

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA – *CAMPUS* DE MARÍLIA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

PATRICIA REGINA PIOVEZAN

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO E O  
TRABALHO: O IDEÁRIO PEDAGÓGICO E A REALIDADE SOCIAL

MARÍLIA

2012

PATRICIA REGINA PIOVEZAN

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO E O  
TRABALHO: O IDEÁRIO PEDAGÓGICO E A REALIDADE SOCIAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista – UNESP, *Campus* de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, linha de pesquisa em Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares.

Orientador: Dr. Candido Giraldez Vieitez

MARÍLIA

2012

PATRICIA REGINA PIOVEZAN

OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO E O  
TRABALHO: O IDEÁRIO PEDAGÓGICO E A REALIDADE SOCIAL

Dissertação apresentada à Universidade Estadual Paulista – UNESP, *Campus* de Marília, para obtenção do título de Mestre em Educação, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, área de concentração em Políticas Públicas e Administração da Educação Brasileira, linha de pesquisa em Política Educacional, Gestão de Sistemas Educativos e Unidades Escolares.

Aprovada em 28 de fevereiro de 2012.

Banca examinadora

---

Dr. Candido Giraldez Vieitez (UNESP)

Orientador

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Neusa Maria Dal Ri (UNESP)

Membro Efetivo (da Instituição)

---

Dr. Carlos Bauer de Souza (UNINOVE)

Membro Efetivo (convidado)

## AGRADECIMENTOS

Sou grata aos professores Candido Giraldez Vieitez e Neusa Maria Dal Ri pela amizade, compreensão e imensurável contribuição para o meu crescimento intelectual nestes últimos dois anos.

Aos colegas do Grupo de Pesquisa Organizações e Democracia pelas produtivas discussões nas reuniões, amizade e por fazerem parte do meu processo de formação.

Aos familiares e amigos pela compreensão e, sobretudo, paciência quando estive ausente, preocupada com a pesquisa, isolada para estudar e escrever.

Aos funcionários da Instituição de Marília que sempre foram extremamente atenciosos quando solicitamos ajuda.

Aos amigos de São José do Rio Preto e Marília que me auxiliaram com indicações de livros e sites, em participação de eventos etc.

Aos professores que participaram da banca de qualificação e defesa: Candido Vieitez, Neusa Dal Ri, Tânia Brabo e Carlos Bauer.

E ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento da pesquisa.

## RESUMO

Na década de 1990, a equipe de técnicos do governo de Fernando Henrique Cardoso desenvolveu uma série de documentos para reformar a educação brasileira. A proposta deste governo era adequar os currículos, métodos, conteúdos etc., abalizados até então pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71, em conformidade com as novas tendências da educação para o século XXI sugerida pela UNESCO no documento *Educação: um tesouro a descobrir* que correspondiam com as exigências das novas relações do mundo do trabalho. Partindo desta proposta de reforma, nosso objetivo nesta pesquisa consistiu em analisar o documento, divulgado em 1999, que substituiu o currículo do ensino secundário da década de 1970. Este documento, denominado Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), é a síntese da reforma curricular do antigo ensino secundário em ensino médio, o qual torna-se a última etapa da educação básica e requisito para o ingresso no ensino superior. Nosso alvo foi analisar a interpretação da categoria trabalho empregada pelos autores dos PCN do Ensino Médio e verificar se as medidas adaptativas aos novos processos flexíveis de trabalho são suficientes para o ingresso dos jovens no mercado de trabalho brasileiro, como é defendido pelos relatores do documento. Como temática secundária, porém agregada aos novos quesitos da formação do trabalhador polivalente, analisamos a proposta dos PCNEM de preparação para o exercício da cidadania que recomenda formar o operário solidário, que desenvolva tarefas em equipe, trabalhos voluntários etc. e analisamos a visão progressista pedagógica dos autores do documento que aposta na educação escolar como a principal via para a empregabilidade dos jovens e, conseqüentemente, a melhoria da posição econômica deste grupo e da sociedade como um todo.

Palavras-chaves: educação; trabalho; cidadania; ensino médio.

## ABSTRACT

During the 1990s, a team of experts from Fernando Henrique Cardoso's government developed a number of documents in order to reform the Brazilian education system. The government's proposal consisted of matching the curricula, methods, contents etc. (so far pointed out by *Law of Directress and Basis of National Education* number 5.692/71) with the new tendencies of education for the XXI century, which were highlighted by UNESCO in the document *Educação: um tesouro a descobrir* and corresponded to the requirements of the new relationships from the world of work. Under this assumption, our aim through this search is to analyze the document, published in 1999, that replaced the curriculum of Secondary Education system in 1970s. Such document named as *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM)* is a synthesis of the curricular reform from the old Secondary Education system at high school, which is the last stage of basic education and entrance requirement for the Higher Education. We focused on analyzing the interpretation of work category stated by the authors of PCNEM and verifying whether the measures adapted to the new flexible work processes are enough for the inclusion of youngsters in the Brazilian labor market, as defended by the document's authors. Aggregated at the new education's concepts of versatile workers, our second theme concerns to the PCNEM proposal around the preparation for the citizenship exercise, which advices to educate workers to be able to perform tasks in groups, volunteer engagement etc. We also studied the forward-looking approach of the document's authors, which is based on the scholar education as the most important way for the younger's employability and, consequently, the economic growth of this group and of the society as a whole.

Keywords: education; work; citizenship; high school.

## LISTA DE ABREVIATURAS

CEB - Câmara de Educação Básica

CNE - Conselho Nacional de Educação

BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

ONG - Organização não Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

UNESCO - Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a infância

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
Capítulo I – As transformações no mundo do trabalho pós-crise de 1970.....	14
1.1. A crise do fordismo-taylorismo e do Estado de Bem-estar social.....	15
1.2. A nova organização dos processos de produção.....	18
1.3. Os princípios da política neoliberal.....	24
1.4. A mundialização do capital.....	30
1.5. A implantação da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais no Brasil.....	35
Capítulo II – Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: a proposta para a cidadania ativa e o progresso social.....	43
2.1. A origem do Relatório da UNESCO <i>Educação: um tesouro a descobrir</i> .....	44
2.2. A reforma das políticas educacionais brasileiras e a criação dos PCNEM.....	45
2.3. O ensino médio e a preparação para o exercício da cidadania.....	49
2.4. O caráter econômico-social progressista dos PCN do Ensino Médio.....	61
Capítulo III – A preparação para o trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.....	71
3.1. O conceito de trabalho nos PCN do Ensino Médio: adaptação às novas exigências do mercado de trabalho.....	72
3.2. A proposta nos PCN para integrar ensino médio e trabalho.....	80
3.3. O ensino médio e a preparação para o mundo do trabalho precário.....	90
CONCLUSÃO.....	99
REFERÊNCIAS.....	103

## INTRODUÇÃO

Em 1996, após 25 anos sem reformar a principal lei da educação, técnicos e senadores do governo de Fernando Henrique Cardoso desenvolveram a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 a fim de adaptar a educação brasileira às novas tendências mundiais da educação para o século XXI. Esta lei introduziu diversas mudanças na educação nacional, porém nosso foco nesta pesquisa é analisar àquelas relacionadas ao ensino médio que passa a ser considerado a última etapa da educação básica. Dois anos após a criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, a Conselho de Educação Básica (CEB) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgