Ressaltamos ainda que apesar do deslocamento do foco do debate sobre a qualidade do ensino do âmbito político-público para o âmbito técnico-individual, dos tipos de amostras e provas e de um sistema de avaliação cujo indicador nuclear é o rendimento do aluno, os resultados das avaliações do Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, do Programa Internacional de Avaliação de Alunos-PISA e do SAEB evidenciam déficits na aprendizagem dos alunos do Ensino Médio.

No ENEM, por exemplo, os resultados revelam que o desempenho dos alunos no ano de 2005 foi considerado insuficiente, ou seja, que o ensino médio não está conseguindo desenvolver a contento as competências da parte objetiva e de redação desejadas e indicadas pela matriz de competências do ENEM¹⁰⁰, que foram elaboradas com base na LDB nº 9.394/1996, nas DCNEM e na Matriz de Referência para o SAEB. “*O documento básico do enem*” estabelece que o desempenho do aluno seja avaliado em duas partes (objetiva e redação), cada uma valendo 100 pontos, de acordo com as seguintes faixas de desempenho: *insuficiente a regular* para notas de 0 a 40 pontos; *regular a bom*, notas entre 40 a 70 e *bom a excelente*, de 70 a 100 pontos.

¹⁰⁰ A matriz de competências do Enem estabelece cinco competências e 21 habilidades para a prova objetiva e para a redação. As competências para a prova objetiva são: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica; construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas; selecionar; organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problemas; relacionar informações representadas em diferentes formas e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente; recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. As competências de Redação são: Demonstrar domínio da norma culta da língua escrita; compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo; selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; demonstrar conhecimento dos mecanismos lingüísticos necessários para a construção da argumentação; elaborar proposta de intervenção para o problema abordado demonstrando respeito aos direitos humanos. Em relação às habilidades ver: *Documento Básico do Enem* em: www.inep.gov.br/enem/documentos.

Tabela 03**Média das notas globais dos participantes do ENEM 1999-2005**

Ano	Média geral da parte objetiva	Média geral de redação
1999	51,93	50,37
2000	51,85	60,87
2001	40,56	52,58
2002	34,13	54,31
2003	49,56	55,36
2005	39,41	55,96

FONTE: Organização própria com base em dados do MEC/Inep. Os dados de 2004 não estão disponíveis.

Não é nosso objetivo analisar os resultados do ENEM, entretanto, apesar do caráter *voluntário* dessa avaliação e do fato de que egressos do ensino médio também podem participar, é importante destacarmos que após cinco anos da implantação das DCNEM não houve alteração no rendimento dos alunos, ou melhor, se compararmos os dados da parte objetiva de 1999, ano da implantação das novas diretrizes curriculares, com os de 2005, quando já foram consolidadas em todos os estados, veremos que houve uma queda no desempenho dos alunos em 24,11%.

Em relação ao PISA, programa desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE¹⁰¹, cuja principal finalidade é produzir indicadores sobre a efetividade dos sistemas educacionais, avaliando o desempenho de alunos na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, os dados indicam que o Brasil situa-se na faixa etária dos países considerados abaixo da média, conforme expressa o quadro a seguir:

¹⁰¹Esse programa conta em cada país participante com uma coordenação nacional. O Brasil, segundo o “*Documento básico do PISA*”, aderiu ao em 2002, num contexto de profundas mudanças na educação brasileira e de valorização da avaliação, com o objetivo de gerar dados de qualidade, examina-los com competência e tirar as lições e implicações de políticas precedentes. A coordenação do programa é feita pelo Inep. As avaliações do PISA incluem cadernos de prova e questionários e acontecem a cada três anos, com ênfases distintas em três áreas: Leitura, Matemática e Ciências. Em cada edição, o foco recai principalmente sobre uma dessas áreas. Em 2000, o foco era na Leitura; em 2003, a área principal foi a Matemática; em 2006, a avaliação terá ênfase em Ciências.

Quadro 05

Resultado da avaliação do PISA de 2003 – MATEMÁTICA ¹

<p>GRUPO 1 (Acima da Média da OCDE)</p>	<p>Hong Kong, Finlândia, Coréia, Países Baixos, Liechtenstein, Japão, Canadá, Bélgica, Macau, Suíça, Austrália, Nova Zelândia, República Tcheca, Islândia, Dinamarca, França e Suécia.</p>
<p>GRUPO 2 (Média da OCDE)</p>	<p>Áustria, Alemanha, Irlanda e República Eslováquia.</p>
<p>GRUPO 3 (Abaixo da Média da OCDE)</p>	<p>Noruega, Luxemburgo, Polônia, Hungria, Espanha. Letônia, Estados Unidos, Rússia, Portugal, Itália, Grécia, Sérvia, Turquia, Uruguai, Tailândia, México, Indonésia, Tunísia e Brasil.</p>

FONTE: MEC/Inep

(1) Acima da média, 509 a 550 pontos; na média, 498 a 506 pontos e abaixo da média, 365 a 495 pontos.

Destacamos que alguns elementos avaliados pelo PISA, como o domínio de conhecimentos científicos básicos, fazem parte do currículo das escolas, porém o PISA avalia também a capacidade dos alunos de analisar, raciocinar e refletir ativamente sobre seus conhecimentos e experiências, enfocando competências que serão relevantes para suas vidas futuras. Além desses elementos, o relatório do PISA indica que fatores tais como crescimento do PIB per capita, defasagem série/idade, valor do custo/aluno, anos de escolaridade, tempo em sala de aula e perfil socioeconômico do aluno também influenciam no rendimento escolar.

Em relação ao SAEB, apesar dos testes se limitarem à avaliação de duas áreas - Língua Portuguesa e Matemática -, os resultados também contribuem para inferirmos que, em termos de desempenho, os alunos que concluem o ensino médio estão muito aquém do nível de competências desejáveis para quem conclui a educação básica. Os dados referentes às avaliações dos anos de 2001 e 2003 em Língua Portuguesa revelam que a maioria dos alunos da 3ª série do ensino médio encontra-se nos estágios de construção de competências considerado **crítico e intermediário**, ou seja, “[...] ainda não são bons leitores, apresentam algumas habilidades de leitura, mas aquém das exigidas para a série (lêem apenas textos narrativos e informativos simples)”. (BRASIL, 2004, p. 38).

Tabela 04
**Percentual dos estudantes nos estágios de construção de competências-
 Língua Portuguesa- 3ª série – Brasil e Regiões – SAEB 2001 e 2003**

Estágio	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro Oeste	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito crítico	4,9	3,9	7,06	4,69	7,53	5,52	4,16	3,52	2,98	1,99	3,11	2,83
Crítico	37,2	34,7	46,63	46,45	44,90	42,49	34,37	30,99	31,33	26,98	32,99	31,82
Intermediário	52,5	55,2	43,85	46,41	44,33	47,77	55,04	57,91	59,43	63,52	57,88	58,81
Adequado	5,3	6,2	2,4	2,24	3,23	4,22	6,43	7,57	6,26	7,52	6,02	6,55
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC-Inep

Quando consideramos as competências expressas nas DCNEM¹⁰² para a Língua Portuguesa - analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de idéias e escolhas); confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal e compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade – e comparamos com os resultados do SAEB, constatamos que apenas 5,75% dos alunos estão no nível de competência considerado adequado, ou seja, demonstram conhecimentos de leitura compatíveis com textos argumentativos mais complexos e são capazes de relacionar as partes do texto, identificam o tema e dominam os recursos lingüístico-discursivos utilizados na construção de gêneros (BRASIL, 2004).

Os dados de desempenho em Matemática também são preocupantes, pois a média do Brasil apresenta um percentual de alunos com desempenho **crítico** maior do que em Língua Portuguesa, ou seja, cerca de 60% dos alunos avaliados desenvolvem apenas algumas habilidades elementares de interpretação de

¹⁰² A Matriz de Competências e Habilidades elaborada pelo SAEB tem como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

problemas, “[...] mas não conseguem transpor o que está sendo pedido no enunciado para uma linguagem matemática específica, estando, portanto, muito aquém do exigido para a 3ª série do ensino médio [...]” (BRASIL, 2004, p. 39), conforme podemos evidenciar na tabela abaixo:

Tabela 05

**Percentual dos estudantes nos estágios de construção de competências -
Matemática- 3ª série – Brasil e Regiões – SAEB 2001 e 2003**

Estagio	Brasil		Norte		Nordeste		Sudeste		Sul		Centro Oeste	
	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003	2001	2003
Muito crítico	4,8	6,5	6,78	9,71	6,57	10,6	4,65	4,71	2,43	2,68	3,03	6,66
Crítico	62,6	62,3	76,35	72,40	69,83	64,61	60,73	62,26	51,67	51,32	58,66	60,46
Interme- diário	26,6	24,3	14,47	15,80	19,00	19,10	27,83	25,66	38,78	35,99	31,74	24,81
Ade- quando	6,0	6,9	2,40	2,10	4,61	5,70	6,79	7,37	7,12	10,01	6,57	8,06
Total	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00	100,00

Fonte: MEC- Inep

Ainda em relação ao SAEB, queremos ressaltar que segundo o relatório com os resultados de 2003, o indicador mínimo para os concluintes do ensino médio em Língua Portuguesa é 375. Em torno desse número é considerado que o aluno conseguiu consolidar habilidades de leitura condizentes tanto para a continuidade dos estudos quanto para o ingresso no mercado de trabalho. Já em Matemática a média razoável para o estudante concluinte do ensino médio é de 375 pontos. Nesse patamar, consideram-se desenvolvidas as habilidades imprescindíveis para esse nível de ensino. Contudo segundo consta nesse relatório, se observarmos a média de desempenho dos alunos de 1995 a 2003, nas duas disciplinas avaliadas vamos evidenciar que o nível de qualidade do ensino médio brasileiro está abaixo do esperado pelas matrizes de competências elaboradas pelo SAEB.

A tabela abaixo evidencia a questão:

Tabela 06

Média de desempenho em Língua Portuguesa e Matemática na 3ª série do ensino médio Brasil e Nordeste -1995-2003

Ano	L. Portuguesa		Matemática	
	Brasil	Nordeste	Brasil	Nordeste
1995	290,0	265,7	281,7	261,4
1997	283,9	275,9	288,7	290,2
1999	266,6	253,0	280,3	265,5
2001	262,3	248,8	276,7	264,1
2003	266,7	255,9	278,7	266,1

FONTE: MEC- Inep

Embora limitados às duas disciplinas, esses dados refletem a queda da qualidade da educação brasileira, ou seja, a tendência decrescente no desempenho dos alunos. Em Língua Portuguesa o desempenho médio no Brasil caiu de 290 para 266,7, ou seja, 23,3 pontos e em Matemática, apesar de a queda ter sido de apenas 3 pontos (281,7 para 278,7), essa quantidade de pontos está longe do que é considerado razoável (375 pontos) para o aluno que concluiu o ensino médio.

Em que pese a reforma do ensino médio ter sido iniciada em 1999, podemos inferir a partir desses dados e das falas dos sujeitos que participaram da nossa pesquisa que essa reforma está em processo de fracasso, pois cria a ilusão de uma escola *democrática* de educação geral produtora de dotados de competências que permitem a transferência de aprendizagens para diversas situações produtivas e culturais, considerando que a crescente incorporação da ciência e da tecnologia aos processos produtivos estaria a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, criatividade, comunicação clara e precisa, capacidade para trabalhar em equipe, enfrentar mudanças constantes e aprender a aprender.

Aumenta-se o número de alunos que concluem o ensino médio, *dá-se o mesmo ensino a todos*, sob o pretexto da necessidade de uma base comum. Contudo, tudo isso não passa de estratégia para baratear a educação básica, tendo em vista o crescimento do número de concluintes do ensino fundamental e da exigência do aumento dos anos de escolaridade da força de trabalho.

O aumento do tempo de escolaridade não pode ser confundido com elevação da qualificação. O que assistimos, sobretudo nas escolas públicas, é a extensão de uma escolaridade vazia e destituída de sentidos - sem falar na violência - e combinada com a redução de empregos, como tão bem expressa a música *A política nossa de cada dia*, do Grupo Agentes do Rap:

“Educação e política têm alguma coisa a ver.
Se você pensar na escola você vai entender...
Português é ensinado sem prazer pela leitura.
E matemática é uma grande tortura.
Não nos ensinam a pensar, apenas memorizar.
E sem operação mental vão nos deseducar”.

As evidências empíricas também indicam que a maioria dos empregos disponíveis não requer qualificação elevada. Pochmann (2001) aponta que a principal ocupação criada nos anos 1990 - década das reformas na educação básica- foi o emprego doméstico, responsável por 23% de todas as vagas abertas; logo depois vêm: vendedor (15%), construção civil (10%), serviços de asseio e conservação (8%) e serviços de segurança (6%).

Corti (2004) também revela que o aumento dos anos de estudo não aumentou o grau de qualificação do trabalho realizado pelos jovens na faixa etária de 15 a 24 anos. Uma empregada doméstica que em 1981 tinha em média 3,7 anos de estudos, em 2001 tinha 6,5. Já para os jovens do sexo masculino a autora aponta os seguintes indicadores:

Quadro 06

Média de anos de estudo em relação à ocupação- 1991-2202

Ocupação	Proporção %		Média de anos de estudo	
	1981	2001	1981	2001
Auxiliar administrativo	6,4	4,3	9,0	10,2
Vendedor	5,6	7,9	6,3	8,5
Servente de pedreiro	4,9	5,2	3,4	5,7
Porteiro, vigia ou servente	3,6	4,1	5,6	7,8

Fonte: Corti (2004)

Os depoimentos dos entrevistados também confirmaram a falsa correlação entre o nível de escolaridade - confundido com nível de qualificação - e as

demandas do mercado de trabalho, em termos de estruturas qualitativas dos empregos existentes e da questão da empregabilidade:

“No ensino médio público não existe relação entre os conteúdos e as necessidades exigidas pelo mercado de trabalho. Os conteúdos não estão direcionados para essa finalidade. Faltam-nos experiência e empenho, além de formação. Nossas escolas só repetem conteúdos, nada constroem”. (Professor de geografia)

“O ensino médio público do jeito que está não está preparando os alunos nem para o mercado de trabalho nem para o acesso às universidades públicas. Basta procurar os índices de aprovação dos alunos das escolas públicas na Universidade Federal do Maranhão para constatarmos esse fato”. (Entrevista B)

“Não estamos nos preparando para o vestibular e nem para o mercado de trabalho. Quem termina o ensino médio, tem que pagar um curso técnico ou tentar o seletivo do CEFET-MA, porém as vagas são poucas e, geralmente os alunos das escolas públicas não conseguem passar”. (Aluno)

Sem reforçarmos os discursos que enfatizam que nas universidades públicas a maioria dos alunos é dos setores privilegiados, queremos citar que, segundo dados da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, dos 685 alunos aprovados no Programa de Seleção Gradual-PSG¹⁰³ em 2005, 61,5% estudaram o ensino médio em escolas particulares e 38,5% eram oriundos de escolas públicas. Já na Universidade Federal do Ceará-UFC, dados divulgados por Fonteles (2005) na *Revista Universidade Pública* em novembro de 2005 revelam que dos 21.888 inscritos no vestibular provenientes das escolas particulares foram aprovados 2.623 e dos 14.636 inscritos oriundos das escolas públicas 961 foram aprovados. Isto significa que apenas 26,3% dos aprovados no vestibular de 2005 na UFC eram alunos de escolas públicas.

No caso da UFMA, outro dado relevante é o fato de que 63,9 % dos aprovados no PSG em 2005 freqüentaram curso pré-vestibular, 20,55% afirmaram que já estão cursando nível superior, 2,04% já concluíram e 4,52% já haviam cursado, mas

¹⁰³ O PSG é uma modalidade de vestibular seriado adotado pela UFMA. A avaliação ocorre quando o aluno ainda está cursando o ensino médio. Ao final de cada ano ele é avaliado e depois de três avaliações suas notas são computadas para a admissão na Universidade, caso o número de pontos seja suficiente para as vagas oferecidas. O aluno deve se matricular no primeiro ano do ensino médio, mesmo não tendo escolhido ainda o curso que pretende cursar, pois somente no final da 3ª etapa é que a escolha é feita.

abandonaram¹⁰⁴. Os dados do Questionário do perfil sociocultural revelaram ainda que 26,4% dos aprovados possuem renda familiar mensal de 3 a 5 salários mínimos e 48% acima de 5 salários mínimos.

Registramos ainda que no processo seletivo do vestibular em 2007, a UFMA adotou o sistema de cotas para alunos egressos das escolas públicas e negros, contudo sobraram vagas devido ao baixo desempenho dos candidatos e houve cursos em que ninguém se inscreveu no sistema de cotas.

Os dados da UFMA revelam uma realidade que já vivenciamos ao longo da história da educação brasileira: o baixo acesso da população pobre e oriunda das escolas públicas à educação superior. Além dos reprovados, existe um grande contingente de estudantes das escolas públicas que nem cogita a inscrição no vestibular e no PSG, pois o valor da inscrição varia de R\$ 70 a R\$ 80 reais. Estes aspectos foram revelados pelos alunos que participaram desta pesquisa. Dos 200 alunos da escola A (pública), apenas 07 disseram estar participando dos Programas de Seleção Gradual das Universidades Públicas do Estado-PSG e PASES-¹⁰⁵, enquanto que 124 dos 133 alunos da escola B (privada) afirmaram estar participando dos dois programas.

Alguns alunos da escola pública revelaram que não estão inscritos nesse programas porque o valor da inscrição é caro, visto que a cada ano eles teriam que pagar R\$ 75, 00 (setenta e cinco reais) pela avaliação de cada série.

“Eu não tenho condições de pagar nem a inscrição para o vestibular, imagine pagar três vezes para fazer PSG ou PASES, mesmo com o programa de isenção para quem é de baixa renda, eu não consegui, pois me inscrevi e não fui selecionado, eu acho que tem que ser miserável para conseguir fazer a inscrição sem pagar, pois a renda mensal da minha família é só 1 salário mínimo. Então eu já desisti, quero pelo menos concluir esse segundo grau”. (Aluno)

Cabe ressaltarmos ainda que, dos 200 alunos da escola pública que participaram da nossa pesquisa, 45% nem se propõem a tentar cursar o nível superior, pois afirmaram que não pretendem fazer vestibular, mas têm intenção de conseguir um emprego e/ou fazer um curso profissionalizante ou tentar

¹⁰⁴ Embora o PSG não seja objeto de nossa análise, é interessante registrarmos que se alguns alunos já concluíram o ensino superior e outros já estão cursando, parece que está havendo alguma irregularidade, considerando que o programa de seleção gradual visa atender o aluno que está cursando o ensino médio.

¹⁰⁵ PASES- Programa de Acesso Seriado ao Ensino Superior da Universidade Estadual do Maranhão.

compatibilizar as duas coisas. E, quando questionados sobre se gostariam de fazer algum curso profissionalizante, 70% responderam que **sim**, e os cursos de informática e enfermagem foram os mais citados por eles.

No caso do curso de informática, a justificativa foi que *“a informática é muito requisitada para conseguir um emprego, até para ser vendedor é necessário saber computação”* (Aluno). Já para o de enfermagem a explicação de uma aluna foi a de que

“[...] geralmente os concursos para a área de saúde oferecem vagas para técnico de enfermagem, e as cooperativas que prestam serviços para o Estado e para os municípios vivem contratando técnicos em enfermagem. Mas a questão é o preço dos cursos particulares e o fato de que tenho que concluir o ensino médio para poder fazer um curso desses, pois estudo à noite e sempre estou fazendo algum bico ou então trabalhando em lojas no final do ano, não posso ocupar dois turnos apenas estudando”.

Devemos destacar ainda que, se para os alunos das classes populares a escola é o único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento, cabe-nos lembrar com Frigotto que a prática educativa “[...] escolar ou não-escolar não é por sua natureza capitalista e se efetiva no bojo de relações sociais e de interesses antagônicos e essa função não se efetiva sem contradições”. (1999, p. 221).

Portanto, podemos criar situações de aprendizagem que possibilitem ao aluno o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas, sociais e psicomotoras, articulando-as, sem reduzi-las ao mundo do trabalho, conforme expressou um professor da escola A:

“É preciso melhorar as condições físicas da escola, dotá-la de recursos didáticos, computador e mais livros para a biblioteca. Os alunos precisam de mais conforto. Isso não basta, devemos ter mais compromisso e responsabilidade para com os alunos. Apesar de tudo, meu compromisso com a formação dos meus alunos independe das dificuldades da escola pública”.

Ademais, conforme esclarece Gramsci, a atividade teórico-prática permite ao homem começar a criar os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia e bruxaria e fornece um ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma visão de mundo histórico-dialética, ou seja, para a compreensão do movimento e do devir, para a valorização da soma de esforços e

de sacrifícios que o “[...] presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro”. (GRAMSCI, 1968, p. 130).

Por essa razão, o debate teórico e ideológico sobre o papel do ensino médio e sua vinculação com o processo de formação dos trabalhadores devem expressar essa contradição, ou seja, os movimentos, as críticas e as mais variadas formas de resistência daqueles que não se identificam com as propostas voltadas para a adaptação das pessoas aos modelos estabelecidos pelos detentores do capital.

CAPÍTULO IV

ENSINO MÉDIO INTEGRADO: ESTRATÉGIAS FORMAIS E POSSIBILIDADES REAIS

Tendo como pressuposto a concepção de escola unitária formulada a partir dos escritos de Antonio Gramsci e de autores que denunciam o caráter de classe da educação burguesa, o teor deste capítulo procura sinalizar algumas explicitações sobre os limites e possibilidades da integração entre a formação geral e a formação profissional no âmbito da educação básica brasileira.

Consideramos ainda que a tentativa de construção de uma proposta de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico se inscreve nas especificidades da atual fase do capitalismo brasileiro e nas particularidades históricas que marcam o embate entre os interesses dos capitalistas e dos trabalhadores e do papel do governo na condução das políticas públicas, face ao agravamento da crise do capital.

O acirramento e/ou os embates entre as forças conservadoras e progressistas situam-se no jogo de interesses que permearam a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e na aprovação do Decreto nº 5.154/2004. Nesse processo, Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005a) indicam que a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional tornou-se o ponto emblemático da disputa entre essas forças.

Embora os caminhos pareçam estar sendo percorridos no sentido da consolidação do dualismo da educação brasileira, algumas possibilidades de integração entre o ensino médio e o ensino técnico estão sendo construídas. Algumas tentam apenas se adequar ao Decreto nº 5.154/2004, outras estão tentando ir além e tentam implementar uma formação básica tendo como foco o trabalho, a ciência e a cultura, articulada com a formação profissional.

Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005a) relatam que, como participantes ativos ao longo de dois anos no processo de revogação do Decreto nº 2.208/1997 e na aprovação do Decreto nº 5.154/2004, puderam testemunhar tanto o poder das forças

conservadoras quanto os embaraços de um governo que não quer mudanças estruturais.

4.1 - Princípios e pressupostos da integração entre a formação geral e a formação profissional

Os pressupostos da integração entre a educação geral e a educação profissional devem ser buscados, conforme já expomos no primeiro capítulo deste trabalho, nas críticas à concepção burguesa de educação, que surgiram no contexto das lutas empreendidas pelo proletariado contra as diversas formas de exploração a que estavam submetidos, principalmente no século XIX.

Uma dessas lutas foi a tentativa de desenvolvimento de perspectivas de educação socialista¹⁰⁶ que visavam à formação da consciência de classe do proletariado e ao mesmo tempo ao delineamento de tarefas revolucionárias históricas, vinculadas à concepção dialético-materialista. Os fundamentos dessa educação podem ser buscados no pensamento de Marx e Engels, pois apesar deles não terem realizado uma análise sistematizada da escola e da educação¹⁰⁷, segundo Suchodolski, em suas obras encontramos elementos que desvelam os ideais burgueses de educação.

A filosofia de Marx e Engels desmascara os ideais educativos burgueses como política do interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo. Mostra que as teses filosóficas em que se apóiam as teses pedagógicas foram escolhidas de modo falso e arbitrário. (SUCHODOLSKI, 1976, p. 136).

O autor acima citado escreve que a partir das análises de Marx e Engels podemos evidenciar que o caráter de classe do ensino burguês manifesta-se de forma mais clara quando observamos o tipo de ensino que é dado aos filhos dos operários e camponeses e o tipo de ensino que é dado para os filhos dos burgueses. A educação dos filhos da classe dominante, enfatiza Suchodolski, “[...] baseia-se na

¹⁰⁶ Além de Marx e Engels podemos destacar outros pensadores que questionaram e refutaram a concepção burguesa de educação: Etienne Cabet, Saint-Simon, Robert Owen, Victor Considerant, Proudon, Lênin, Bakunin, Gramsci etc.. Ver: GADOTTI, Moacir. *A história das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995 e SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista de educação*. v.I, II e III. São Paulo: Estampa, 1976.

¹⁰⁷ Segundo Manacorda, uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas nas obras de Marx e Engels revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo nas suas investigações. Ver: MANACORDA, Mário A. *Marx e a pedagogia moderna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

mentira e na fraude, e a educação da classe oprimida, no que é indispensável [...]” (1976, p.16). Entretanto, quem decide o que é indispensável são os capitalistas e não as necessidades gerais da sociedade.

A crítica de Marx estendeu-se até ao ensino profissional universal proposto pela burguesia que “[...] consistia em adestrar o operário em tantos ramos de trabalho quanto possível, para fazer frente à introdução de novas máquinas ou à mudança na divisão do trabalho”. (MANACORDA, 2000, p. 94-5).

Para Marx era necessário abolir o sistema educativo e a divisão do trabalho que produzem a hipertrofia e a atrofia em ambos os pólos da sociedade, ainda que em sentido oposto. De um lado, uns sofrem por excesso de uma formação intelectual e abstrata. De outro lado, outros desfalecem sob o peso de um trabalho mecânico e embrutecedoramente físico (SUCHODOLSKI, 1976).

No “*Manifesto do partido comunista*”, escrito entre 1847 e 1848, Marx e Engels defendem uma educação pública e gratuita para todas as crianças e jovens, baseada nos seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças nas fábricas; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação onilateral; inseparabilidade entre a educação e a política e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho.

Em 1866, nas “*Instruções*”¹⁰⁸ que Marx escreveu para o I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, ele asseverou que por ensino entendia três coisas: ensino intelectual; educação física dada nas escolas e através de exercícios militares; e adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção.

Tendo como base esses princípios, vários estudiosos e educadores construíram o que se conhece hoje como uma *pedagogia socialista*. Dentre esses destacamos, sobretudo, os que depois da Revolução Russa de 1917 ajudaram a formatar e colocar em prática o projeto educativo da Rússia. Podemos citar: Nadezhda Krupskaya, Anton Makarenko, Pavel Blonsky, Vassili Lunatcharsky e Pistrak¹⁰⁹.

¹⁰⁸ Marx não participou desse Congresso, mas enviou por escrito instruções aos delegados em agosto de 1866. Ver: MANACORDA, M. Marx e a pedagogia moderna. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

¹⁰⁹ Krupskaya, elaborou o primeiro plano de educação da União Soviética depois da Revolução de 1917; Makarenko, elaborou um programa educativo em que destacava que o processo educativo

Além destes, Antonio Gramsci que, apesar de não ter participado diretamente da construção da educação russa, durante a sua estada na União Soviética nos anos de 1922 e 1923 certamente conheceu as primeiras experiências da educação pós-revolução. Posteriormente, quando estava na prisão, as correspondências com os seus familiares que viviam na União Soviética tratavam de questões educacionais, não apenas de seus filhos Délio e Giuliano, mas de questões ligadas às instituições escolares e sobre as diretrizes pedagógicas da educação socialista. Ademais, seus escritos da juventude nos deixaram vários argumentos que questionam a forma burguesa de educar os homens.

Devido aos limites deste trabalho, exporemos algumas idéias de Pistrak e Gramsci¹¹⁰ sobre a questão da articulação entre a educação e a produção por entendermos que elas são fundamentais para compreendermos as propostas de integração entre o ensino médio e a educação profissional que estão sendo pensadas, construídas e colocadas em prática em alguns estados brasileiros, sobretudo a partir da revogação do Decreto nº 2.208/1997 e aprovação do Decreto nº 5.154/2004.

Pistrak, na obra "*Fundamentos da escola do trabalho*" escrita em 1924, enfatizava que era preciso construir uma nova escola em que fosse suprimida a contradição entre a necessidade de criar um novo tipo de homem e as formas da educação tradicional. Para tanto, dizia ele, é necessário transformar as práticas, a estrutura de organização e o funcionamento da escola, tornando-a coerente com novos objetivos do processo revolucionário em curso na União Soviética.

Para ele, três aspectos seriam fundamentais para a criação de uma nova instituição escolar: a auto-organização dos educandos como base do processo pedagógico da escola; a organização do programa de ensino através do sistema de complexos, ou seja, mediante a escolha de temas de acordo com os objetivos da escola, porém baseados no plano social e não apenas no pedagógico; e unidade entre o trabalho e a escola.

devia ser feito pelo coletivo; Blonsy, enfatizava que a união entre a educação e a produção material conduziria ao "novo" homem; Lunatcharski, foi o organizador da escola soviética, responsável pela transformação legislativa da escola russa e pela criação dos sistemas de ensino primário, superior e profissional. Ver: GADOTTI, Moacir. *A história das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1995.

¹¹⁰ Pistrak viveu uma experiência pedagógica, na qual procurou colocar em prática as concepções, os princípios e os valores do processo revolucionário inicial na União Soviética. Gramsci foi contemporâneo da Revolução Russa, foi responsável pela organização do movimento socialista italiano, até sua prisão em 1926 pelo regime fascista de Mussoline.

Ao destacar que a escola deveria estar centrada na atividade produtiva, ou seja, no trabalho, Pistrak salientava que as crianças e jovens deveriam ser educados mediante a produção de objetos materiais úteis e a prestação de serviços necessários à coletividade. Para tanto, não bastava que a escola construísse oficinas, com atividades que serviam de meros artifícios didáticos, mas que sua pedagogia incluísse o trabalho social, o envolvimento dos estudantes em atividades produtivas da sociedade em geral e a preocupação com a apropriação da ciência do trabalho e de sua organização.

De acordo com Pistrak, o trabalho na escola, enquanto base da educação,

[...] é antes de tudo o trabalho imaginado na perspectiva de nossa vida moderna, o trabalho concebido do ponto de vista social, na base do qual se forja inevitavelmente uma compreensão determinada da realidade atual, o trabalho que introduz a criança desde o início na atividade socialmente útil. (PISTRAK, 2000, p. 106).

Dessa forma, esclarece Pistrak, não se trata de estabelecer uma relação mecânica entre o trabalho e a ciência, mas torná-los duas partes orgânicas da vida escolar. Entretanto, essa síntese, segundo ele, não pode ser obtida de uma forma direta, mas estabelecendo o mais íntimo contato entre a escola e a economia para que possamos formar homens que compreendam claramente os princípios de “[...] nossa obra construtiva, participando ativamente em sua elaboração e assumindo-a como coisa sua”. (PISTRAK, 2000, p. 50).

Gramsci é outro autor importante para compreendermos os fundamentos e os princípios da integração entre a formação geral e a formação profissional. Embora ele não tenha vivenciado as transformações na educação soviética pós-revolução, ele esteve na União Soviética nos anos de 1922 e 1923 e, certamente, conheceu as experiências no campo do ensino. Depois, quando estava na prisão, nas correspondências com sua esposa que vivia juntamente com seus filhos na União Soviética, ele desenvolveu algumas ideias e princípios pedagógicos não somente sobre a educação dos filhos, mas sobre as instituições escolares e as diretrizes pedagógicas do Estado socialista soviético.

Seus argumentos a respeito do trabalho como princípio educativo estão baseados no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento emerge apenas como uma das dimensões desse

processo. Assim, nas críticas que ele fez à organização escolar burguesa, ou seja, ao caráter eminentemente dual da educação que, de um lado formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), revelou que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial.

Sua crítica estendeu-se também ao ilusório princípio democrático das escolas profissionalizantes, pois o crescimento destas era visto como mecanismo que aumentava a participação dos trabalhadores nas esferas das decisões políticas. Contudo, isso, segundo Gramsci, não ocorria, pois as escolas profissionalizantes consistiam num processo de crescente degeneração e faltava-lhes um princípio formativo que articulasse a qualificação técnica e a preparação política e social.

Gramsci denunciava ainda que a escola tradicional formava a nova geração dos grupos dirigentes. Porém, chamava atenção para a necessidade de compreendermos que “[...] não é a aquisição de capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social a um tipo de escola [...]” (GRAMSCI, 1968, p.136). A marca social é dada pelo fato de que “[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função, tradicional, diretiva ou instrumental [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136). A escola, dizia Gramsci, não pode ser socialmente qualificada ou discriminante, mas deve conduzir a educação de modo que todo indivíduo possa tornar-se dirigente.

Para destruir esta trama, Gramsci (1968), propõe a *escola unitária*, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Esta escola deve fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial.

Nessa perspectiva, Manacorda (2000) esclarece que, para Gramsci, o trabalho é essencialmente um elemento constitutivo do ensino, ou seja, insere-se no ensino pelo conteúdo e pelo método. Portanto, o trabalho é concebido como processo que permeia todo ser humano e constitui sua especificidade, sem limitar-se às atividades laborativas, mas à produção de todas as dimensões da vida humana

(KOSIK, 1995). Ou seja, o trabalho como mediação entre o homem e a natureza, trabalho criador para a produção de valores de uso¹¹¹.

Segundo Manacorda, enquanto Marx colocava a hipótese de uma integração das crianças na produção, num trabalho ainda prevalentemente manual, Gramsci destacava o sucessivo desenvolvimento real, tanto no ensino quanto na produção, ou seja, colocava a hipótese de um desenvolvimento autônomo e um enriquecimento do processo educativo escolar e do trabalho cada vez mais evoluído tecnicamente. Nesse sentido,

[...] a integração que acrescenta entre parênteses ao trabalho manual (técnica e industrialmente), embora coincida nos termos com a proposta de Marx, que fala sempre de trabalho manual como trabalho industrial, pode significar também uma correção da hipótese de um trabalho exclusivamente manual e uma ênfase do seu caráter especificamente moderno. (MANACORDA, 2000, p. 137).

A esse respeito, Nosela atenta que, quando Gramsci reporta-se ao trabalho industrial moderno como princípio educativo, existe um paradoxo aparente, porque a “[...] potencialidade última (e intencionalidade socialista) do trabalho industrial é a própria libertação do homem do reino da necessidade, isto é, do trabalho entendido como liberdade concreta e universal”. (1992 p. 38).

Para Kosik, situar o trabalho humano na esfera da necessidade e da liberdade implica reconhecer a inseparabilidade entre essas duas esferas, pois considera a “[...] especificidade do trabalho como agir humano que não abandona a esfera da necessidade, mas ao mesmo tempo a supera e cria nela os reais pressupostos da liberdade humana [...]” (1995, p. 207). Assim sendo, acrescenta esse autor, o agir humano objetivo que transforma a natureza e nela inscreve significados, “[...] é um processo único, cumprido por necessidade e sob pressão de uma finalidade exterior, mas que ao mesmo tempo realiza os pressupostos da liberdade e da livre criação”. (KOSIK, 1995, p. 208).

A nosso ver, Gramsci desenvolve essas reflexões com base na tese de Marx¹¹², que defende a unidade entre economia e política. Portanto, ele procurou

¹¹¹ Kosik explica que se o trabalho deve ser concebido como trabalho – o que pressupõe ter ele sido distinguido da atividade laborativa, das operações de trabalho e das formas históricas do trabalho – ele deve ser explicado como procedimento específico ou como realidade específica, que se compenetra de modo constitutivo com todo o ser do homem. Ver: KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 205

resgatar a unitariedade histórica entre liberdade e necessidade ao vislumbrar o horizonte histórico-filosófico que viria depois da sociedade de classes. Ou seja, a fase histórica em que necessidade e liberdade se complementaríamos organicamente e essa organicidade seria traduzida pelo trabalho industrial que “[...] soltaria do seu interior a precisa liberdade que o homem renascentista concebera quando criou a máquina e a ciência moderna [...]” (GRAMSCI, apud NOSELA, 1992, p. 124). Portanto, a liberdade se concretizará historicamente tendo como base o trabalho nas suas formas mais modernas, uma vez que o reino da necessidade não se separa nem se contrapõe ao reino da liberdade.

Importa ressaltarmos que na análise marxiana a concepção de liberdade engloba dois aspectos: o primeiro se refere ao rechaçamento da concepção idealista e abstrata de liberdade, apresentada como isenção das determinações históricas e sociais; o segundo diz respeito ao aspecto abstrato-negativo e concreto-positivo que o conceito de liberdade assume nas análises de Marx. Em relação ao aspecto abstrato-negativo, a concepção de liberdade presume a capacidade de rompimento com os aprisionamentos e determinações históricas limitativas que levam à alienação. Deste modo, implica numa práxis transformadora que o homem pode empreender para superar as condições alienantes. Já no sentido concreto-positivo, a noção de liberdade advém do seu sentido abstrato-negativo, à medida que, pelo seu aspecto negativo, pressupõe a superação. Ou seja, representa a objetivação das forças produtivas humanas que são necessárias ao domínio dos homens sobre as forças da natureza (MARTINS, 2004).

Este domínio da natureza não pode ser entendido como destruição da natureza ou como o caráter predatório da atividade humana sobre a natureza, mas como forma de orientação teleológica da atividade humana enquanto condição para a práxis transformadora.

Assim sendo, a liberdade em Marx está intimamente ligada ao trabalho, sendo, portanto, real e produto da práxis humana. Nesse sentido, a liberdade não deve ser concebida como um estado, mas como atividade teórico-prática que cria a realidade social. Portanto, a conquista da liberdade requer uma luta material guiada

¹¹² Segundo Manacorda, os escritos de Gramsci sobre educação indicam que ele conhecia as teses marxianas. Se ele não as expôs explicitamente, deve-se à ditadura fascista que lhe impedia de ler e até mesmo de dizer o nome de Marx.

pela consciência, realizada no âmbito do trabalho, voltada para a superação da sociedade capitalista e a construção de uma sociedade em que o controle das forças produtivas seja coletivo.

Desse modo, podemos inferir que na perspectiva gramsciana o trabalho moderno é o princípio educativo somente enquanto materializa o momento histórico da liberdade humana. Contudo,

[...] não se trata apenas da emancipação do homem entendido no seu sentido genérico e abstrato, trata-se também e principalmente, da emancipação dos indivíduos concretos, da produção de uma nova forma de individualidade que permita a liberação de todas as potencialidades humanas. (RUIZ, 2002, p. 27).

Portanto, para Gramsci é a liberdade concreta e universal do homem o verdadeiro e último sentido do princípio educativo. Assim sendo, a escola que se inspira no trabalho industrial moderno como seu princípio pedagógico não deixará de ser escola, mas se concretizará como uma escola historicamente moderna, isto é, tendencialmente socialista. Nessa perspectiva, Gramsci propõe a criação de uma instituição formativa de cultura desinteressada¹¹³ que substitua o fulcro pedagógico do ensino tradicional do grego e do latim (a civilização antiga e a lógica gramatical) por um novo fulcro pedagógico, ou seja, pela civilização moderna do trabalho industrial através do estudo da técnica - ciência - (tecnologia) à luz da história do trabalho (NOSELA, 1992).

Essa instituição é denominada por Gramsci (1968) de escola única ou unitária¹¹⁴ inicial de cultura geral, humanística, com justo equilíbrio entre a capacidade de operar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e a capacidade de pensar e de operar intelectualmente, e deve formar homens onilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. Essa escola, dizia Gramsci, deve integrar as funções dispersas e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar

¹¹³ De acordo com Nosela, a expressão cultura desinteressada utilizada por Gramsci conota horizonte amplo de longo alcance, isto é, que interessa objetivamente não apenas a indivíduos ou a pequenos grupos, mas à coletividade e até à humanidade inteira. Assim, a cultura desinteressada é profunda, universal e coletiva e interessa a todos os homens. Ver: NOSELA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

¹¹⁴ No livro "*Os intelectuais e organização da cultura*", Gramsci diz que "a escola unitária deveria corresponder ao período representado hoje pelas escolas primárias e médias, reorganizadas não somente no que diz respeito ao conteúdo e ao método de ensino, como também no que toca à disposição dos vários graus da carreira escolar". Ver: GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968, p. 118-127

atual e deve se apresentar ao mesmo tempo como escola de cultura e de trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa.

Para Gramsci, a escola unitária deveria funcionar em estreita relação com a vida coletiva. Assim, dizia ele:

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre o trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda vida social. O princípio, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125).

Nesse sentido, Manacorda (2000) lembra que a participação real do trabalho como processo educativo nas transformações sociais será tanto mais eficaz quanto menos seja um mero recurso didático, mas sim inserção real no processo produtivo social, isto é, vínculo efetivo entre as estruturas educativas e as estruturas produtivas.

Na proposta educacional de Gramsci a escola unitária seria destinada aos jovens até os 18 anos e deveria resgatar o princípio da cultura desinteressada próprio da escola humanista ou de cultura geral e o integrar com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, ou seja, com o trabalho técnico-profissional. Somente depois dos 18 anos (o que corresponde ao término do 2º grau) o princípio da cultura formativa desinteressada perderia a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva. Nessa fase é que a escola tomaria o caráter eminentemente profissionalizante que seria a universidade (destinada ao ensino das profissões intelectuais) ou a academia (destinada ao ensino das profissões práticas).

4.2 As propostas e experiências de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico

As recentes propostas de integração entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio¹¹⁵ foram delineadas, sobretudo, a partir de 2003, quando as

¹¹⁵ Em 2003 as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério de Educação foram coordenadas por pessoas e assessoradas por

Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, juntamente com outros órgãos governamentais e representantes de entidades da sociedade civil, buscaram subsídios para empreender mudanças na Política do Ensino Médio e da Educação Profissional¹¹⁶ e sugestões para a construção da minuta do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997.

Em 2003 foram realizados dois seminários, o primeiro, em maio, denominado *Seminário Nacional sobre o Ensino Médio e Educação Tecnológica*, que teve como objetivo o debate das concepções da educação média e tecnológica e sua relação com a educação profissional, tendo como base o aprofundamento de temas como: conhecimento, trabalho e cultura. A estratégia desse evento foi a de reunir para o debate governo federal, Secretarias Estaduais de Educação, pesquisadores e entidade científicas para a produção de documentos que fornecessem elementos para a construção da Política do Ensino Médio e da Educação Profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

O segundo seminário foi realizado em junho de 2003, denominado *Seminário Nacional de Educação Profissional - Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*. Com foco mais específico, teve como estratégia a produção de um documento-base para subsidiar os debates sobre o tema e estabelecer um diálogo com as instituições e organizações interessadas na questão da educação profissional. A partir dos debates foi elaborado um documento intitulado *Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*.

A partir desse processo, de que participaram instituições científicas, educadores/pesquisadores, entidades de classe, instituições de ensino, representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego e outros órgãos do governo, Sistemas Estaduais de ensino, Sistema S e parlamentares, foi iniciada a elaboração da minuta de um novo decreto para substituir o Decreto nº 2.208/1997. Nesse contexto em que se tornou a emblemática da disputa a

pesquisadores que acreditavam na perspectiva de um governo democrático e popular com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República.

¹¹⁶ Desde a década de 1980 vêm sendo travados debates em torno de uma educação básica que superasse a dualidade entre a formação geral e a formação técnica. Tivemos expressões desses debates no processo de elaboração da Constituição de 1988 e no confronto dos Projetos da LBD aprovada em 1996. No âmago desses debates estavam em jogo os pressupostos da escola unitária proposta por Gramsci e o conceito de politecnia.

expressão pontual de “[...] uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 26), foram elaboradas três minutas do novo decreto que revogou o Decreto 2.208/1997. Na primeira foram incorporadas 30 sugestões por escrito das instituições, dos educadores, dos pesquisadores e parlamentares; na segunda e na terceira os conceitos de caráter opinativo foram suprimidos a fim de que a minuta ficasse mais sintética.

Segundo Frigotto e Ciavatta (2003), ao procederem a uma síntese analítica do conjunto dos documentos encaminhados, constataram que embora não houvesse consenso nas concepções, na forma, no conteúdo e no método, entre as concepções defendidas pelos diversos participantes, três posições claras foram evidenciadas:

- 1- Defendia a idéia ou a tese de que caberia apenas revogar o Decreto nº 2.208/1997 e pautar a Política de Ensino Médio e da Educação Profissional conforme a LDB nº 9.394/1996, pois ela já contemplaria as mudanças que estavam sendo propostas e porque efetivar mudanças por decreto seria dar continuidade aos métodos impositivos do governo anterior;
- 2- Defendia mais diretamente a manutenção do Decreto nº 2.208/1997. Nesta posição destacam-se as idéias dos representantes das escolas técnicas que defendem sua vocação apenas na oferta de educação profissional e do Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação-CONSED que alegava que os sistemas estaduais não têm condições financeiras para atender a demanda por educação profissional e propôs o modelo adotado pelo Decreto nº 2.208/1997, que promoveu, mediante recursos do Programa de Educação Profissional-PROEP, a construção de Centros de Educação Profissional em nível estadual.
- 3- Partilhava da idéia de que era necessário revogar o Decreto nº 2.208/1997 por outro decreto, porém reconhecia que a mera revogação não garantiria a implementação de uma concepção de ensino médio e de educação profissional que levasse em conta a situação real dos jovens e adultos e dos trabalhadores brasileiros.

Em que pese essas três posições, Frigotto e Ciavatta (2003) enumeram algumas proposições e sugestões de várias instituições e entidades sobre a questão

da integração entre o ensino médio e a educação profissional. Dentre elas destacaremos três que consideramos importantes para questionarmos as estratégias legais que, na maioria das vezes, servem apenas para referendar a estrutura dual da sociedade brasileira.

1- A Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED chama atenção para o fato de que a política representada pelo Decreto nº 2.208/1997 contrariava a possibilidade de superação dos entraves do dualismo e da mercantilização na educação brasileira, uma vez que se introduziu no cotidiano escolar uma ótica privatizante no nível organizativo e no plano pedagógico. No caso dos CEFETs, essa mudança é a visível substituição dos coordenadores de ensino por gerentes.

2- O Conselho de Educação do Distrito Federal, acompanhando a posição do CONSED, considera que a proposta de educação integrada deve ser estudada, apoiada e incentivada como alternativa especial para casos específicos. Querer universalizá-la pode ser um retrocesso.

3 - Nesse mesmo sentido encaminham-se as preocupações do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Aquidauana-MS que lembra a necessidade de assegurar mecanismos que garantam os investimentos, bem como a estrutura e formação profissional adequados para um atendimento de qualidade aos alunos, para que não se repita o que aconteceu com os cursos previstos pela Lei 5.692/1971.

Cabe-nos também questionarmos se a adoção do termo integrado conforme expressa o artigo 3º, § 1º do Decreto nº 5.154/2004 é suficiente para a construção de propostas pedagógicas que busquem a superação da dualidade entre a formação geral e a formação técnica, em que a educação geral se constitua em parte inseparável da educação profissional, ou teremos apenas junção de conteúdos em grades curriculares baseadas na pedagogia das competências e na ótica da empregabilidade.

Segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos (2005b) esperava-se que a promulgação de um novo decreto se constituiria num dispositivo transitório, que garantisse ao mesmo tempo a pluralidade de ações nos sistemas e instituições de ensino e a mobilização da sociedade civil em torno do assunto. Entretanto, isso se deu de

forma tímida. A proposta de integração entre a educação básica e a profissional fragmentou-se.

Essa fragmentação foi iniciada internamente no próprio Ministério da Educação que foi reestruturado e colocou o ensino médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e o ensino técnico sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Ademais, algumas medidas tomadas pelo MEC deixaram “[...] claro que a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias sobre o tema”. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1091).

Antes da reorganização do MEC a integração do ensino médio com a educação profissional fora pensada sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Para tanto, a equipe que defendia esses princípios propôs que deveria ser encaminhado ao Conselho Nacional de Educação- CNE uma proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Mas o que ocorreu de fato foi a homologação do Parecer nº 39/2004 da Câmara de Educação Básica do CNE e da Resolução nº 01/2005 que atualizaram as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, aprovadas respectivamente em 1998 e 1999, em conformidade com as disposições do Decreto nº 5.154/2004.

O parecer CNE/CEB nº 39/2004 estabelece que as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, para a Educação Profissional e para os cursos superiores de tecnologia definidas pelo CNE “[...] continuam válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004. Elas não perderam sua validade, uma vez que regulamentam os dispositivos da LDB em plena vigência [...]” (BRASIL, 2004, p.3). Nesse sentido, ao ratificar a vigência e validade das diretrizes acima citadas o MEC demonstrou concordância com seus princípios, reduzindo de certa forma o conteúdo do Decreto nº 5.154/2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b)¹¹⁷.

¹¹⁷ Frigotto et al lembra que na disputa pela revogação do Decreto n. 2.208/1997 por um novo decreto, o sentido do texto que dispunha sobre a necessidade de se observar os objetivos contidos nas diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo conselho Nacional de Educação (Decreto nº 5.154/2004, inciso I do artigo 4º) não estava na manutenção das diretrizes vigentes, mas sim na perspectiva de novas diretrizes que deveriam ser exaradas posteriormente, mediante debate com os sistemas e as instituições de ensino e ampla participação docente. Ver: FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso. In: *Educação & Sociedade*. v. 26 n.92. Campinas out. 2005 p. 1094.

Se o parecer CNE/CEB nº 39/2004 ressalta que para implantar a integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico de acordo com o disposto no Decreto nº 5.154/2004 é necessária uma nova e atual concepção político-pedagógica, por que o MEC manteve as mesmas diretrizes que já vinham sendo alvo de questionamentos e críticas?

Segundo Frigotto; Ciavatta e Ramos, a demonstração de que não existe

[...] nova “concepção” pedagógica nesse parecer é a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio deva ser oferecida *simultaneamente* e ao longo do ensino médio. A proposta de integração distingue-se de simultaneidade. Este último princípio está de acordo com aquele que se manifesta permanentemente no parecer: o da independência entre cursos. Não foi isso que se buscou instituir com o Decreto nº 5.154/2004. (2005b, p. 1094).

A novidade do Parecer CNE/CEB nº 39/2004 que foi incorporada pela Resolução CNE/CEB nº 01/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio, foi a inclusão de um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 03/98 com a seguinte redação:

§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

- I- integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II- concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e
- III- subsequente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

O parecer CNE/CEB nº 39/2004 reconhece a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabelece que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de natureza distintas. Desse modo, o currículo *integrado* torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais diversas de formação: cidadania, mundo do trabalho, trabalho intelectual e técnico-profissional.

4.2.1 Algumas experiências em curso

Conforme já vimos neste trabalho, embora a questão da separação entre a formação geral e a formação técnica não tenha sido resolvida com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, algumas tentativas de integração entre o ensino médio e a educação profissional são levadas a efeito por dois aspectos: iniciativas de gestores de políticas públicas que compreenderam que a educação profissional foi a modalidade mais atingida pelas medidas governamentais que deixaram de ofertá-la na Rede Pública Estadual para os jovens que tinham interesse por essa opção de escolaridade, ou por iniciativas formais que tentam se adequar ao disposto no Decreto nº 5.154/2004.

No primeiro caso merecem registro as experiências apresentadas por Ferreira e Garcia (2005), nos Estados do Espírito Santo e no Paraná, quando as autoras atuaram como gestoras de políticas públicas nos âmbitos das Secretarias de Educação desses dois estados. Assim, no início de 2004, quando a política do ensino médio e da educação profissional ainda estava sob a responsabilidade da SEMTEC, foi discutido um acordo entre a SEMTEC e as Secretarias Estaduais desse dois estados para a implantação do Ensino Médio Integrado. Nesse acordo, caberia ao MEC o apoio financeiro e político-pedagógico.

O MEC elaborou um projeto tendo como foco as áreas de maior complexidade na elaboração da política educacional dos sistemas de ensino e do projeto político-pedagógico das escolas: o currículo, a formação de professores, a identidade e a memória escolar (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b). Em agosto de 2004 o Ministro da Educação assinou convênios com os Secretários de Educação dos Estados do Paraná, do Espírito Santo e de Santa Catarina, porém, depois de um ano da assinatura, eles não foram efetivados. Mesmo assim, o MEC passou a realizar seminários sobre as *Diretrizes do Ensino Médio Integrado* em vários estados (Paraíba, Tocantins, Ceará, Mato Grosso, Acre, Maranhão e Bahia) e a estimular a implantação dessa modalidade pelas secretarias estaduais de educação.

No Estado do Espírito Santo, Ferreira e Garcia (2005) relatam que em agosto de 2004 foi firmada uma parceria entre o MEC e a Secretaria de Educação para a

implementação do ensino médio integrado à educação profissional em quatro anos de escolarização. Para tanto, foi definido um projeto piloto em 17 das 190 escolas que compõem a rede estadual de ensino médio. As escolas foram selecionadas mediante dois critérios: localização e tradição de oferta de ensino médio. Em todas foram realizados debates com professores, pais, alunos e comunidade em geral que aceitaram o referido projeto tendo em vista que o foco do mesmo era a preparação dos jovens para o mercado de trabalho.

De acordo com Ferreira e Garcia (2005), no processo de discussão procuraram construir uma concepção de educação profissional que valorizasse o sujeito como trabalhador e como cidadão e vinculasse a formação geral com a formação para o trabalho em um itinerário unitário. Isto implicou na superação dos limites normativos impostos pelo Decreto nº 2.208/1997.

No decorrer dos debates para a construção da proposta de integração entre a formação geral e a educação profissional, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado, mediante a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 que, conforme já apontamos anteriormente, prevê a integração entre a educação técnica de nível médio e o ensino médio. Assim, a Secretaria de Educação do Espírito Santo se propôs a “[...] desenvolver uma sólida formação geral e uma habilitação técnica, com um currículo voltado para a ciência, a cultura e o trabalho”. (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 157).

Para a construção dessa proposta, em 2003 foi realizado um seminário com a comunidade escolar e movimentos sociais organizados. Desse evento surgiu o encaminhamento para uma reformulação curricular, cujos eixos seriam ciência, cultura e trabalho. Para tanto, duas ações imediatas foram tomadas: a garantia de tempo e espaço para a formação no interior das escolas e a elaboração de ementas das disciplinas por professores da Rede Estadual, do CEFET-ES e da Universidade Federal do Espírito Santo-UFES.

De acordo com as autoras acima citadas, o projeto foi abortado em janeiro de 2005 em virtude da difícil articulação com o MEC e da mudança do Secretário de Educação, o que redirecionou os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos. Das 17 escolas, somente uma deu início à formação por conta própria, porém “[...] sem a perspectiva político-pedagógica baseada na formação omnilateral do sujeito”. (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 159).

O processo acima descrito nos leva a inferir que a dinâmica da história envolve uma multiplicidade de elementos e de ações dos sujeitos, tanto no sentido da manutenção como da transformação. Assim, em certos momentos a intensidade dos confrontos entre concepções de mundo diferentes pode tender para a manutenção ou para transformações de concepções, valores e até mesmo da estrutura social. Desse modo, se a experiência do Estado do Espírito Santo tiver de fato um cunho coletivo, ela não poderá ser desconfigurada ou expropriada definitivamente pelos interesses dos dirigentes políticos e dos gestores educacionais que se encontram nas esferas governamentais.

Já no Estado do Paraná, a partir de 2002, com base nas iniciativas da Secretaria de Educação e do Departamento de Educação Profissional-DEP, foram desencadeadas mediante uma série de ações (seminários, formação continuada dos professores, melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos de ensino) no sentido da implantação de cursos de ensino médio com organização curricular integrada à educação profissional de nível técnico.

Santos (2006) revela que a iniciativa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná-SEED-PR para a oferta do ensino médio integrado deve-se a dois movimentos correlatos: a participação efetiva dos responsáveis pelo DEP na luta nacional pela revogação do Decreto nº 2.208/1997 e a resistência dos profissionais de educação, que no período de 1995 a 2002 levaram adiante 26 cursos de ensino médio profissionalizante (12 na área agrícola e 14 para a formação de professores), mesmo sem apoio do governo do Estado.

Para Ferreira e Garcia (2005), um dos pontos principais dos seminários foi a participação de representantes das Redes de Educação Profissional do Estado do Paraná, com a finalidade de integrar as ações dessas redes com vistas à melhoria da formação profissional do Estado. As autoras destacam também a ênfase no significado de uma proposta de organização curricular, para além das concepções que consideram a educação profissional como complementar ao ensino médio.

Nessa perspectiva, a partir de 2004 essa proposta de implantação de cursos de ensino médio com organização curricular integrada à educação profissional de nível técnico foi implantada em 71 escolas sendo, 15 que ofertam cursos do setor primário - área Agropecuária/Florestal; 5 que ofertam cursos do setor secundário - área Eletromecânica/Química; 6 que ofertam cursos do setor terciário - área

Comunicação e Artes/Informática/Administração da Confecção/Meio Ambiente; e nas 45 que ofertam cursos na modalidade Normal em nível médio para a formação de professores para atuarem na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (FERREIRA; GARCIA, 2005).

Além da oferta do ensino médio na forma de educação geral e na forma integrada, a SEED-PR oferta também cursos subseqüentes para alunos que já concluíram o ensino médio. De acordo com dados de 2005, o ensino médio era ofertado em 1.139 escolas. Desse total, 924 destinavam-se à educação geral e 215 ofertavam cursos integrados e/ou subseqüentes (SANTOS, 2006).

Segundo Santos (2006), dos 455 cursos de educação profissional (Agrícola, Formação de Professores, Industrial e Serviços) ofertados em 2005, 234 eram integrados ao ensino médio e 221 eram subseqüentes. A autora chama a atenção para o fato de que na forma integrada, 36% dos cursos, ou seja, 86 eram voltados para a formação de professores da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental (Normal de nível médio), o que não corresponderia à distribuição uniforme desses cursos entre as diversas áreas de trabalho, uma vez que o argumento da SEED-PR defende que os critérios para a expansão da oferta desses cursos foram decorrentes da necessidade de priorizar o desenvolvimento socioeconômico das regiões do Estado.

Para a autora acima citada, um estudo do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social-IPARDES revelou um crescimento da oferta de empregos no setor da indústria (extrativa e de transformação) e uma redução do número de empregos em diversos setores, incluindo a educação. Isto, segundo Santos (2006), aponta para a impossibilidade da correspondência entre as demandas do mercado e as ofertas educacionais e para fortalecimento do processo de mercantilização da educação.

Concordamos com os questionamentos apontados por Santos (2006), mas lembramos, com Ferreira e Garcia (2005), que esse é apenas o primeiro passo para estabelecer um processo de mudança de práticas organizacionais, pedagógicas e, principalmente, de concepção de currículo e ensino, que, por sua vez, demandam recursos financeiros. O mais importante, porém, é o fortalecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos que defendem a articulação entre a formação geral e a

formação técnica, a qual possibilite aos jovens a oportunidade de lutar pelos espaços no mercado de trabalho e a continuidade dos estudos.

No segundo caso, registraremos as experiências do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará-CEFET-CE e da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão. No CEFET-CE, a partir de 2006 foram implantados cursos técnicos integrados de Informática, Edificações, Telecomunicações, Mecânica Industrial e Eletrônica. Dentre estes, citaremos alguns dados do Curso Integrado de Mecânica Industrial em Nível Médio para alunos que concluíram o ensino fundamental, ou equivalente, pois os projetos pedagógicos dos cursos são semelhantes, guardadas as especificidades referentes à parte profissionalizante.

O acesso ao curso de Mecânica Industrial, assim como aos demais, ocorreu mediante processo seletivo realizado em duas etapas: a primeira com prova de conhecimentos gerais e a segunda com conhecimentos específicos da área do curso.

De acordo com a proposta pedagógica do curso, o ensino técnico integrado obedece ao disposto no Decreto nº 5.154/2004 e visa

[...] formar técnicos competentes, não somente para ocuparem seus espaços enquanto profissionais no mercado, mas pessoas com um cabedal intelectual para serem críticos diante da realidade e para, a partir dessa realidade, desenvolverem novas práticas que levem a sua transformação. Um técnico que se coloque na situação de cidadão de uma sociedade capitalista em desenvolvimento, e nesse quadro reconhecer que tem um amplo conjunto de competências que poderão ser dinamizadas se ele agir de forma inventiva, usando a criatividade. (CEFET/CE, 2006, p. 6).

O curso terá duração de 04 anos, distribuídos em 08 semestres letivos, com uma carga horária de 3.560 horas, sendo 2.480 horas destinadas às bases científicas (Linguagem e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e suas Tecnologias) e 1.080 horas destinadas às Bases Tecnológicas (formação profissional específica em Mecânica). A essa carga horária serão acrescidas 400 horas para o estágio obrigatório.

Na proposta curricular do referido curso está destacado que

[...] na organização por disciplinas essas duas bases de conhecimento estão integradas de forma a dar ao curso um lastro de conhecimento mais consistente à formação técnica. Mesmo tendo

essa organização, a abordagem dos conteúdos está voltada para as necessidades e especificidades da habilitação pretendida. Algumas das disciplinas têm uma carga horária substancial por serem os conhecimentos nelas contidos fundamentais ao alicerçamento do curso. (CEFET/CE, 2006, p. 7).

O perfil do profissional de nível técnico previsto na proposta pedagógica do curso em questão é o seguinte:

Profissional com competência técnica, ética e política e elevado grau de responsabilidade social, domínio do saber, do saber fazer e gerenciador dos processos produtivos, utilizando técnicas, métodos e procedimentos, a fim de garantir a qualidade e a produtividade dos processos industriais da área de mecânica, sem perder de vista a segurança dos trabalhadores. Os técnicos em mecânica exercerão suas atividades profissionais nas indústrias, em atividades de execução e manutenção de equipamentos industriais, no gerenciamento dessas atividades e na prestação de serviços afins. (CEFET/CE, 2006, p. 4).

Para o alcance desse perfil é previsto o domínio das seguintes competências e habilidades:

- Conhecer e utilizar as formas contemporâneas de linguagens, com vistas ao exercício da cidadania e à preparação para o trabalho, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nela intervêm como produtos da ação humana e do seu papel como agente social;
- Ler, articular e interpretar símbolos e códigos em diferentes linguagens e representações, estabelecendo estratégias de solução e articulando os conhecimentos das várias ciências e outros campos do saber;
- Compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática nas diversas áreas do saber;
- Aplicar normas técnicas, métodos, técnicas e procedimentos estabelecidos, visando à qualidade e produtividade dos processos produtivos e de segurança dos trabalhadores;
- Controlar a qualidade dos materiais, de acordo com as normas técnicas;
- Ter iniciativa e exercer liderança;

- Aplicar normas técnicas de saúde e segurança do trabalho e de controle de qualidade nos processos produtivos;
- Orientar e coordenar a execução de serviços de manutenção de equipamentos e instalações industriais;
- Elaborar relatório técnico que retrate a viabilidade econômica da manutenção de equipamentos industriais;
- Estudar e avaliar defeitos e diagnosticar suas causas para as providências corretivas;
- Aplicar técnicas de medição e ensaios, visando à melhoria da qualidade dos serviços.

Ao término do curso o aluno receberá o diploma com Habilitação de Nível Médio-Técnico em Mecânica, com as competências e habilidades descritas no perfil de conclusão do curso, que deverão ser desenvolvidas no decorrer de todo o processo de formação integrada nos níveis da educação básica e da educação profissional (CEFET/CE, 2006).

Na Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, em 2005, começaram juntamente com o MEC os estudos para a implantação do ensino médio integrado à educação profissional. A justificativa para essa iniciativa está na revogação do Decreto nº 2.208/1997 e na aprovação do Decreto nº 5.154/2004, que

[...] abriu espaços para que o currículo do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional integre saberes e práticas, conhecimentos gerais da ciência e da filosofia e conhecimentos de formação profissional, de forma a garantir aos educandos uma formação sólida, crítica e inovadora, possibilitando, não somente, o acesso ao mercado de trabalho, mas principalmente, a compreensão e atuação no mundo do trabalho. (MARANHÃO, 2006, p. 5).

De acordo com o plano de implantação dessa proposta, o ensino médio integrado visa assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas, observando assim os aspectos do desenvolvimento e as potencialidades das cadeias produtivas em cada região do Estado.

O ensino médio integrado à educação profissional foi implantado em 2006, inicialmente em 07 escolas, sendo 04 localizadas na zona urbana (capital-São Luís) e 03 na zona rural (municípios do interior do Estado).

Nas escolas da zona urbana os cursos estão voltados para as seguintes áreas: Tecnologia Industrial, Saúde, Comércio e Serviços. Os cursos dessas áreas estão sendo implementados nas seguintes escolas: Centro de Ensino Médio Gonçalves Dias (Técnico em Enfermagem), Centro de Ensino Médio Barcelar Portela (Técnico em Eletromecânica), Centro de Ensino Médio Coelho Neto (Gestão e Empreendedorismo) e Centro de Ensino Médio Mário Meireles (Turismo e Hospitalidade). Na zona rural os cursos são direcionados para a área de agropecuária e estão sendo ofertados cursos de Técnico em Agropecuária, na Casa Familiar Rural de Açailândia, na Casa Escola Familiar Agrícola de Lago do Junco e na Escola Família Agrícola de Sucupira do Norte (iniciado somente em 2007).

De acordo com depoimento dos técnicos da Secretaria de Educação, a procura por esses cursos foi grande, sendo necessária a realização de processo seletivo para os interessados. No caso dos cursos de Técnico em Agropecuária, além do processo seletivo, a distribuição das vagas atendeu aos seguintes critérios: 25% para jovens egressos de escolas Familiar Agrícola e Casa Familiar Rural; 25% para jovens de áreas de assentamento; 20% para jovens de comunidades remanescentes de quilombos; 20% para filhos de pequenos agricultores e 10% para jovens de outras áreas, inclusive urbana, que quiseram fazer o curso.

Em conformidade com o Plano de Implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, os currículos dos cursos terão a base curricular fundamentada em quatro eixos: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia e seguirão os Referencias Curriculares da Educação Profissional e do Ensino Médio mediante o desenvolvimento da seguinte base: Comunicação e Linguagem, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Humanas e Formação Profissional.

Os cursos terão a duração de três anos, sendo que a partir do 2º ano funcionarão em tempo integral. A carga horária mínima será de 3.100 horas, acrescentando-se as horas destinadas ao estágio curricular, conforme especificação a seguir:

Quadro 07

Cursos Integrados e carga horária- SEDUC-MA 2006

Curso	CH das disciplinas	CH do Estágio	Total
Técnico em Enfermagem	3.160	500	3.660
Técnico em Gestão e Empreendedorismo	3.120	300	3.420
Técnico em Turismo	3.120	300	3.420
Técnico em Eletromecânica	3.600	400	4.000

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Maranhão

O curso Técnico em Agropecuária terá organização diferenciada com carga horária de 3.990 horas, distribuídas nos três turnos, uma vez que está funcionando de acordo com os pressupostos da Pedagogia da Alternância¹¹⁸, mediante a combinação das atividades desenvolvidas na escola (Tempo de Escola-TE) e nas comunidades de origem dos estudantes (Tempo de Comunidade-TC) (MARANHÃO, 2006).

Quando os alunos estiverem na escola (período de 15 dias mensais), ficarão em regime de internato. Nesse período, serão desenvolvidas as seguintes atividades: aulas teóricas e práticas, estudos individuais, pesquisas, oficinas, seminários, cuidado ao ambiente, atividades culturais e de lazer e avaliação coletiva. Já no período destinado ao tempo de comunidade, permanecerão em suas comunidades desenvolvendo atividades de convivência e intercâmbio, investigação, observação, diagnóstico, projetos comunitários, atividades de aprofundamento de estudos das várias disciplinas etc.

Em relação às experiências do CEFET-CE e da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, ainda não temos elementos suficientes para uma análise aprofundada, pois a implantação do ensino médio integrado iniciado em 2006 ainda não se estabilizou numa continuidade. Contudo, ressaltaremos alguns pontos que consideramos importantes sobre essas propostas de integração entre o ensino médio e o ensino técnico de nível médio, uma vez que a perspectiva de integração ainda não é assumida como uma política prioritária, assim como o ensino médio destinado à formação geral.

¹¹⁸ A Pedagogia da Alternância constitui-se num processo de aprendizagem em que os alunos alternam a vivência na escola e na comunidade, articulando a teoria com a prática e o espaço da sala de aula com trabalhos comunitários.

No caso específico do CEFET-CE percebemos que a implantação do ensino médio integrado visa atender ao disposto no Decreto nº 5.154/2004, sem uma perspectiva de confronto com a pedagogia das competências e de enfrentamento das forças empresariais que definem a política da educação profissional brasileira. Ou seja, essa proposta cai na tentação dos reparos institucionais formais, aprisionando-se no círculo vicioso institucionalmente articulado à lógica do capital (MESZÁROS, 2005).

Para ilustrar o exposto acima, torna-se imperativo um excerto do texto que trata da organização curricular do Curso Integrado de Mecânica Industrial:

O perfil profissional requerido pelo mercado é o de pessoas que tomem iniciativas, assumam responsabilidades, tenham capacidade para utilizar instrumentos e equipamentos sofisticados e inteligentes, estejam preparados para o trabalho em equipe e que tenham capacidade de planejar e executar projetos complexos. E mais, sejam capazes de aprender novos conhecimentos e adquirir atitudes positivas e eficazes. Estejam abertas às contínuas transformações e diferentes formas de organização do trabalho, de identificarem problemas e encontrarem soluções para esses problemas. (CEFET/CE, 2006, p. 5).

Aqui estão subjacentes as noções de competência e empregabilidade com vistas à adequação do trabalhador às demandas da chamada produção flexível, pois o currículo por competências proposto, embora apresente uma idéia de integração, enfatiza a mobilização de saberes - competências - necessários para a resolução eficaz dos problemas surgidos no processo produtivo e para o exercício de atividades profissionais segundo as exigências do mercado. Em outras palavras, essa organização curricular baseia-se no princípio do *aprender a aprender* que coloca à educação a função de atender às exigências do processo de reprodução e valorização do capital.

Diante disso, cabe o alerta de Duarte ao ressaltar que, quando educadores apresentam o *aprender a aprender* como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentarmos para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com a busca de transformações radicais na realidade social, “[...] mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames do processo de produção e reprodução do capital”. (2001, p. 42).

Quanto à experiência em curso no Estado do Maranhão, registramos que, se em termos legais o nº Decreto 5.154/2004 permitiu a abertura e o estímulo à formação integrada, na prática essa integração requer escolas bem equipadas, com boa estrutura, laboratórios, bibliotecas, bem como professores e demais profissionais preparados e em constante formação e, sobretudo, garantia de financiamento, conforme expressou um técnico da Secretaria de Educação:

“A principal dificuldade que estamos enfrentando é a falta de recursos, não tem fonte prevista no orçamento estadual e não tem financiamento do governo federal, ou seja, na SEDUC não existe fonte de custeio e de manutenção. Isso está dificultando o funcionamento dos cursos em dois turnos, pois o recurso para alimentação que estava previsto no projeto não saiu [...]. Algumas escolas estão funcionando apenas em um turno. Além disso, têm cursos que estão sem disciplinas, pois os professores contratados têm a formação técnica, mas não têm a pedagógica”.

Essa questão ficou evidenciada também no depoimento de uma professora de uma das escolas da capital em que foi implantado o Curso Integrado de Técnico em Enfermagem:

“Os alunos estão com muito interesse e motivados, mas fico preocupada com a demora da instalação do laboratório, os materiais que vieram não estão de acordo com as especificações e as necessidades do curso, a questão do estágio ainda não foi resolvida [...]. Os alunos já estão no segundo ano e já têm aulas nos dois turnos, e até hoje o problema da alimentação que estava prevista no projeto ainda não foi resolvido. Eles trazem lanches para poderem ficar os dois turnos. Isso me preocupa, tenho receio que eles desistam do curso. Dos 46 que iniciaram em 2006, agora no início de 2007 só já tem 36”. (Professora do Curso Integrado de Técnico em Enfermagem)

No caso dos cursos de Técnico em Agropecuária, além das dificuldades expostas acima, registramos a falta de professores com disponibilidade para trabalhar em dois turnos, pois conforme já expressamos, esse curso tem um aspecto diferencial que é a pedagogia da alternância e os professores devem ficar durante 15 dias trabalhando em tempo integral.

Em virtude do exposto, concordamos com as análises de Frigotto; Ciavatta e Ramos, que chamam a atenção para o fato de que a formação integrada requer, principalmente, o entendimento de que o

[...] ensino médio integrado é aquele possível e necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável - em que os filhos dos

trabalhadores precisam obter uma profissão ainda no nível médio, não podendo adiar este projeto para o nível superior de ensino -, mas que potencialize mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa. (2005a, p. 44).

Nesse sentido, é importante termos claro a noção de que qualquer proposta de integração curricular entre essas duas modalidades de ensino deve atentar para alguns aspectos delineados em Ramos (2005): problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas; explicitar teorias e conceitos para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados; situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; organizar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Acrescentamos ainda o fato de que essas propostas de integração requerem recursos financeiros suficientes, professores capacitados, escolas equipadas com equipamentos adequados (laboratórios, salas de informática, bibliotecas) para que a aprendizagem possa possibilitar a formação dos alunos, se não numa perspectiva integral, mas pelos menos que lhes permita condições de inserção no mercado de trabalho e de continuidade dos estudos em nível superior.

Desse modo, devemos compreender que a integração entre o ensino médio e o ensino técnico deve pautar-se na perspectiva da escola unitária apontada por Gramsci, o que requer uma educação geral que se torne parte inseparável da educação profissional, e que o trabalho seja o princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formamos, na expressão de Gramsci, homens que possam atuar como dirigentes e não apenas como dirigidos.

Destacamos ainda que nesse processo de tentativas formais de integração entre o ensino médio e ensino técnico, o que está em jogo não é apenas a modificação de aspectos legais da política educacional, mas a própria reprodução das relações sociais que contribui para perpetuar a concepção de mundo baseada na sociedade do mercado (MESZÁROS, 2005).

4.3- Desafios e possibilidades do ensino médio integrado

A nosso ver, entre os desafios postos para a organização de propostas curriculares integradas, está a necessidade de superar as dicotomias entre conteúdos e competências, pois os primeiros não podem constituir conhecimentos vazios, abstratos e desprovidos de historicidade, e não devem ser vistos como meros insumos para o desenvolvimento de competências que foram eleitas pelos idealizadores das reformas do ensino médio e da educação profissional de nível técnico brasileiro como elemento central dos processos formativos.

Acompanhamos também Frigotto quando ele destaca que a questão crucial para a concepção de ensino médio integrado é o entendimento

[...] de quais são as exigências para que o mesmo se constitua numa mediação fecunda para a construção de um projeto de desenvolvimento com justiça social e efetiva igualdade, e conseqüentemente uma democracia e cidadania substantivas, de forma que, ao mesmo tempo, responda aos imperativos das novas bases técnicas da produção, preparando para o trabalho complexo. (2005, p. 73-4).

Para além dessa perspectiva, a expectativa social mais ampla é a de que possamos avançar na construção de uma concepção de educação básica unitária, politécnica e tecnológica e não dualista e que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos (FRIGOTTO 2005). Nesses termos, devemos lutar para nos encaminhar na direção da superação da dicotomia entre educação profissional e educação geral e para reafirmar o pressuposto de que todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício intelectual (SAVIANI, 2003).

Nessa perspectiva, como indica Manacorda (2000), devemos, diferenciar a noção de politécnico e de tecnológico¹¹⁹, pois o primeiro sublinha o tema da disponibilidade para os vários trabalhos ou para as diversas variações do trabalho, e o segundo significa a unidade entre a teoria e a prática, o caráter de totalidade ou

¹¹⁹ Segundo Manacorda, quando Lênin formulou a opção programática do Partido Operário Social Democrático Russo que foi aprovada em março de 1919, ele usou o termo “escola politécnica” em vez de tecnológico. Isto provocou o uso constante do termo politécnico não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas. Isto é filologicamente incorreto. Ver: MANACORDA, Mario A. *Marx e a pedagogia moderna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

onilateralidade do homem, não mais dividido ou limitado apenas ao aspecto intelectual da atividade produtiva.

Embora Manacorda divulgue que o termo educação tecnológica seja mais adequado para expressar a concepção de educação, devemos lembrar que o sentido dos dois termos retrata a preocupação com a formação integral do homem, ou seja, com a articulação entre formação intelectual e trabalho produtivo. Portanto, ao contrário do que indica Saviani (2005), se a questão é de sentido e não de terminologia, podemos usar um ou outro termo, sem medo de ser acusados de estar utilizando denominações que podem remeter à concepção burguesa de educação.

Portanto, a união entre o ensino e o trabalho produtivo deve prever a possibilidade da realização plena e total do homem, independentemente das ocupações que ele venha desempenhar. A escola deve fazer com que ele conheça na prática todos os principais ramos da produção, possibilitando-lhe o “[...] domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno [...]” (SAVIANI, 2003, p. 140), articulando ciência e trabalho.

Isto implica na superação do entendimento taylorista de divisão entre concepção e execução que ainda impera nos processos produtivos, apesar do avanço do toyotismo e das modalidades flexíveis de produção. Ou seja, na superação da idéia de que o ensino profissional deve destinar-se àqueles que devem executar e o ensino *científico-intelectual* é direcionado àqueles que devem conceber e controlar o processo produtivo.

Ressaltamos também que a articulação ou integração do ensino médio com a educação profissional de nível técnico é um desafio político-pedagógico, porque implica na superação da estrutura dual que sempre marcou historicamente a educação brasileira, em particular o ensino médio e, por conseguinte, implica também na superação da dualidade de classes.

Se essa integração é uma necessidade histórica e social, mesmo sob a concepção burguesa de educação que imprime ao ensino médio apenas um caráter tecnológico, podemos ter os elementos para efetivar um ensino médio na perspectiva da unitariedade proposta por Gramsci. Assim, mesmo que o ensino médio integrado não se confunda como ensino politécnico, tecnológico e unitário, tendo em vista que

a realidade não o permite, não obstante poderá conter os germes de sua construção, à medida que devemos lutar para resgatar o sentido estruturante da educação e de sua relação com o trabalho em suas possibilidades criativas e emancipatórias (MESZÁROS, 2005).

Portanto, devemos estar atentos para o fato de que é possível efetivar um ensino médio unitário, tecnológico e politécnico, e uma escola ativa e criadora sem esperar que as condições objetivas estejam dadas, mas plantando as sementes de uma educação unitária, a partir das condições existentes, conforme advertiu Marx: não devemos confiar demais nas possibilidades revolucionárias de um sistema escolar frente à sociedade, da qual é produto e parte, mas ao mesmo tempo, devemos eliminar todo adiamento pessimista e omissivo de intervir neste setor somente após a revolução, isto é, quando as estruturas sociais já tenham sido modificadas (MARX, apud, MANACORDA, 2000).

Nestes termos, Gramsci (1989) nos mostra que a avaliação correta das condições objetivas e subjetivas de uma sociedade nas análises histórico-políticas está em encontrar a justa relação entre os movimentos orgânicos, estruturais¹²⁰ e os movimentos ocasionais¹²¹ - conjunturais - enquanto nexos dialéticos, o que implica necessariamente numa análise objetiva da vida social nas suas diferentes expressões¹²².

Ainda segundo Gramsci (1989), são a dialética e a organicidade entre as condições objetivas e subjetivas que criam as condições necessárias para o processo de transformação do modo de produção capitalista. Essa organicidade, em última instância, refere-se à relação entre infra-estrutura e superestrutura, redefinida por Gramsci ao analisar as condições de transformação de uma determinada sociedade. Ele nos mostra que o estudo dessas condições não pode ser limitado somente ao âmbito objetivo - econômico - mas também ao subjetivo - nível político -

¹²⁰ Movimentos orgânicos são aqueles relativamente permanentes de grande abrangência histórica que dão margem à crítica histórico-social e que estão acima dos interesses dos dirigentes.

¹²¹ Movimentos ocasionais ou conjunturais são aqueles imediatos que investem na crítica a elementos do cotidiano e em pequenos grupos dirigentes.

¹²² Na obra "*Maquiavel a política e o estado moderno*" Gramsci nos alerta para o cuidado de não incorremos em dois erros quando não se consegue estabelecer a justa relação – nexos dialéticos- entre a estrutura e a conjuntura nas análises histórico-políticas: o primeiro é o exagero do "economicismo" ou de, doutrinarismo pedantesco, apresentando como imediatamente atuantes causas que, ao contrário, atuam mediatamente; o segundo é o excesso de "ideologismo", quando se afirma que as causas imediatas são as únicas causas eficientes. Ver; GRAMSCI, A. *Maquiavel a política e o estado moderno*. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, p. 46-7.

para que possamos avaliar as possibilidades e os limites de resistência das frações que detêm o poder - hegemonia - e as possibilidades e os limites de ofensivas da classe dominada na sua luta pela conquista do poder. Somente assim a classe dominada poderá delimitar sua força, definir momentos estratégicos, tomar determinadas posições e avançar na sua luta, sem, contudo, precipitar ou retardar o movimento histórico.

Embora não tenhamos o objetivo de analisar com profundidade a categoria hegemonia, consideramos importante abrirmos um parêntese para explicitarmos alguns aspectos dessa noção, por entendermos que ela nos dará elementos para compreendermos as possibilidades e os limites de uma educação para além da concepção burguesa.

Inicialmente cabe enfatizarmos que na concepção gramsciana a hegemonia é vista em relação às sociedades de classes, como um processo que se efetiva no interior da luta de classes. Portanto, o conceito de hegemonia permite o “[...] estudo das relações dentro das classes e entre as classes, especificando relações de direção e de domínio de classe sobre grupos afins ou de classes sociais entre si”. (CARDOSO, 1978, p. 17).

Em Gramsci, essa categoria expressa as relações de classe, aplicando-se às classes fundamentais, ou seja, às classes que, pelo lugar que ocupam no seio de um modo de produção historicamente determinado, estão em condições de assumir o poder e a direção de outras classes. Desse modo, a hegemonia se manifesta de duas maneiras: pela direção intelectual e moral que se faz através da persuasão, promovendo a adesão por meios ideológicos na formação de um consenso de classe, e pelo domínio que supõe o acesso ao poder e o uso da força mediante a função coercitiva (CARDOSO, 1978).

Esse pequeno desvio à questão da hegemonia nos permite compreender que na concepção gramsciana o Estado deixa de ser visto apenas com o instaurador de uma ordem jurídica e repressiva que salvaguarda os interesses do capital e passa a ser visto também como o inspirador do consenso, à medida que rearticula a visão de mundo autônoma e orgânica de cada grupo social, numa visão de mundo proposta como *universal*.

Para a construção dessa concepção *universal*, as instituições privadas e não privadas são direcionadas para promoverem e fornecerem o campo das interpretações ideológicas e culturais de toda a sociedade, o que implica em constantes reformulações ideológicas. Tais reformulações procuram visualizar as relações entre a esfera econômica e a político-ideológica, mediante cristalizações - ideologias - tanto das práticas que ocorrem em nível da produção, como das que servem ao poder político, seja o poder político constituído, seja o poder político ao qual aspiram as classes dominadas.

Portanto, a relação dialética e orgânica entre essas duas esferas expressa a luta que as classes fundamentais empreendem pela manutenção ou pela conquista do poder, no sentido da conservação ou da transformação do modo capitalista de produção.

Nesse processo, como diz Meszáros, a educação formal

[...] não é a força ideologicamente *primária* que consolida o sistema do capital; tampouco ela é capaz de, por si só, fornecer uma alternativa emancipadora radical. Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso quanto for capaz, a partir de seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesmo mera tolerância - de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, *romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana* seria um milagre monumental. (2005, p. 45, grifo do autor).

Por isso, acrescenta Meszáros (2005), no âmbito educacional as soluções não podem ser *formais*; elas devem ser *essenciais*, ou seja, devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade, conforme indicou Gramsci ao expressar que o papel privilegiado da escola em termos da reprodução ideológica não decorre do mecanismo pedagógico, isto é, da relação professor-aluno.

Essa relação pedagógica não pode ser limitada às relações que se expressam no âmbito restrito da escola, mas a todas as relações existentes na sociedade em seu conjunto e em todo indivíduo com relação a outros indivíduos, “[...] bem como entre camadas intelectuais e não intelectuais, entre governantes e governados, entre elites e seguidores, entre dirigentes e dirigidos, entre vanguardas e corpos de exército [...]” (GRAMSCI, 1984, p. 37).

Por conseguinte, o autor supracitado destaca que

[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, que se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo corpo internacional e mundial, entre conjunto de civilizações nacionais e continentais. (GRAMSCI, 1984, p. 37).

Assim sendo, apesar de a escola se caracterizar como um espaço específico de ação e relação pedagógica, não devemos esperar que apenas por meio de mudanças institucionais isoladas possamos modificar a lógica global do capital. O que deve ser confrontado e alterado, indica Meszáros, é todo o sistema de internalização, com todas as suas dimensões visíveis e ocultas. Nessa perspectiva, se quisermos contribuir para o rompimento da lógica do capital na educação devemos lutar para substituir “[...] as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta e abrangente”. (MESZÁROS, 2005, p. 47).

Para isso é importante retomarmos a questão de o que deve ser mudado primeiro: as circunstâncias ou os homens? O caminho que a educação deve tomar pode contribuir para mudar os homens e as circunstâncias, desde que ela rompa com as internalizações predominantes nas escolhas políticas que estão circunscritas à legitimação constitucional democrática do Estado capitalista que tende a defender os próprios interesses do capital.

Isto requer a superação da auto-alienação do trabalho¹²³, ou seja, do processo que leva os homens a deixarem de ser o que realmente são e faz com que eles não desenvolvam suas verdadeiras propriedades humanas e se transformem em mecanismos que são impulsionados por forças estranhas que não só se comutam na sua segunda natureza, mas que podem chegar a se constituir na sua única e exclusiva natureza (MARX, apud SUCHODOLSKI, 1976).

Essa auto-alienação decorre do fato de que para MARX o trabalho na sociedade capitalista converteu-se em trabalho alienado¹²⁴, tanto na perda do objeto - o produto produzido pelo trabalhador -, como na relação do trabalhador com os

¹²³ Ver nota nº 3 no primeiro capítulo deste trabalho.

¹²⁴ A alienação é um fenômeno que engloba dois aspectos indissociáveis: as condições socioeconômicas que a originam e os processos que são gerados nos indivíduos devido ao esvaziamento dos valores e possibilidades essencialmente humanos, que fetichiza os indivíduos e suas relações sociais.

produtos do trabalho no processo de produção e de circulação das mercadorias. Assim, o trabalho torna-se estranho ao trabalhador à medida que “[...] não constitui a satisfação de uma necessidade, mas apenas um meio de satisfazer outras necessidades [...]” (MARX, 1993, p.162). Desse modo, o trabalho fica apenas na dependência do salário e objetiva, no cotidiano do indivíduo, somente a sobrevivência da particularidade do sujeito em si.

Segundo Duarte,

[...] não se trata apenas do fato de que o trabalhador não seja proprietário daquilo que resulta de seu trabalho, mas também do fato de que o trabalhador não pode apropriar-se de tudo aquilo que, sendo produto da atividade humana em geral, poderia tornar sua vida mais humana, com muito mais sentido, com muito mais conteúdo, diferentemente da vida real que lhe cabe, na qual a maior parte de seu tempo e de suas energias físicas e mentais é destinada à luta cotidiana pela sobrevivência. (2004, p. 232).

Isto ocorre porque as condições reais de vida sob as quais os homens alienam a si próprios levam ao surgimento de uma forma de existência humana que é ao mesmo tempo real e irreal. Segundo Suchodolski, “[...] é real porque os homens vivem assim e é irreal porque a vida que levam lhes é alheia e inimiga também [...]” (1976, p. 207). Portanto, a desgraça humana da alienação consiste em que esta vida estanha que o homem é levado a ter acaba por compor a sua única vida verdadeiramente concreta.

Assim, o modo como a consciência manifesta a vida verdadeira é diferenciado: às vezes acontece de um modo aberto e imediato; outras vezes a realidade é encoberta pela consciência mediante idealizações falsas e equivocadas, mas que são convenientes e vantajosas para a classe dominante.

A eliminação desta alienação da consciência é possível desde que seja suprimida a alienação que se apresenta na vida dos homens na sociedade capitalista. Nesse sentido, Suchodolski enfatiza que

[...] a educação deve esforçar-se não só porque a consciência humana esteja adequada à vida real, concreta, mas deve procurar também que esta vida, ao superar-se a alienação, contenha a necessária forma mediante propriedades genéricas essenciais do homem e que assim a consciência evolucione e se aperfeiçoe. (1976, p. 208).

Portanto, segundo Meszáros, devemos conceber o papel da educação como sendo fundamental, tanto para a elaboração de estratégias convenientes e propícias para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a automudança da consciência dos indivíduos, no sentido de que eles possam lutar para a criação de uma ordem social diferente da capitalista. Assim, não devemos nos surpreender com o fato de que “[...] na concepção marxista a efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional”. (2005, p. 65).

Embora já tenhamos deixado claro que a superação das estruturas alienadas e alienantes não se constitui em tarefa exclusiva da educação escolar, ressaltamos mais uma vez que ela é condicionada por tais estruturas. Conforme indica Saviani (2000a), há uma relação dialética entre educação e sociedade na qual o elemento determinado influencia o elemento determinante. Assim sendo, a educação, mesmo sendo um elemento determinado, tem um papel importante no processo de construção e transformação da sociedade.

Desse modo, não devemos renegar as determinações que incidem sobre a educação escolar; do mesmo modo, não se deve vitimá-la por seus limites, mas buscarmos nessa educação mecanismos que formem sujeitos ativos e críticos, que possam caminhar em direção de um ideal humano, para além das condições e determinações históricas do capitalismo e que busquem a superação da alienação do trabalho e do trabalhador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS E INCONCLUSÕES

A intenção central deste trabalho que aqui se encaminha para a exposição de algumas considerações inconclusivas foi de demonstrarmos que a reforma do ensino médio em curso vem ao encontro das atuais necessidades, vicissitudes e características do capitalismo, num contexto de reestruturação produtiva, aumento do desemprego e crescente heterogeneização e precarização do trabalho (trabalho terceirizado, subcontratado, domiciliar, escravo e quase escravo).

Procuramos discutir principalmente os argumentos utilizados pelos reformadores da educação brasileira acerca da necessidade de formação de um *novo* trabalhador com competências de caráter geral, para atender às demandas da sociedade *pós-fordista* e do avanço tecnológico. Entretanto, vimos esse *novo* com a perspectiva apontada por Bertold Brecht no poema *Parada do velho novo*¹²⁵, que diz:

Eu estava sobre uma colina e vi o Velho se aproximando, mas ele vinha como se fosse o novo. Ele se arrastava em novas muletas, que ninguém antes havia visto, e exalava novos odores de putrefação, que ninguém havia cheirado. [...] E em torno estavam aqueles que instilavam horror e gritavam: Aí vem o Novo, tudo é novo, saúdem o Novo, sejam novos como nós! E quem escutava, ouvia apenas os seus gritos, mas quem olhava, via tais que não gritavam. Assim marchou o Velho, travestido de Novo, [...].

Reconhecemos que os avanços das forças produtivas são positivos para a humanidade, pois o progresso da tecnologia e do conhecimento tem possibilitado a resolução de vários problemas que afetam os indivíduos, ainda que de modo concentrado. Da mesma forma, consideramos que a educação é fundamental para que homens e mulheres possam se inserir nos diversos instrumentos de produção cultural, científica, técnica e política da sociedade em que vivem. Contudo, nos colocamos contra os argumentos de uma sociedade *pós-industrial* que colocam a centralidade da educação como o bem-capital fundamental do atual padrão de desenvolvimento econômico.

Tentamos demonstrar ainda que as reformas imprimidas à educação estão em consonância com as diretrizes dos organismos internacionais que ditam receitas

¹²⁵ Poema copiado do site http://nadadenovonofront.blogger.com.br/2003_05_01_archive.html. Acesso em 25 de maio de 2007.

de ajustes estruturais aos países pobres, no sentido de inseri-los à nova ordem econômica mundial, intitulada de globalização. As medidas propostas culminam com a diminuição do papel do Estado nas políticas públicas e com estratégias de privatização da educação.

Evitando cair nas armadilhas do evolucionismo, e procurando olhar o passado para encontrarmos nele elementos do presente, inicialmente fizemos uma leitura histórica sobre a origem da escola enquanto instituição organizada pelo projeto burguês no âmago da luta de classes. Nesse percurso histórico demonstramos que a escola não era e nunca foi para **todos** conforme aparentavam e ainda aparentam os discursos da burguesia. A escola para a classe trabalhadora sempre foi diferenciada. Apesar disso, a “[...] classe dominante procura mecanismos para que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o qual ele não poderia produzir [...]” (SAVIANI, 2000b, p. 90).

Ademais, a questão das relações entre produção e educação é comumente apresentada como falta de articulação ou inadequação entre o sistema produtivo e o educativo, uma vez que os egressos dos diversos níveis de ensino não estariam atendendo às demandas do mercado de trabalho. Portanto, são necessárias constantes reformas educativas para a formação do capital humano exigido pelo mercado de trabalho.

A explicação para as constantes reformas educacionais advém dos *desvios de realização* ou dos *erros de concepção*. Entretanto, as reformas são resultantes das mudanças inerentes ao capitalismo. Assim, o descompasso entre o que é propagado nas reformas e os resultados alcançados não representam desvios de implementação ou erros de concepção; ao contrário, revela a eficiência do sistema e das políticas educacionais. Desse modo, é a sua eficiência e não o seu fracasso que produz e reproduz os resultados esperados pela concentração e acumulação do capital.

No caso brasileiro, constatamos que a educação sempre foi alvo de reformas, porém, a partir da década de 1930, com a industrialização, a educação foi expandida aos setores populares com o objetivo de formar a força de trabalho para atender às mudanças econômicas que se instauravam no país. Entretanto, o ensino médio explicitou claramente a origem social dos alunos: propedêutico para as elites e ensino profissionalizante para as camadas populares. No período da ditadura militar

as reformas foram implementadas sob a influência da Associação Internacional do Desenvolvimento-AID. A Lei nº 5.692/1971, que reformou o ensino de 1º e 2º graus, introduziu a profissionalização compulsória e tentou atender a um duplo objetivo: conter a pressão por mais vagas no ensino superior público e suprir a demanda do mercado de trabalho com trabalhadores habilitados para as funções requisitadas pelo mercado de trabalho, em especial para o trabalho industrial.

À tentativa de profissionalizar o ensino de 2º grau surgiram resistências de vários lados: os estudantes das classes média e alta reivindicavam um ensino que os preparassem para o ensino superior; os empresários do ensino denunciavam que não podiam arcar com os custos da educação profissional; as instituições de formação profissional ligadas ao Sistema S (SENAI, SENAC) reclamavam que tiveram que arcar com os custos das associações com as escolas estaduais e do risco de desvalorização do ensino industrial e comercial; e os filhos dos trabalhadores não aceitavam a *terminalidade* imprimida ao ensino médio e à profissionalização compulsória que os privava da formação básica e dificultava-lhes o acesso ao ensino superior.

Vimos que a Lei nº 5.692/1971 não rompeu com a Lei n. 4.024/1961¹²⁶, pois ao dar ênfase ao ensino profissionalizante levou a uma pseudo-profissionalização, uma vez que as escolas públicas não dispunham de recursos humanos, financeiros e materiais suficientemente adequados para oferecer uma formação de qualidade. Já as escolas privadas burlavam a lei e continuavam a oferecer o ensino médio propedêutico aos seus alunos, preparando-os para o ingresso no ensino superior. Isso possibilitou o surgimento de outro filão para os empresários do ensino: os cursinhos preparatórios para o vestibular que se constituíram para os egressos dos cursos técnicos profissionalizantes uma possibilidade de ingresso no ensino superior.

Com o agravamento da crise do capitalismo a partir de 1973, o *milagre brasileiro* estremeceu, a recessão se instalou e o endividamento externo aumentou. Surgiram vários movimentos sociais populares de contestação ao regime militar que reivindicavam o retorno da democracia parlamentar. O governo militar foi substituído pelo regime democrático eleitoral. Entretanto, a governabilidade dos governos civis

¹²⁶ A Lei n. 4.024/1961 estruturou o ensino de 2º grau em dois ciclos: o propedêutico, representado pelo científico e o profissionalizante (Cursos: Normal, Industrial, Comercial e Agrícola).

foi consolidada pelos acordos assinados com o Fundo Monetário Internacional-FMI e pela aplicação das medidas do Consenso de Washington de 1989 que englobam receitas neoliberais tais como: privatizações das empresas estatais lucrativas; abertura às importações e aos investimentos estrangeiros; vinculação das moedas nacionais ao dólar; aumento de tributação e diminuição dos impostos sobre o grande capital; juros altos; superávit primário; e redução dos gastos públicos.

O Consenso de Washington e o neoliberalismo disseminaram a idéia de que o Estado deveria direcionar sua atuação para as relações exteriores e para a regulação financeira. Para tanto, os Estados - sobretudo os chamados periféricos - passaram por ajustes estruturais criando um novo cenário interno que desregulamentou a economia; privatizou as empresas produtivas estatais; abriu os mercados para o capital estrangeiro; imprimiu reformas na previdência, saúde e educação; e descentralizou os serviços com a justificativa de otimizar recursos e possibilitar a participação da sociedade civil na definição dos gastos públicos.

Na educação, sublinhava-se a urgência de instaurar nos sistemas educativos aspectos da racionalidade econômica tais como: eficácia, eficiência e competitividade. Esses critérios deveriam ser instaurados, pois o consenso construído pelos organismos internacionais era o de que os baixos rendimentos dos alunos em exames nacionais e testes internacionais se deviam a uma crise nos sistemas educativos. Tal crise, por sua vez, era apontada como uma das principais causas da deterioração das condições econômicas e sociais: desemprego, violência, tráfico de drogas etc.

O governo brasileiro seguiu as diretrizes de organismos internacionais e a educação pública e gratuita foi submetida a uma reforma de cunho privatizante que, vem sendo implementada desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, seguida pelo governo de Luís Inácio Lula da Silva e mantendo o conteúdo central: redução de recursos por parte do Estado e ampliação de mecanismos privatizantes, sobretudo no ensino superior e na educação profissional. Nesta última, segundo dados do Censo Escolar 2005, a rede privada concentra 57,1% das matrículas no nível médio.

A ampliação dos mecanismos privatizantes pode ser observada ainda em dois aspectos: o primeiro são as formas acobertadas de descentralização e municipalização que transferiram aos municípios a responsabilidade pela educação

infantil e pelo ensino fundamental, fato que provocou o descontentamento dos prefeitos e que foi contornado com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério-FUNDEF em 1998 e do Fundo Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação-FUNDEB em 2006.

Em relação ao FUNDEF, ressaltamos que os próprios municípios tiveram que arcar com as despesas de funcionamento e manutenção do ensino fundamental mediante o depósito no Fundo de 15% (60% dos 25%) dos recursos provenientes de transferências intergovernamentais para estados e municípios (OLIVEIRA R., 2001). Foi estabelecido o gasto possível por aluno proveniente da divisão de 15% da soma nacional de transferências constitucionais pelo número de alunos matriculados no ensino fundamental regular.

Entretanto, esse custo aluno-ano nacional foi fixado abaixo do valor necessário: R\$ 315,00 (trezentos e quinze reais) e assim os municípios não puderam exigir a complementação da União prevista pelo artigo 3º da Lei nº 9.424/1996, que dispõe sobre o FUNDEF, pois muitos municípios tinham um gasto aluno-ano maior que o estabelecido pelo Fundo. Nas redes municipais do Estado de São Paulo o gasto aluno-ano em 1998 correspondia a R\$1.165,00 (mil, cento e sessenta e cinco reais) (BRASIL, 2001).

Outros municípios tiveram perdas de recursos. Em São Luís-MA, por exemplo, dados da Superintendência Financeira da Secretaria Municipal de Educação-SEMED (2006) indicam que no período de 1998 a 2005 o município contribuiu com R\$ 272.132.843,05 (duzentos e setenta e dois milhões, cento e trinta e dois mil, oitocentos e quarenta e três reais e cinco centavos) e recebeu R\$ 222.137.327,51 (duzentos e vinte dois milhões, cento e trinta e sete mil, trezentos e vinte e sete reais e cinqüenta e um centavos), o que corresponde a uma perda de R\$ 49.995.515, 48 (quarenta e nove milhões, novecentos e noventa e cinco mil, quinhentos e quinze reais e quarenta e oito centavos).

O segundo aspecto refere-se ao aumento dos mecanismos privatizantes do ensino superior, pois em 1994, 41,6% dos alunos de nível superior estavam matriculados em instituições públicas e 58,4% em instituições privadas. Em 2006, dados do INEP revelaram que o índice de matrícula na rede pública era de 26,8%, enquanto que na rede privada estava em torno de 73,2%.

Além disso, a reforma universitária em curso tem como essência o corte de recursos das instituições de ensino superior público; a criação de mecanismos que visam extrair formas de sustentos para as universidades públicas, via fundações, cobrança de taxas, venda de serviços; compra de vagas *ociosas* na rede privada; e sistema de cotas, sob a máscara da parceria público-privado e de auxílio aos alunos pobres e oriundos das escolas públicas, em especial negros e índios.

Dentre as propostas que compõem a reforma universitária, o Programa Universidade para Todos-PROUNI¹²⁷ é anunciado como o carro-chefe na democratização do acesso à educação superior. A lei que o regulamentou em 2005 estabeleceu que as Instituições de Ensino Superior-IES não-beneficentes e filantrópicas devem oferecer bolsas integrais e parciais (50% e 25% do total da mensalidade) aos alunos selecionados pelo programa de acordo com a nota do ENEM (mínimo 45 pontos) e as condições socioeconômicas¹²⁸.

Segundo Catani; Hey e Gilioli (2006), os cursos superiores ofertados nas IES privadas e filantrópicas são, em sua maioria, de qualidade questionável e voltados às demandas imediatas do mercado. A renda per capita exigida impossibilita o estudante de se manter na universidade, embora tenha sido alterado de 1(um) para 1,5 (um e meio) salário mínimo para bolsa integral e estabelecido um teto de 3(três) salários mínimos para bolsa parcial.

Ainda segundo Catani; Hey e Gilioli (2006), na PUC de Minas em 2005, apenas 65,7% dos candidatos pré-selecionados ao PROUNI foram aprovados pela universidade; 26% não compareceram na seleção interna e 12,8% foram reprovados. Dos aprovados, 17,8% não se matricularam, alegando os seguintes motivos: percentual da bolsa parcial insuficiente para se manter na universidade; aprovação em instituição pública; e desinteresse pelo curso selecionado.

¹²⁷ Para melhores detalhes sobre o PROUNI ver: CATANI, Afrânio et al. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? In: *Educar em Revista* n. 28, Curitiba. UFPR jul/dez 2006 p. 125-141

¹²⁸ Segundo Catani et al, em 2003, 1,9 milhão se inscreveram no Enem e em 2004 mais de 1,5 milhão. Em 2005 foram quase três milhões, dos quais 25% não compareceram e 900 mil concorreram à bolsa do Prouni. A explosão da procura em 2005 foi creditada à obrigatoriedade do exame para se inscrever no Prouni. A primeira seleção ocorreu em fins de 2004 e só aceitou candidatos que fizeram o Enem em 2004. Assim, o Prouni selecionou apenas 64.982 (26,62%) dos 244.088 inscritos. Dos 64.982, 20.967 entraram nas cotas destinadas a negros e indígenas. A segunda fase de inscrições aceitou alunos que fizeram o Enem em 2002 e 2003 para preencher as vagas restantes. O MEC contabilizou 154.944 candidatos para as 47.434 bolsas remanescentes (23.321 integrais e 24.113 parciais de 50% em 1.135 IES. Ver: CATANI, Afrânio et al. PROUNI: democratização do acesso às instituições de ensino superior? In: *Educar em Revista* n. 28, Curitiba. UFPR jul/dez 2006 p. 125-141.

Em relação ao PROUNI concordamos com a seguinte análise:

O prouni é comumente visto como mais uma política pública por abrigar o preceito das cotas, mas destaca-se o fato de manter um sistema de ensino nos moldes privatizantes traçados durante os anos 1990. Nesse sentido, traz uma noção falsa de democratização, pois legitima a distinção dos estudantes por camada social de acordo com o acesso aos diferentes tipos de instituições (prioridade para a inserção precária dos pobres no espaço privado), ou seja, contribui para a manutenção da estratificação social existente. (CATANI, et al. 2006, p. 136).

Importa destacarmos ainda que além do PROUNI adotar o sistema de cotas étnicas, algumas universidades públicas¹²⁹ também estão adotando esse sistema para o ingresso no ensino superior público, porém sem queremos gerar controvérsias a respeito das cotas, destaca-se que a questão não é apenas de acesso, mas de permanência e sucesso dos alunos, cuja trajetória é marcada por desigualdades sociais, raciais e, sobretudo, econômicas. Portanto, a questão não é de cor ou de raça, mas de origem social, conforme expressou uma aluna numa pesquisa realizada por Bitar e Almeida (2006, p. 156) na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UEMS:

“[...] para mim está sendo bem difícil, até tinha desistido semana passada, porque é minha tia que me ajuda, ela me dá os passes, porque se fosse pelos meus pais não daria conta, minha avó dá o dinheiro do xerox, então assim que eu estou vindo”.

Outro dado que podemos utilizar para elucidar essa questão é o fato de que a Universidade Federal do Maranhão, no processo seletivo do vestibular de 2007, adotou o sistema de cotas na seguinte proporção: 50% para a categoria universal, 25% para candidatos negros e 25% para candidatos de escolas públicas. Os resultados do processo seletivo demonstraram que apenas 37,5% das 474 vagas oferecidas para negros nos diversos cursos em São Luís foram preenchidas e das 474 para os alunos provenientes das escolas públicas somente 80,5% foram preenchidas.

Em relação ao ensino médio constatamos que a dualidade originária da estrutura de classes se expressa com mais veemência neste grau de ensino, pois é

¹²⁹ Em 2001 as Universidades Estaduais do Rio de Janeiro-UERJ e do Norte Fluminense-UENF destinaram 40% das vagas para negros. Em 2002 a Universidade Estadual da Bahia-UNEB implantou o sistema de cotas e reservou 40% das vagas para negros. Em 2003 a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul-UMES destinou 20% das vagas para negros. A partir daí o sistema foi se disseminando em meio a controvérsias e opiniões negativas e positivas a respeito das cotas.

nele que se observa a nítida diferenciação das trajetórias educacionais dos que terão mais oportunidade de cursar o ensino superior e dos que serão *preparados* para se inserir logo no mercado de trabalho.

Apesar do crescimento das matrículas no ensino médio em torno de 84%¹³⁰ a partir da década de 1990, essa expansão não consegue atender o total de alunos que concluem o ensino fundamental, pois segundo dados do INEP (2004), em 1996 o número de alunos matriculados no ensino fundamental regular de 5ª a 8ª série era de 13.104.030 e em 2002 o Censo Escolar indicava somente 2.239.544 alunos matriculados na 3ª série do ensino médio regular. Isto significa que apenas 17% dos alunos que ingressaram no ensino fundamental em 1996 conseguiram chegar à 3ª série do ensino médio, ou seja, 83% foram deixando ou sendo expulsos da escola ao longo desse percurso.

Convém destacar ainda que estudos do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos-DIEESE realizados em 2005, nas seis regiões metropolitanas, revelaram que a maioria dos jovens de 16 a 24 anos ocupados não consegue conciliar a formação escolar e profissional, pois a proporção de jovens ocupados que somente trabalham foi maior que a proporção dos que estudam e trabalham conforme, indica tabela abaixo:

Tabela 07

Percentual dos jovens de 16 a 24 anos ocupados com trabalho e/ou estudo nas regiões metropolitanas e Distrito Federal -2005

Região metropolitana	Estuda e trabalha %	Só trabalha%
Belo Horizonte	34,4	66,6
Distrito Federal	33,9	66,1
Porto Alegre	32,4	67,6
Recife	32,4	67,6
Salvador	40,0	60,0
São Paulo	29,0	70,1

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Dieese/Seade.

¹³⁰ Segundo dados do INEP, em 1991 o número de matrículas no ensino médio era de 3.770.230 alunos e em 1998 foi de 6.968.531.

Dados do DIEESE revelam ainda que os jovens das famílias de baixa renda encontram maior dificuldade para conciliar estudo e trabalho. Isto também foi constatado em nossa pesquisa, pois 60% dos alunos da escola pública pretendem trabalhar após o término do ensino médio, porém tentando conciliar estudo e trabalho, mesmo reconhecendo que irão encontrar dificuldades:

“Sei que vai ser difícil, mas penso que ao terminar o ensino médio quero arrumar um emprego e fazer um curso profissionalizante, mesmo que seja de operador de caixa. Só depois disso é que pretendo fazer vestibular, mas se não der vou apenas trabalhar.”
(Aluno)

Esses dados indicam que a maioria dos jovens das classes populares tem que optar pelo trabalho ou estudo, e os que permanecem no sistema tentam conciliar o trabalho com o estudo. Isso é bastante evidente no ensino médio, pois dados do Censo Escolar de 2005 indicavam que 44% dos alunos desse nível de ensino estudam no turno noturno, e esse índice aumenta ainda mais quando consideramos apenas os alunos da rede pública (49,3%). Do total de alunos matriculados na rede privada, apenas 27% estudavam no noturno.

Mesmo com todas essas evidências, o governo brasileiro, sob o enfoque do avanço tecnológico, da alegação de tornar a economia mais competitiva, do discurso da flexibilidade e das constantes transformações no mercado de trabalho, reformou o ensino médio, imprimindo-lhe a responsabilidade de reduzir os índices de desemprego e de suprir as deficiências de qualificação da força de trabalho, mediante o desenvolvimento de competências genéricas, flexíveis e adaptáveis à instabilidade da vida e do mundo do trabalho.

Essa reforma do ensino médio, conforme demonstramos, pautou-se em torno da polêmica separação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico que foi consubstanciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Educação Profissional de nível técnico, pelo Decreto nº 2.208/1997 e posteriormente pelo Decreto nº 5.154/2004, que tentou *corrigi-la*, porém sem sucesso.

Fundamentados no determinismo tecnológico e no pressuposto de que apenas com a formação geral os jovens teriam as competências exigidas pela produção *pós-industrial*, que não estaria mais a demandar qualificação específica, mas uma série de competências básicas para serem mobilizadas em situações

concretas, os reformadores do ensino médio presumiram que apenas com essas competências gerais os alunos estariam aptos para ingressarem no mercado de trabalho. Contudo, demonstramos que a realidade é outra: o mercado de trabalho continua a exigir trabalhadores com habilitações técnicas e o setor privado da educação já atentou para mais essa possibilidade de lucro, basta, observarmos o grande número e a variedade de cursos técnicos de nível médio que surgem a cada dia em todas as cidades brasileiras.

A tabela abaixo é ilustrativa para observarmos que o número de estabelecimentos privados (particular, confessional, comunitário e filantrópico) que ofertam educação profissional de nível técnico é numericamente superior ao dos públicos.

Tabela 08

Estabelecimentos da educação profissional por dependência administrativa- 2003 a 2005.

Ano	Total	Estabelecimento por dependência administrativa							
		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
2003	2.789	138	4,9	553	19,8	115	4,1	1.983	71,1
2004	3.047	143	4,7	602	19,8	130	1,3	2.172	71,3
2005	3.294	147	4,5	659	20,0	138	1,2	2.350	71,3

Fonte: MEC/Inep

Intentamos demonstrar que a estratégia de formação geral para a maioria¹³¹ pode até ter garantido a expansão do Ensino Médio, mas para a maioria dos alunos ficou assegurada uma escolaridade apenas o suficiente para justificar as estatísticas e para o exercício de ocupações precárias e informais. Portanto, as mudanças ocorridas no ensino médio pouco alteraram o percurso histórico dual que o marca, uma vez que serviram para referendar a inclusão dos incluídos, pois eles articulam uma série de experiências culturais e sociais com o conhecimento sistematizado que é ofertado pela escola (KUENZER, 2002b).

¹³¹ Quando falamos para a maioria, estamos lembrando que com a aprovação do Decreto nº 2.208/1997 a educação pública profissionalizante de nível médio ficou restrita apenas aos Centros de Educação Tecnológica- CEFET's e às escolas Agrotécnicas.

Ademais, para as camadas populares a formação geral é dada sem a mediação científico-tecnológica, pois a extinção dos cursos profissionalizantes e o estabelecimento de um modelo único não resolveram a questão. Já a formação profissional requer mais tempo, recursos e, acima de tudo, disponibilidade e condições materiais para os jovens que precisam ingressar mais cedo no mercado de trabalho.

Desse modo, a continuidade da formação geral, propedêutica, tem propiciado a seleção dos *mais capazes* para o ingresso no ensino superior, enquanto que os *menos capazes*, na sua maioria advindos de escolas públicas pauperizadas, com recursos insuficientes e propostas pedagógicas *inadequadas*, são obrigados a contentar-se com uma educação básica que não lhes permite o acesso ao trabalho e a continuidade dos estudos.

Ressaltamos ainda a tentativa de estabelecer uma relação linear entre o ensino médio e o mercado de trabalho. Entretanto, compreendemos que pode até ser correto afirmar que esse nível de ensino público não consegue formar seus estudantes de acordo com as demandas de conhecimentos exigidos pelos diversos ramos produtivos. Porém, registramos que essa *incapacidade* pode revelar a contenção, o adiamento, a satisfação apenas formal da demanda educativa, ou ainda a formação de uma potencial clientela para os cursos superiores e de educação profissional privados.

Apontamos também que a essência desta reforma consiste na priorização dos saberes práticos para a solução de diversos problemas e pela substituição da noção de qualificação pela lógica da competência que, juntamente com a ideologia da empregabilidade, surge como a solução para resolver a questão do desemprego. Contudo, não há um questionamento sobre as relações definidoras do modelo de produção capitalista que produz quantitativamente a diminuição dos empregos no setor produtivo.

Nesse sentido, consideramos que a lógica da competência e o discurso da empregabilidade expressam no plano pedagógico e cultural a ideologia da produção flexível que se configura como uma nova estratégia utilizada pelo capital para aumentar a exploração do trabalhador e garantir sua valorização. Esta ideologia ganha espaço à medida que efetiva a interiorização e a subjetivação de que os problemas decorrentes da crise do capital devem ser solucionados individualmente.

São estimuladas e implementadas novas formas de abordagem e de comportamentos nos processos educativos e nas relações de trabalho. Ou seja, o desenvolvimento de competências com vistas à construção de um *novo homem*: flexível, empreendedor, que se antecipe ao futuro, que agregue valor por si mesmo, que se torne uma mercadoria atrativa para o mercado e que seja capaz de construir individualmente sua trajetória profissional.

Os próprios defensores desses argumentos reconhecem que o aumento das condições de empregabilidade do indivíduo não implica necessariamente em inserção no mercado de trabalho, pois mesmo que as pessoas invistam no desenvolvimento de suas competências podem permanecer *inempregáveis*¹³². Assim, ressaltamos que a ideologia da empregabilidade destrói a noção de emprego e renda na esfera do direito que adquiriu força no contexto das políticas keynesianas do pleno emprego. Portanto, o indivíduo pode deter todas as condições de empregabilidade e mesmo assim, permanecer desempregado, ou empregar-se em condições precárias, ou ainda, criar estratégias por conta própria para garantir sua sobrevivência.

Apesar disso, assistimos a diversos argumentos demagógicos, supostamente preocupados com o atendimento dos trabalhadores desprotegidos, mas que visam modificar a legislação que resguarda alguns direitos dos poucos trabalhadores que ainda têm acesso à legislação social e trabalhista. Os que se demonstram preocupados com os trabalhadores informais vendem estratégias de flexibilidade como saídas viáveis ao sistema capitalista, conforme assistimos na semana que antecedeu o 1º maio em 2007¹³³. Isso a nosso ver é perverso num país em que aproximadamente apenas 30% dos assalariados tem contratos formais de trabalho e são protegidos pela lei (POCHMANN; BORGES, 2002).

Pochmann e Borges (2002) revelam que, segundo pesquisa do Instituto Sodhexo Alliance, o Brasil tem a segunda maior jornada de trabalho do mundo, menor apenas que a dos Estados Unidos. (modelo proposto como exemplo a ser

¹³² Termo utilizado pelo ex-presidente Fernando Henrique

¹³³ Durante a semana de 23 a 28 de abril de 2007 uma série de reportagens nos telejornais da Rede Globo sobre a informalidade no Brasil criticavam a rigidez das leis trabalhistas brasileiras que engessavam o mercado de trabalho e dificultavam novas contratações. Para os jornalistas era necessário flexibilizar as relações trabalhistas brasileira para diminuir a informalidade. Isso implicaria em alguns sacrifícios: uma semana de férias, fim do décimo terceiro salário, contratos temporários, fim das horas extras etc.

seguido pela Rede Globo) e paga o quarto pior salário do mundo. Assim, esses autores chamam atenção para o fato de que “[...] tende a se consolidar no país a principal república do trabalho precário e flexível por adição de uma série de equívocos proporcionada pela flexibilização trabalhista”. (2002, p. 53).

Ademais, vimos que num cenário de avanço do progresso tecnológico e de exigência de maior escolaridade da força de trabalho, o que de fato está ocorrendo é o aumento do desemprego e das ocupações em tempo parcial; trabalho domiciliar; trabalho sem remuneração, em troca de alimentação e transporte; trabalho quase escravo e escravo ligados direta e indiretamente a grandes empresas; e outras situações vexatórias.

Para atenuar o avanço do desemprego entre os jovens de 16 a 24 anos, que segundo dados divulgados pela Organização Internacional do Trabalho-OIT em outubro de 2006 atinge a metade dos desempregados no Brasil, o governo tem desenvolvido políticas e programas sociais compensatórios como paliativos aos problemas estruturais do capitalismo.

Dentre esses programas destacam-se o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego—PNPE¹³⁴ que visa à promoção de mais e melhores oportunidades de trabalho, emprego e renda para os jovens em situação de risco social. O PNPE engloba: os projetos Soldado Cidadão e Jovem Empreendedor e o programa Escola de Fábrica. O projeto Soldado Cidadão é desenvolvido em parceria com o Ministério da Defesa, Fundação Cultural do Exército e Sistema S e visa à capacitação de jovens que prestam serviço militar obrigatório para que eles possam ter condições de inserção no mercado de trabalho quando deixarem as Forças Armadas. O Projeto Jovem Empreendedor visa à criação de oportunidade de ocupação e renda para jovens de baixa renda em situação de desemprego, integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, com prioridade para portadores de necessidades especiais, mulheres, afro-descendentes, indígenas e oriundos de sistemas penais. Esse projeto articula capacitação e financiamento e é desenvolvido em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas-SEBRAE.

¹³⁴ Para maiores detalhes acerca desses programas ver site do Ministério do Trabalho: mte.gov.br/futurotrabalhador/primeiroemprego.

O Programa Escola de Fabrica foi criado pela Lei nº 10.097/2000 e regulamentado pelo Decreto nº 5.598/2005, que estabelecem a obrigatoriedade de empresas de médio e pequeno porte contratarem jovens entre 14 a 24 anos como aprendizes. Suas famílias devem ter renda per capita de um salário mínimo. Os jovens devem estar matriculados na Educação Básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado). A carga horária do jovem no programa é distribuída entre a empresa e instituições de qualificação (ONGS, instituições públicas e outras) que implantam unidades de ensino na empresa, elaboram o currículo, fornecem orientação técnico-pedagógica e certificam os alunos.

As empresas e indústrias serão responsáveis pela qualificação e oferecem os técnicos que são treinados para atuar com os instrutores, além de arcar com os custos da implantação das unidades formadoras. O MEC financia uma bolsa mensal aos alunos no valor de R\$ 150,00(cento e cinqüenta reais).

Destaca-se ainda o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-PROJOVEM, que é coordenado pelos seguintes órgãos: Secretaria Geral da Presidência da República, Ministério da Educação, Ministério do Trabalho e Emprego, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome e a Secretaria Nacional da Juventude. Suas atividades são voltadas para jovens de 18 a 24 anos que estudaram até a 4ª série, não concluíram o ensino fundamental e não tenham vínculos formais de trabalho.

De acordo com o Parecer CNE/CEB nº 2/2005 e com o anexo à Resolução CNE/CEB nº 3/2006, o PROJOVEM deve integrar a Educação Básica (ensino fundamental), a Qualificação Profissional inicial para o trabalho e a Ação Comunitária. Ao longo de 12 meses os jovens deverão ter atividades de formação escolar - Ensino Fundamental 5ª a 8ª série - (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e ação comunitária (50), o que totaliza 1.200 horas. Os alunos recebem uma bolsa mensal no valor de R\$ 100,00 (cem reais).

Segundo o artigo 40 do Parecer CNE/CEB nº 2/2005, o PROJOVEM deve oferecer oportunidade para que os jovens experimentem novas formas de interação, se apropriem de novas competências que lhes permitam articular, mobilizar e colocar em ação seus conhecimentos, habilidades e valores, para responder aos

desafios diários de sua vida *cidadã* e atender aos requisitos de seu exercício profissional de forma eficiente e eficaz.

Em relação a essas ações não se trata de negarmos as políticas compensatórias. Elas são emergencialmente necessárias porque diariamente um contingente expressivo de jovens, principalmente das periferias das grandes cidades, são levados para a prostituição, mendicância e para atividades do tráfico, porém são insuficientes, limitadas e focais, pois procuram curar os efeitos e não as causas dos problemas estruturais do capitalismo. No caso do PROJOVEM, por exemplo, como garantir uma formação escolar que equivale a quatro anos do ensino fundamental em 800 horas? Os cursos de qualificação profissional inicial são em sua maioria voltados para os conhecimentos iniciais em atividades tais como: cabeleireiro, manicure, serviços básicos de eletricidade e encanação e agente de turismo¹³⁵.

Desse modo, o PROJOVEM propõe-se a elevar a escolaridade dos jovens das camadas populares, mas com uma proposta de educação aligeirada e de qualificação profissional em apenas um ano, o que revela formas de rebaixamento da qualificação do trabalhador, sinalizando para a configuração de proposta de educação para a juventude em conformidade com as demais políticas neoliberais implementadas pelo governo brasileiro.

Registramos ainda que, segundo relato de uma inspetora de educação de São Luís-MA, alguns alunos do PROJOVEM estariam se organizando em grupos e utilizando a bolsa recebida pelo programa para comprarem motos e fazerem assaltos, roubos e furtos. Isto pode ser exceção, mas revela outra face dessa distribuição de renda mínima, cujos recursos nem sempre são aplicados pelos beneficiários conforme os objetivos propostos.

Outro aspecto da análise que empreendemos neste trabalho foi a questão da integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico com a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 e revogação do Decreto nº 2.208/1997. Vimos que com esse novo decreto a única novidade foi a proposta de *simultaneidade, ou seja*, a integração com matrícula única, enquanto que o decreto anterior previa a forma concomitante e subsequente.

¹³⁵ Esses são os cursos oferecidos pelo PROJOVEM em São Luís-MA.

Mesmo reconhecendo que a forma integrada deve ter curso, matrículas e conclusão únicas, o Parecer nº 39/2004, estabelece que os conteúdos do ensino médio e os da educação profissional de nível técnico são de natureza diversas. Assim, estimula-se a simultaneidade e a integração, mas confere-se ao currículo uma dicotomia entre as concepções educacionais de uma formação para a cidadania e outra para o mundo do trabalho, ou de um tipo de formação para o trabalho intelectual e de outro tipo para o trabalho técnico-profissional (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005 b).

Destacamos também que, embora o Decreto nº 2.208/1997 tenha sido revogado, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para Educação Profissional aprovadas pelo CNE respectivamente em 1998 e 2000 continuam válidas, portanto a integração proposta pelo Decreto nº 5.154/2004 não foge da lógica das competências e da ideologia da empregabilidade que impregnam a educação brasileira desde 1990.

Ademais, conforme esclarece Ramos,

No currículo que integra formação geral, técnica e política, o estatuto de conhecimento geral de um conceito está no seu enraizamento nas ciências como “leis gerais” que explicam fenômenos. Um conceito específico, por sua vez, configura-se pela apropriação de um conceito geral com finalidades restritas a objetos, problemas ou situações de interesse produtivo. A tecnologia, nesses termos, pode ser compreendida como a ciência apropriada com fins produtivos. Em razão disto, no currículo integrado nenhum conhecimento é só geral, posto que estrutura objetivos de produção, nem somente específico, pois nenhum conceito apropriado produtivamente pode ser formulado ou compreendido desarticuladamente da ciência básica. (2005, p. 120-1).

Nestes termos, devemos ter cuidado com as propostas e experiências de integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, pois elas podem dar continuidade à dualidade: formação propedêutica/preparação profissional, sob mecanismos disfarçados de integração, apenas para cumprir os dispositivos legais. Ou ainda, sob a máscara dos discursos eloqüentes favoráveis à formação integral do homem, fortalecer a perspectiva do capital, no sentido de formar o trabalhador para adequar-se às novas exigências impostas pelas empresas, às imprevisibilidades do mercado ou para criar sua própria estratégia de emprego.

Ressaltamos ainda que essa integração não deve reduzir o conteúdo da formação geral, pois a maioria dos alunos que consegue ingressar no ensino médio chega com déficits de aprendizagem em questões básicas, sem o domínio da leitura e da escrita e das operações básicas necessárias ao estudo da Matemática, conforme enfatizou uma professora:

“Eu sei que já cansamos de bater na mesma tecla, mas quero que você registre aí no seu trabalho: É preciso um esforço para melhorar o ensino fundamental público, pois a maioria dos alunos que consegue chegar ao ensino médio não sabe as operações básicas de Matemática - somar, subtrair, multiplicar e dividir - e isso dificulta o aprendizado de Matemática, Química e Física. No momento estou ensinando cálculo de dosagem de medicamentos e eles estão com dificuldades de acompanhar o conteúdo, mesmo já estando no segundo ano do ensino médio”. (Professora do Curso Integrado de Técnico de Enfermagem)

Segundo Firmino e Cunha (2006), mesmo os que conseguem concluir o ensino médio não conseguem demonstrar a *sólida formação básica* prevista pela reforma, para que o ensino médio e a educação profissional possam se articular na forma subsequente.

Os autores acima citados alertam ainda que os professores da área técnica, no momento da operacionalização do seu trabalho pedagógico, não colocam ênfase nas competências gerais advindas do ensino médio. Eles se preocupam apenas com as competências técnicas, reduzem sua ação pedagógica tão somente à sua disciplina, módulo ou área profissional. Em razão disto, a formação dos alunos se dá de forma superficial.

Desse modo, apontamos em conformidade com Kuenzer que o eixo do currículo deverá ser o trabalho “[...] compreendido como práxis humana e como práxis produtiva, a partir do que não há dissociação entre educação geral e formação para o trabalho [...]” (2002 b, p. 50). Portanto, toda educação é educação para o trabalho, porém não se pode acreditar que todo conteúdo é formação para o trabalho, assim como não se pode considerar que a formação profissional deixe de considerar as diversas práticas sociais e produtivas e as características específicas dos jovens e das diferentes regiões geográficas do país.

Isto deve articular a consciência de que temos um longo caminho a percorrer, no sentido de que as camadas populares tenham acesso aos instrumentos fundamentais do conhecimento historicamente produzido e, ao mesmo tempo,

tenham assegurada a habilitação profissional. Para tanto, devemos ter otimismo para lutar pela efetivação de uma escola unitária, politécnica e tecnológica e por uma sociedade não mais marcada pela divisão social do trabalho e pelos valores do mercado, na qual o trabalho seja visto como criador de valores de uso e como intercâmbio entre o homem e a natureza e, portanto, como efetivador e mantenedor da vida humana.

Por fim, esperamos ter expressado a nossa compreensão teórica, política e metodológica acerca da reforma do ensino médio e seus desdobramentos e implicações para a identidade das escolas, relações e experiências pedagógicas e para as trajetórias educativas e profissionais dos jovens. E, em consequência da provisoriedade do conhecimento, temos clareza do caráter transitório e incompleto de nossa pesquisa. Sabemos das nossas limitações, e que ainda temos um longo caminho a percorrer, mas temos consciência de que o percurso aqui apresentado é fruto de um momento da nossa trajetória e, ponto de partida para novos estudos e análises acerca dessa temática. Em suma, como disse-nos Fernando Pessoa: *Para ser grande, sê inteiro: nada teu exagera ou exclui. Sê todo em cada coisa. Põe quanto és no mínimo que fazes[...]*...

APÊNDICES

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

APÊNDICE 01- MODELO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS ALUNOS

Caro(a) aluno(a),

O presente questionário visa buscarmos elementos para analisarmos as mudanças na formação dos alunos a partir das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.

Solicitamos sua colaboração para que possamos concluir a nossa tese de doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Obrigada pela sua valiosa colaboração!

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Sexo: () Mas. () Fem. Idade: () 15 a 17 () 18 a 21 () 22 a 25 () acima de 25

Turno : () Mat. () Ves. () Not.

Estado civil: () Solteiro () Casado () Outros

Tem filhos () SIM () NÃO

Se Sim quantos:

1- Qual a renda familiar mensal?

() 0 a 1 salário mínimo () 1 a 2 salários mínimos () 2 a 3 salários mínimos
() 3 a 4 salários mínimos () 4 a 5 salários mínimos () acima de 5 salários mínimos

2- Qual o nível de instrução de seu pai?

() 1º grau incompleto () 1º grau completo () 2º grau incompleto
() 2º grau completo () Curso superior incompleto () Curso superior completo
() Não freqüentou escola

3- 2 - Qual o nível de instrução de sua mãe?

() 1º grau incompleto () 1º grau completo () 2º grau incompleto
() 2º grau completo () Curso superior incompleto () Curso superior completo
() Não freqüentou escola

II – PERGUNTAS

4- Você já foi reprovado alguma vez?

() SIM () NÃO

Quantas vezes? Em que série(s).....
5- Você já deixou de freqüentar a escola alguma vez? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Quanto tempo?.....
6- Em relação ao estudo e trabalho: Você só estuda Você estuda e trabalha Se você estuda e trabalhe Responda: Onde trabalha?..... Qual a função desempenha?..... Que atividades desenvolve?..... Indique a razão: <input type="checkbox"/> Manter a família. <input type="checkbox"/> Sustentar seus gastos pessoais † Adquirir experiência <input type="checkbox"/> Complementar a renda familiar <input type="checkbox"/> Ajudar no trabalho da família Outros
Você contribui nas tarefas domésticas? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Como?.....
7- Você faz algum curso profissionalizante? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Se SIM Onde?..... Qual curso?..... Se NÃO que curso gostaria de fazer?..... Por que?.....
Que atributos você possui que considera importante para conseguir um emprego? <input type="checkbox"/> inteligência <input type="checkbox"/> liderança <input type="checkbox"/> criatividade <input type="checkbox"/> responsabilidade <input type="checkbox"/> adaptabilidade <input type="checkbox"/> obediência <input type="checkbox"/> autonomia <input type="checkbox"/> participativo <input type="checkbox"/> solidário <input type="checkbox"/> Outros
Para você qual é o principal requisito que um empregador valoriza? <input type="checkbox"/> o diploma <input type="checkbox"/> a experiência de trabalho <input type="checkbox"/> saber computação <input type="checkbox"/> saber uma língua estrangeira <input type="checkbox"/> boa aparência <input type="checkbox"/> outros

8- Em relação às disciplinas responda:

Qual (is) você mais gosta?.....

Justifique:.....

.....

.....

Qual (is) você considera mais importante (s).....

Justifique:.....

.....

.....

Qual(is) tem mais dificuldade de aprendizagem?.....

.....

.....

Alguma aborda temas relativos ao mercado de trabalho?

SIM NÃO

Qual(is).....

.....

.....

Como esses temas são tratados?.....

.....

.....

.....

9- Como você se informa a respeito do mercado de trabalho?

televisão revista livros escola jornais outros

10- Você tem conhecimentos de informática?

SIM NÃO

Se SIM onde adquiriu?

escola casa cursos trabalho outros

Você usa computador com frequência?

SIM NÃO

Se SIM onde?

escola casa cursos trabalho outros

Marque as habilidades que você possui em informática?

Opera corretamente os principais periféricos mouse, teclado, impressora.

Utiliza adequadamente o computador, os aplicativos de editoração de texto do Word.

Pesquisa na internet para a realização das atividades escolares.

Manipula os arquivos armazenando-os em disquetes e CD-ROM.

Utiliza planilhas eletrônicas (Excel).

Executa operações matemáticas utilizando a calculadora.

Outras

11- Em relação à língua inglesa você:

() Lê e escreve () sabe traduzir do inglês para o português
 () Somente lê () sabe traduzir do português para o inglês
 () Somente escreve () Não sabe lê e escrever () entende pouco o que lê
 () Entende o que escuta () fala corretamente () não sabe falar
 () Tem dificuldade para entender o que escuta

12- Você realiza outras atividades extra-escolares?
 () SIM () NÃO

Se SIM indique qual(is)
 () idiomas () computação () música () teatro () esportes
 outros:.....

13 - Você costuma ler?
 () diariamente () às vezes () não

Indique três tipos de leituras que você gosta de fazer
 () livros didáticos () obras literárias () jornais () livros () revistas científicas
 () histórias em quadrinhos () revistas de entretenimento () Bíblia
 outros:.....

14- Marque as três atividades que você mais costuma fazer nas horas de lazer
 () leitura () dança () conversar () trabalhos manuais () ouvir música
 () esportes () assistir televisão () passear () cinema () bares () namorar
 () outros:

15- Em relação à escola assinale as alternativas abaixo informando o que realmente existe e acontece:

Quesitos	Sim	Não	Observação
Possui laboratório de informática			
Os professores desenvolvem projetos pedagógicos			
A escola desenvolve atividades tais como: palestras sobre o mercado de trabalho ou outros temas, seminários, feiras culturais etc.			
Existe biblioteca			
Os professores realizam atividades de incentivo à leitura			

16- A que você atribui o sucesso escolar do aluno do ensino médio?
 () Esforço próprio/interesse pessoal () Bom currículo/conteúdos
 () Acompanhamento familiar () Ensino fundamental adequado
 () Boa estrutura física da escola () Qualificação dos professores

17- A que você atribui o fracasso escolar do aluno do ensino médio?
 () Falta de esforço próprio/interesse pessoal () Currículo/conteúdos inadequados
 () Falta de acompanhamento familiar () Ensino fundamental inadequado
 () Má estrutura física da escola () Desqualificação dos professores

<p>18- Você acha importante a separação do ensino médio em educação geral e profissionalizante? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Por quê? </p>
<p>19- O que você espera da escola após a conclusão do ensino médio? <input type="checkbox"/> conseguir emprego <input type="checkbox"/> fazer vestibular <input type="checkbox"/> ter mais conhecimento <input type="checkbox"/> aumentar o salário <input type="checkbox"/> fazer um curso profissionalizante</p>
<p>20- O que você pretende fazer ao concluir o ensino médio? <input type="checkbox"/> apenas trabalhar <input type="checkbox"/> trabalhar e estudar <input type="checkbox"/> apenas estudar <input type="checkbox"/> fazer um curso profissionalizante</p>
<p>21- Você pretende fazer vestibular? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Se SIM em que tipo de instituição: <input type="checkbox"/> Pública <input type="checkbox"/> Particular Indique qual? Que curso superior pretende fazer?..... Por quê..... </p>
<p>22- Você esta participando de algum programa de seleção gradual <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Se SIM qual? <input type="checkbox"/> PSG <input type="checkbox"/> PASES</p>
<p>23- O que falta na sua formação como estudante do ensino médio <input type="checkbox"/> Currículo com disciplinas que melhor prepare para o mercado de trabalho <input type="checkbox"/> Currículo que prepare melhor para o vestibular <input type="checkbox"/> Currículo que prepare para uma formação ativa na sociedade <input type="checkbox"/> Outros: </p>
<p>24- Que outras considerações gostaria de fazer?..... </p>

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

APÊNDICE 02- MODELO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES

Caro(a) professor(a),

O presente questionário visa buscarmos elementos para analisarmos as mudanças na formação dos alunos a partir das novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, sobretudo, no que se refere às competências básicas para o trabalho.

Solicitamos sua colaboração para que possamos concluir a nossa tese de Doutorado em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará.

Obrigada pela sua valiosa colaboração!

<p>I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</p> <p>Sexo: ()Mas. ()Fem. Turno de trabalho : ()Matutino () Vespertino () Noturno Formação:..... Tempo de experiência no magistério: () 0 a 2 anos () 3 a 5 anos () 5 a 8anos ()9 a 12anos ()mais de 15 anos Tempo de trabalho nessa escola:..... Qual (is) disciplinas leciona:</p> <p>Exerce outra atividade além da docência? ()SIM ()NÃO Se SIM Qual?..... Em que turno:..... Carga horária de trabalho nessa escola:..... Trabalha em outra escola? ()SIM () NÃO Se Sim indique a Rede: () Estadual ()Municipal ()Particular ()Federal Outra:.....</p>
<p>II – PERGUNTAS</p> <p>1- Você conhece a nova Proposta Curricular do Ensino Médio do Estado? () SIM () NÃO Se Sim como tomou conhecimento? Participou da elaboração? () SIM () NÃO Se SIM como:..... </p>
<p>2- Você participou ou participa de alguma formação para poder trabalhar de acordo com as novas Diretrizes Curriculares do Estado?</p>

<input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Se SIM como ocorreu essa formação?.....
3- Você conhece os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio lançado pelo MEC <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Se SIM como:.....
4- Em sua(s) disciplina (s) você aborda temas relativos ao mercado de trabalho? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Como?..... Como você avalia a importância dos conteúdos ministrados em relação à: Formação básica para o trabalho..... Formação para o vestibular:..... Em sua opinião ao concluir o ensino médio o aluno está apto para ingressar no mercado de trabalho? <input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO Por quê?..... Par você qual é o principal requisito que um empregador valoriza? <input type="checkbox"/> O diploma <input type="checkbox"/> a experiência de trabalho

<input type="checkbox"/> Saber computação <input type="checkbox"/> saber uma língua estrangeira <input type="checkbox"/> boa aparência <input type="checkbox"/> Outros :.....
<p>5- Qual (is) disciplina (s) você considera mais importante para que o aluno possa ingressar no mercado de trabalho?</p> <p>.....</p> <p>Justifique:.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>6- Como você se informa a respeito do mercado de trabalho?</p> <p><input type="checkbox"/> televisão <input type="checkbox"/> revista <input type="checkbox"/> livros <input type="checkbox"/> jornais <input type="checkbox"/> outros</p>
<p>7- Você tem conhecimentos de informática?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Se SIM onde adquiriu?</p> <p><input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> casa <input type="checkbox"/> cursos <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> outros</p> <p>Você usa computador com frequência?</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Se SIM onde?</p> <p><input type="checkbox"/> escola <input type="checkbox"/> casa <input type="checkbox"/> cursos <input type="checkbox"/> trabalho <input type="checkbox"/> outros</p> <p>Indique os tipos de leituras que você gosta de fazer</p> <p><input type="checkbox"/> obras literárias <input type="checkbox"/> revistas científicas <input type="checkbox"/> jornais <input type="checkbox"/> Bíblia</p> <p><input type="checkbox"/> revistas de entretenimento <input type="checkbox"/> livros didáticos <input type="checkbox"/> histórias em quadrinhos</p> <p><input type="checkbox"/> outros-----</p>
<p>08 - Os equipamentos/recursos didáticos da escola são suficientes para você desenvolver seu trabalho</p> <p><input type="checkbox"/> SIM <input type="checkbox"/> NÃO</p> <p>Justifique:</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>09-Como você classifica o nível de aprendizagem de seus (as) alunos(as)?</p> <p><input type="checkbox"/> bom <input type="checkbox"/> muito bom <input type="checkbox"/> regular <input type="checkbox"/> insuficiente</p>
<p>10-Em relação à escola assinale as alternativas abaixo informando o que realmente existe e acontece:</p>

Quesitos	Sim	Não	Observação
Existe projeto pedagógico?			
Os professores seguem um currículo comum ou os Referenciais para o Ensino Médio			
Há planejamento orientado coletivo			
Há planejamento por área? Orientado?			
Há planejamento individual?			
Os alunos participam de debates (atividades) promovidos pela escola?			
A escola desenvolve atividades tais como: seminários, palestras informativas, feiras culturais, encontros estudantis etc.			
<p>11-Em que a escola poderia melhorar para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
<p>12- Você acha importante a separação do ensino médio em educação geral e profissionalizante?</p> <p>() SIM () NÃO</p> <p>Por quê?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
<p>13- Em sua opinião após a conclusão do ensino médio seus(as) aluno(as) estarão aptos para fazer vestibular em universidades públicas?</p> <p>() SIM () NÃO</p> <p>Por quê?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>			
<p>14- A que você atribui o sucesso escolar do aluno no ensino médio? Indique quatro opções.</p> <p>Esforço próprio/interesse individual () Bom currículo/conteúdos</p> <p>() Qualificação dos professores () Ensino fundamental satisfatório</p> <p>() Boa estrutura física da escola () Boa relação professor aluno</p> <p>() Acompanhamento familiar () Planejamento coletivo</p> <p>() Financiamento público adequado () Relações democráticas na escola</p> <p>() Bibliotecas adequadas,sala de informática, recursos didáticos etc.</p>			
<p>15- A que você atribui o fracasso escolar do aluno no ensino médio? Indique quatro opções.</p>			

<input type="checkbox"/> Falta de esforço próprio individual <input type="checkbox"/> Currículo desatualizado/descontextualizado <input type="checkbox"/> Desqualificação dos professores <input type="checkbox"/> Ensino fundamental inadequado <input type="checkbox"/> Má estrutura física da escola <input type="checkbox"/> Má relação professor aluno <input type="checkbox"/> Falta de acompanhamento familiar <input type="checkbox"/> Falta de planejamento <input type="checkbox"/> Falta de financiamento público <input type="checkbox"/> Relações autoritárias na escola <input type="checkbox"/> Equipamentos e recursos didáticos insuficientes
16- Quais as principais dificuldades que você tem enfrentado em seu trabalho nesta escola?
17- Em sua opinião o que falta na formação do estudante do ensino médio? <input type="checkbox"/> Currículo com disciplinas que melhor prepare para o mercado de trabalho <input type="checkbox"/> Currículo que favoreça a continuidade dos estudos <input type="checkbox"/> Currículo que prepare para uma participação ativa na sociedade <input type="checkbox"/> Outros :
18 Que outras considerações e sugestões gostaria de fazer?.....

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

**APÊNDICE 03- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA GESTORES E
COORDENADORES PEDAGÓGICOS**

- 1 - Você conhece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?
- 2- Você participou da elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado?
- 3- Houve alguma capacitação para que você pudesse orientar o trabalho dos professores?
- 4- Como está sendo orientado o trabalho pedagógico considerando a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade e a contextualização prevista nos Referenciais Curriculares?
- 5- Como a escola trabalha a formação dos alunos no que se refere à preparação básica para o trabalho e para cidadania?
- 6-Como os professores reagiram diante da nova proposta curricular?
- 7-Você percebeu alguma mudança no trabalho dos professores?
- 8-Como é desenvolvido o planejamento na escola?
 - 9- Como é a organização dos conteúdos curriculares? Por área ou por disciplina?
 - 10-A escola tem projeto político-pedagógico?
 - 11- Como foi elaborado?
 - 12-Como está sendo desenvolvido?
 - 13-A escola tem PDE? Como funciona?
 - 14-A escola desenvolve algum projeto educativo? Qual(is)
 - 15- Como é o envolvimento dos professores e dos alunos?

16- A escola tem alguma articulação/parceria/convênio com alguma instituição profissionalizante?

17-A escola desenvolve algum trabalho de orientação vocacional? Como?

18- Como você avalia a separação entre a educação geral e o ensino técnico?

19- Em sua opinião ao concluir o ensino médio nessa escola o aluno está apto para ingressar no mercado de trabalho?

20 -Em sua opinião o aluno ao concluir o ensino médio pode concorrer em para o vestibular nas universidades públicas em igual condição com os outros alunos das escolas particulares?

21- Como esta sendo o processo de implantação do Ensino Médio Integrado?

22- Quais dificuldades, entraves e limites vocês têm encontrado para implementar essa proposta?

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

APÊNDICE 04- ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA TÉCNICOS DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO

- 1 – Que documentos fundamentaram a elaboração dos Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado?
- 2- Como foi o processo de elaboração dos Referenciais Curriculares para o Ensino Médio do Estado? Como professores, gestores e alunos foram inseridos?
- 3- Houve alguma capacitação para que você pudesse orientar o trabalho de elaboração dos Referenciais Curriculares?
- 3- O que está sendo executado e o que está programado para a formação docente com vista à implementação dos novos Referenciais?
- 5- Nos referenciais curriculares estão previstos interdisciplinaridade e a contextualização. Como esses aspectos foram considerados, abordados e apresentados aos coordenadores pedagógicos e professores?
- 6- Está previsto também a preparação básica para o trabalho e para cidadania. Como é orientado o trabalho nas escolas para esses aspectos?
- 7- Como os gestores, técnicos e professores reagiram diante da nova proposta curricular?
- 8- Você percebeu alguma mudança no trabalho das escolas após a implantação da nova proposta curricular?
- 9-Como é orientada a organização dos conteúdos curriculares? Por área ou por disciplina?
- 10-Como você avalia a separação entre a educação geral e o ensino técnico?
- 11-Em sua opinião ao concluir o ensino médio numa escola pública estadual o aluno está apto para ingressar no mercado de trabalho?
- 12 Em sua opinião o aluno ao concluir o ensino médio na escola estadual pode concorrer em para o vestibular nas universidades públicas em igual condição com os outros alunos das escolas particulares consideradas de boa qualidade?
- 13- Como esta sendo o processo de implantação do Ensino Médio Integrado?
- 14- Quais dificuldades, entraves e limites vocês têm encontrado para implementar essa proposta?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Rui Rodrigues. *Reforma educacional brasileira (1995-2000): da transição a um modelo singular da gestão*. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2003. (Tese de Doutorado)

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença, 1980.

ALVES, Giovani. Crise do fordismo, sindicalismo e flexibilidade do trabalho: uma crítica do enfoque da teoria da regulação. *Práxis*, São Paulo. n. 6, JAN/MAR, 1996.

_____. *O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo*. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, Ricardo. *Adeus ao trabalho: ensaio sobre a metamorfose e a centralidade no mundo do trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

_____. *A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula)*. São Paulo: Autores Associados, 2004.

ARRAIS NETO, Enéas de Araújo. *O sistema global do capital e a desqualificação do trabalho*. Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2001 (Tese de Doutorado).

ARRETCHE, MARTA T. S. Emergência e desenvolvimento do welfare state: teorias explicativas. *Boletim Informativo e Bibliográfico*. n. 39 Rio de Janeiro: ANPOCS, 1995. p. 3-40

BALTAR, Paulo de Andrade. Tendências do mercado de trabalho frente à reestruturação produtiva e ajustes do setor público no Brasil. In: *Políticas públicas para o trabalho: um desafio para o Maranhão*. São Luís: Instituto do Homem; Mestrado em Políticas Públicas; UFMA, 2000. p. 15-26

BANCO MUNDIAL. *Educação primária*. Documento de política do Banco Mundial, Washington D. C., 1992.

_____. *Relatório sobre o desenvolvimento mundial: o trabalhador e o processo de integração mundial*. 1995

_____. *Estratégia de assistência ao país (eap) para o Brasil*. 2004. Disponível em: [http://web. Worldbanc.org/externall/projects](http://web.Worldbank.org/externall/projects).

BATISTA, Roberto Leme; ARAUJO, Renan (orgs.). *Desafios do Trabalho - capital e luta de classes*. Londrina: Práxis, 2003.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3 ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEGER, Peter L; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.

BITAR, M.; ALMEIDA, C. F. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. *Educar em Revista* n. 28, Curitiba: UFPR jul/dez 2006. p 141-158

BLOOM, Bejamim S. et all. *Taxinomia de objetivos educacionais: o domínio cognitivo*. Porto Alegre: Globo, 1973.

BLAUG, Mark. *Introdução à economia da educação*. Porto: Globo, 1975.

BORON, Atílio. A democracia e reforma social na América Latina: reflexões e propósitos da experiência europeia. In: *Estado, capitalismo e democracia na América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Plabo, SADER, Emir. (orgs.) *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.63-138

BOURDIEU, P; WACQUANT, L. A nova bíblia do tio sam. *Le monde diplomatic*, edição brasileira, ano 1 n. 4, ago. 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A reprodução: Elementos para a teoria do sistema de ensino*. Rio Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRAGA, José Carlos de S. A financeirização da riqueza: a macro estrutura financeira e a nova dinâmica do capitalismo. *Economia & Sociedade*. São Paulo. n. 2, out. 1993. p. 24-41

BRASIL. Ministério da Ciência e Tecnologia *Educação para a competitividade*. Brasília: MCT/FINEP, v. 1, 1995a.

_____. Presidência da República. *Plano diretor de reforma do Estado*. Brasília: MARE, 1995b.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais - 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

_____. *Exame nacional do ensino médio- Enem - Documento Básico*, Brasília: INEP, 1998b.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico*. MEC/SEMTEC. Brasília 2000a.

_____. Ministério da Educação. *Matrizes curriculares de referência para o sistema de avaliação da educação básica*. Brasília: MEC/INEP, 2000b.

_____. *Plano nacional de educação - PNE 2001*. Rio de Janeiro: DP& A, 2001.

_____. Ministério da Educação. *Eixos cognitivos do Enem*. Brasília: MEC/INEP, 2002a.

_____. Ministério da Educação. *Programa Internacional de Avaliação de Alunos- PISA- Documento básico*. Brasília: INEP, 2002b.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 2.208/1997*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em março de 2003.

_____. *Relatório de Avaliação do PISA-2003*. Brasília: MEC, 2004. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em outubro de 2004.

_____. *Relatório Final do SAEB-2003*. Brasília: MEC/INEP, 2004. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em março de 2005.

_____. Ministério da Educação. *Competências, conhecimentos e valores na concepção curricular do novo ensino médio*. Brasília: MEC/INEP, 2004, disponível em <http://www.mec.gov.br>. [ensmed.artigo.doc](http://www.mec.gov.br/ensmed/artigo.doc).

_____. *Relatório do ENEM-2005*. Brasília: MEC/INEP, 2006. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em março de 2007.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 5.154/2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 36 a 41 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2005.

_____. Ministério da Educação. *Anexo à Resolução CNE/CEB nº 3/2006*. Estabelece as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do Projovem. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2007.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 01/2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2007.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 3/2006*. Aprova as Diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do Projovem. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2007

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE nº 39/2004*. Regulamenta a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2007

_____. INEP. *Censo Escolar 2005- Resultado Final*. Disponível em <http://Inep.gov.br>. acesso em março de 2007.

_____. INEP. *Os desafios do Plano Nacional de Educação*. Brasília: Inep, 2004.

_____. INEP. *Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar*. Brasília: INEP, 2006.

_____. Ministério do Trabalho e Emprego. *Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego*. Disponível em <http://mte.gov.br>. Acesso em setembro de 2006.

BRAVERMAN, H.. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

BRECHT, Bertold. *Parada do velho novo*. Disponível em www.Nadadenovo.blogspot.com.br/2003501archive.html. Acesso em maio de 2007.

BRUNO, Lúcia. Educação, qualificação e desenvolvimento econômico. In: *Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas*. São Paulo: Atlas, 1996.

BRZEZINSKI, Iria. (org.) *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CABRAL NETO, Antonio. Notas sobre o estado de bem-estar social. *Educação em questão*. Natal, v. 5 n. 2 jul/dez, 1993. p. 25-51

CANO, Wilson. Políticas econômicas e de ajuste na america latina. *Economia e trabalho*. Campinas: IEC, 1998. p. 35-59

CARDOSO, Miriam Limoeiro. *A periodização e a ciência da história* -observações preliminares. Rio de Janeiro, 1977. mimeo.

_____. *Ideologia do desenvolvimento*: Brasil: JK e JQ. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

CARDOZO, Maria José P. Barros. *As transformações no mundo do trabalho e nas formas de exploração e qualificação dos trabalhadores: um estudo do Pólo Confeccionista de Rosário – MA*. São Luís: UFMA, 1998 (Dissertação de Mestrado).

_____. As exigências instrumentais da acumulação flexível do capital e as contribuições da educação básica para a formação das dimensões subjetivas do trabalhador. In: *Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital*. MENEZES, Ana M. D; FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs). Fortaleza: Editora da UFC, 2003. p. 304-315

CARVALHO, Celso do Prado. *A educação cidadã na visão empresarial: o telecurso 2000*. Campinas: Autores Associados, 1999.

CASTRO, Edna. Industrialização, transformações sociais e mercado de trabalho. In: *Industrialização e grandes projetos: desorganização e reorganização do espaço*. Belém: UFPA/ Editora Universitária, 1995.

CASTRO, Nadja Araújo. Organização do trabalho, qualificação e controle da indústria moderna. In: *Trabalho e Educação* 2.ed. São Paulo: Papius, 1994.

_____. Modernização e trabalho no complexo automotivo brasileiro. *Novos Estudos*. n. 37. São Paulo: CEBRAP, 1993. p. 155-173

CATANI, A. M.; HEY, A.; GILIOLI, R. S. Prouni: democratização do acesso às instituições de ensino superior?. *Educar em Revista* n. 28, Curitiba: UFPR jul/dez 2006. p 125-140.

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. *Projeto pedagógico do Curso Integrado de Mecânica Industrial*. Fortaleza: CEFET/CE, 2006.

CEPAL. *Panorama social de América Latina*. Santiago. Naciones Unidas, 1994.

_____. *Equidad, desarrollo y ciudadanía* -2000. Disponível em <http://www.cepal.org.br>, acesso em março de 2004.

CHAHAD, Paulo; PICHETTI, Paulo. *Mercado de trabalho no Brasil: padrões de comportamento e transformações institucionais*. São Paulo: LTR, 2003.

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

_____. Uma nova fase do capitalismo. In: *Mundialização ou era de transição? Uma visão de longo prazo da trajetória do sistema mundo*. São Paulo: Xamã, 2003 (Seminário Marxista: questões contemporâneas). p. 71-92

CIAVATTA, Maria. Reformas educativas na América Latina: a nova lei de educação no Brasil e o projeto de qualidade. In: *Contexto & educação*. n. 57, v. 15. Ijuí: UNIJUI. Jan/mar 2000. p. 81-100

CINTRA, Marcos Antonio Macedo. Dependência sem desenvolvimento. In: *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP mar. 1999 p. 3-9.

COGGIOLA, Osvaldo. (org.) *Neoliberalismo ou crise do capital*. São Paulo: Xamã, 1995.

CORAGGIO, J. L. Proposta do banco mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção?. In: TOMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). *O Banco mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1998. p. 75-123

CORIAT, Benjamin. *Pensar pelo avesso: o modelo japonês de trabalho e organização*. Rio de Janeiro: REVAN; UFRJ, 1994.

CORSI, Francisco Luiz. A economia brasileira na década de 1990: estagnação e vulnerabilidade externa. In: *Desafios do Trabalho: capital e luta de classes*. Londrina: Práxis; Maringá: Massoni, 2003. p. 17-54

CORTI, Ana Paula. *Diálogos com o mundo juvenil: subsídios para educadores*. São

Paulo: Ação Educativa, 2004.

CUNHA, Luís Antonio. *Uma leitura da escola capitalista*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

DEDECA, Cláudio S. Racionalização econômica e heterogeneidade nas relações de trabalho e nos mercados no capitalismo avançado. In: *Crise e trabalho no Brasil, modernidade ou volta ao passado*. São Paulo: Scritta, 1996. p. 17-54

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. In: *Boletim Técnico do SENAC*, número especial, mar. 2004. p. 13-35

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICAS E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. *A ocupação dos jovens nos mercados de trabalho metropolitanos*. 2005. Disponível em: <http://Dieese.or.br/ped/bd/mercadoetra.xml>. Acesso em março de 2007.

DIAS, Edmundo Fernandes. *As transformações do mundo do trabalho: revolução científico-tecnológica e/ou dominação*. Campinas: UNICAMP, 1998.

DRAIBE, Sônia Miriam. As políticas sociais brasileiras: diagnósticos e perspectivas. In: *Para a década de 90: prioridade e perspectivas de políticas públicas*. Brasília, IPEA/IPLAN, 1990.

DRAIBE, Sônia, HENRIQUE, Wilnês. O que é “welfare state”, crise e gestão da crise: um balanço da literatura internacional. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, v. 6 n. 13 fev.1988. p. 53-98

DUARTE, Newton. *Vigotski e o ‘aprender a aprender’*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?*: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. São Paulo: Autores Associados, 2003 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

_____. A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: *Crítica ao fetichismo da individualidade*. DUARTE, Newton (org.). Campinas: Autores Associados, 2004. p. 219-242

- DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. In: *Educação & Sociedade*. Campinas. Ano 19 n. 64 p. 87-103, 1998.
- DURKHEIM, E. *Educação e sociedade*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. São Paulo: Global, 1985.
- ENQUITA, Mariano F. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ESPING-ANDERSEN, Gosta. As três economias políticas do welfare state. *Lua Nova*, n. 24. São Paulo: CEDEC, 1991. p. 85-117
- _____. O futuro do welfare state na ordem mundial. *Lua Nova*, n. 35. São Paulo: CEDEC, 1995 p. 73-111.
- FERNANDES, Florestan. *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- FERRAZ, J. Carlos. *O impacto de novas tecnologias sobre a qualificação da mão-de-obra no Brasil: elementos para reflexão*. Rio de Janeiro. Rio de Janeiro: UFRJ/IEI, 1990.
- FERREIRA, Eliza Bartolozzi; GARCIA, Sandra R. Oliveira. O Ensino Médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005. p. 148-174
- FERRETTI, Celso João. Empresários, trabalhadores e educadores: diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil nos anos recentes. In: *Capitalismo, Trabalho e Educação*. LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval. (orgs.). São Paulo: Autores Associados, HISTEDBR, 2002 (Coleção Educação contemporânea). p. 97-117
- FIDALGO, Fernando (org.). *Gestão do Trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: MCM, 1996.
- FILMUS, Daniel. *Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília: UNESCO/SEMTEC/MEC, 2002.

FIORI, José Luís. Formação, expansão e limites do poder global. In: *O poder americano*. FIORI, José L. (org). Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

FIRMINO, Carlos A. B.; CUNHA, Ana Maria de O. A educação profissional no contexto da reforma educacional dos anos 90. *Boletim Técnico do SENAC*. Rio de Janeiro, v. 32 n 1, jan-abr de 2006. p 68-91.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional: In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. TOMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S (orgs.). São Paulo: Cortez, 1998. p 229-251.

FONTELES, Ana Rita. Ações afirmativas. *Universidade Pública*. Ano v, n. 28. Fortaleza: UFC/CTP, nov/dez 2005.

FRIEDMAN, Milton. *Capitalismo e liberdade*. 2 ed. São Paulo: Nova cultural, 1985 (Os economistas).

FRIEDMAN, Milton; FRIEDMAN, Rose. *Liberdade de escolher*. 2 ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do socialismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Plabo; SILVA, Tomas Tadeu (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-79

_____.Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora da qualidade na educação. *Contexto e Educação*.v. 9 n.34. Ijuí: UNIJUI, abr/jun, 1994. p. 7-28

_____. *A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista*.3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1999.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. NOVAES R.; VANNUCHI, P. (orgs.). São

Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-81

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação & Sociedade*. v. 26 nº 92. Campinas: UNICAMP/CEDES. Out. 2005b. p. 1087-1113.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005c. p. 21-56

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. *Suísídios para o retorno às contribuições das instituições da sociedade civil e política na construção da versão final da minuta do decreto que revoga e substitui o Decreto-Lei 2.208/97*. Rio de Janeiro, 2003. (Digitado).

FURTADO, Celso. *O Brasil pós-milagre*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Atlas, 1995.

GAMBOA, Silvio. *Pesquisa educacional: quantidade-qualidade*. São Paulo: Cortez, 1995.

GERMANO, José Wellington. *Estado Militar e Educação no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOERGEN, Pedro. *Pós-modernidade, ética e educação*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GONZÁLES, Jorge Luís; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais, competências e prática social. *Trabalho & Educação* n. 9. Belo Horizonte: NETE, jul/dez, 2001. p 36-77

GOUNET, Thomas. *Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel*. São Paulo: Boitempo, 2002

GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. *Maquiavel, a política e o estado moderno*. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

_____. *Problemas de história e de política*. Americanismo e fordismo. In: Obras escolhidas. v. II. Lisboa: Estampa, 1974.

_____. *Escritos políticos*. v. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004

GRUPPI, Luciano. *Tudo começou com Maquiavel*. 5. ed. Porto Alegre: L&PM Editores Ltda, 1995.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.

HAYEK, Friedrich Agust Von. *O caminho da servidão*. 5. ed. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990.

HIRATA, Helena. *O(s) mundo(s) do trabalho: convergência e diversidade num contexto de mudança dos paradigmas produtivos*. São Paulo, 1996. (mimeo).

_____. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

HUBERMAN, Léo. *História da riqueza do homem*. Rio de Janeiro: LTC, 1986.

ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na Revista L'orientation scolaire et professionnelle. In: TANGUY, Lucie, ROPÈ, Franciose (orgs). *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. 5. ed. São Paulo: Papirus, 2004. p 103-131

KEYNES, Jonh Maynard. *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda: inflação e deflação*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: *Educação e crise do trabalho* FRIGOTTO Gaudêncio (org.). Rio de Janeiro: Vozes, 1998. p. 55-75

_____. *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São

Paulo: Cortez, 1999.

_____. O ensino médio agora é para a vida. *Educação & Sociedade*. ano XXI n. 70. Campinas: CEDES, 2000. p. 15-39

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002a. p. 77-96.

_____. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002b.

LARA, Xico. *Trabalho, educação, cidadania: reflexões a partir de práticas de educação entre trabalhadores*. Rio de Janeiro: CAPINA/CEPIS/MAUD, 2003.

LAURELL, Asa. C. (org.). *Estado e políticas sociais no neoliberalismo*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza*. São Paulo: FEUSP, 1998 (Tese de Doutorado).

LEITE, Márcia de Paula. *O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária*. São Paulo: Scritta, 1994.

_____. A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional. *Novos Estudos*. São Paulo: CEBRAP, jul.1996.

LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Demerval (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. São Paulo: Autores Associados; HISTEDBR, 2002.

MACHADO, Lucília R. S. Mudanças tecnológicas e a educação da classe trabalhadora. In: *Trabalho e educação*. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 1994. p. 9-52

_____. Qualificação do trabalho e relações sociais. In: FIDALGO, Fernando S. (org.) *Gestão do Trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: MCM, 1996. p. 13-40

MAIA FILHO, Osterne N.. *A reforma do ensino médio: da pedagogia das competências à gestão tecnocrata em educação*. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2004. (Tese de Doutorado)

MANACORDA, Mário. A. *Historia da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *O princípio educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

_____. *Marx e a pedagogia moderna*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MANDEL, E. *A crise do capital: os fatos e a sua interpretação marxista*. São Paulo: Ensaio, 1990.

MANFREDI, Silva Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional: das dimensões conceituais e políticas. *Educação & sociedade*. ano XIX, n. 64, Campinas: CEDES set. 1998. p. 13-49

MARANHÃO, Gerência de Desenvolvimento Humano. *Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Maranhão*. GDH/ SACEM, 2003.

_____. Secretaria de Estado de Educação. *Plano de implantação do ensino médio integrado*. São Luís: SEDUC, 2006. (Versão preliminar)

MARKERT, Werner. Revendo o trabalho como princípio educativo à luz da experiência alemã. In: *Trabalho e educação*. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1994. p. 53-74

MARTINS, Lígia M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogias das competências. In: *Crítica ao fetichismo da individualidade*. DUARTE, Newton (org.). Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74

MARX, Karl. Salário, preço e lucro. In: *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Abril cultural, 1982. (Os economistas).

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa. Edições 70, 1993.

_____. *Manuscritos econômicos, filosóficos e outros textos escolhidos*. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os pensadores).

_____. *O capital*. v 1, L 1. Tomos 1 e 2. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os economistas)

_____. *Los fundamentos de la critica de la economia política*. v 1. Madrid: Editora Alberto/Corazon, 1972.

MARX, K, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins fontes, 1989.

_____. *Manifesto comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MATTOSO, Jorge. Novo e inseguro mundo do trabalho nos países avançados. In: *Mundo do trabalho - crise e mudança no final do século*. São Paulo: Scrita/Cesit, 1994. p. 520-547

_____. *O Brasil desempregado*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

MELLO, Guiomar N. *Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MEZÀROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

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

MILTON, Friedman; ROSE, Friedman. *Liberdade de escolher*. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1980.

MORAES, Antonio H. Educação pelo amor de Deus. *Folha de São Paulo*, 20 de julho de 1993.

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na primeira república*. São Paulo: EPU, 1974.

NAKAJIMA, Seiichi. *Introdução ao TPM - Total Productive Maintenance*. São Paulo: IMC, 1989,

NAVARRO, Vicente. Produção e estado de bem-estar social: o contexto político das reformas. *Lua Nova*. n. 28/29. São Paulo: CEDEC, 1993. p. 157-199

NOSELA, Paolo. *A escola de Grasmci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OHNO, Taichi. *O sistema toyota de produção: além da produção em larga escala*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

OLIVEIRA, Dalila. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: *Gestão democrática da educação*. OLIVEIRA, Dalila (org.). Petrópolis: Vozes, 1997. p. 64-104

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na educação profissional brasileira. In: OLIVERIRA, Elenilce G.; SOUSA, Antonia de Abreu (orgs.). *Educação profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: CEFET, 2005. p 75-96

OLIVEIRA, João Batista. Quem ganha e quem perde com a política do Ensino Médio no Brasil. *Ensaio*. v 8 n. 29. Rio de Janeiro: Fundação Cesgranrio, 2000. p. 405-576.

OLIVEIRA, Romualdo Portela. O financiamento da educação. In: *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal*.

OLIVEIRA, Romualdo P; ADRIÃO, Theresa (orgs.). São Paulo: Xamã, 2001. p. 98-118

_____. A municipalização do ensino no Brasil. In: *Gestão democrática da educação*. OLIVEIRA, Dalila (org.). Petrópolis: Vozes, 1997. p. 174-198

PERRENOUD, P.. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PETITAT, André. *Produção escola/produção da sociedade: análise sócio-histórica de alguns momentos da evolução escolar no ocidente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PIAJET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIOTTE, J. *O pensamento político de Gramsci*. Paris, Antiopos, 1978. (mimeo).

PISTRAK. M. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

POCHMANN, Márcio. *A década dos mitos: o novo modelo econômico e a crise do trabalho no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2001.

_____. Juventude em busca de novos caminhos. In: *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. NOVAES R.; VANNUCHI, P (orgs.). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-24.

POCHMANN, Márcio, BORGES, Altamiro. *Era FHC: a regressão do trabalho*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. 5 ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1977.

POULANTZAS, Nicos. *O estado, o poder e o socialismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PRADO JUNIOR, Caio. *História econômica do Brasil*. 5 ed. São Paulo, Brasiliense,

1993.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127

RIBEIRO, Maria Luíza de. *História da educação brasileira: a organização escolar*. 3 ed. São Paulo: Moraes, 1984.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

ROPE, Françoise; TANGUY, Lucie. *Savores et compétences: de l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L' Harmattan, Paris, 1994.

ROSAR, Maria de Fátima F.; CABRAL, Maria Regina M. (orgs.). *Ensino médio e educação profissional no Maranhão: delineando o perfil e ressignificando os cursos com a participação dos jovens*. São Luís: Central dos Livros; UNICEF, 2004.

ROSDOLSKY, Roman. *Gênese e estrutura de o capital de Karl Marx*. Rio de Janeiro: EDUERJ: Contraponto, 2001.

RUIZ, Erasmo Miessa. *Indivíduo, trabalho e educação*. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2002. (Tese de Doutorado)

SADER, Emir. (org) *Pós-neoliberalismo, as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SALM, Cláudio. *Escola e trabalho*. São Paulo: Brasiliense, 1980.

SALM, Cláudio, FOGAÇA, Azuete. Modernização industrial e a questão dos recursos humanos. In: *Economia e sociedade*. n.1. São Paulo: 1993. p. 107-125

SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANTOS, Georgia S. *A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos*. Anais da ANPED, 2006. Disponível em www.Anped.org.br/reunioes/29/trabalhos-GT09. Acesso em março de 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. *Da nova LDB ao novo PNE: por uma outra política educacional*. São Paulo: Autores Associados, 2001.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7 ed. Campinas: Autores Associados, 2000b. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

_____. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1987.

_____. O choque teórico da politecnia. In: *Trabalho, Educação e Saúde*. v. 1 n 1. Rio de Janeiro: Friocruz, 2003. p 131-152

_____. Educação socialista, pedagogia crítica e os desafios da sociedade de classes. In: *Marxismo e educação: debates contemporâneos*. LOMBARDI, Claudinei; SAVIANI, Dermeval (orgs.). Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2005. p. 223-274

SCHULTZ, Theodore W. *O valor econômico da educação*. 2 ed. Ro de Janeiro: Zahar, 1973.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO LUÍS. *Plano decenal de educação*. São Luís: SEMED, 2006.

SHWARTZ, Simon. *Tempos de capanema*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. TOMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). São Paulo: Cortez, 1998. p.15 - 39.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Capitalismo e revolução burguesa no Brasil*. Belo Horizonte: Oficina de Livros, 1990.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. v. I, II e III. São Paulo: Estampa, 1976.

TANGY, Lucie. La formattion, une activité sociale en voie de definition. In: COSTA, Michel, PICHANT, Francois. *Tratié de sociologie du travail*. Bruxellas: Ed. Boecla Université, 1994.

_____. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus 2004.

TAYLOR, F. Winslon. *Princípios da administração científica*. São Paulo: Atlas, 1990.

THERBORN, Goran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, Emir. (org.) *Pós-*

neoliberalismo, as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 39-62

THIOLENT, Michel J. M. *Crítica Metodológica: investigação e enquete operária*. 2 ed. São Paulo: POLIS, 1981.

TONET, Ivo. A educação numa encruzilhada. In: *Trabalho, sociabilidade e educação: uma crítica à ordem do capital*. MENEZES, Ana M. D.; FIGUEIREDO, Fábio F. (orgs.). Fortaleza: Editora da UFC, 2003. p. 201-209

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. TOMASI, L.; WARDE, M.; HADDAD, S. (orgs.). São Paulo: Cortez, 1998. p. 125-193

TUMOLO, Paulo Sergio. Paradigmas de análise das transformações no mundo do trabalho: um duelo de titãs. In: FIDALGO, Fernando S. (org.). *Gestão do trabalho e formação do trabalhador*. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1996. p. 61-86

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. *Perfil socioeconômico dos alunos aprovados no PSG-2005*. São Luís: NEC, 2005

_____. *Editais 85/2006 e 91/2006*. São Luís: NEC, 2007.

VIEIRA, Evaldo. *Estado e miséria social no Brasil: de Getúlio a Geisel*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WARDE, Miriam Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1977.

ZARAFIAN, P.. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio: da sutileza do texto à crueza do contexto. In: *Trabalho & educação*. n 8. Belo Horizonte: NETE jan/jun 2001.

_____. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: *O ensino médio e a reforma da educação básica*. ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (orgs.). Brasília: Plano, 2002. p. 71-92

_____. Refundar o Ensino Médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos 1990. In: *Educação & Sociedade*. Campinas: UNICAMP/CEDES. v. 26 Especial, out 2005. p. 1067-1086.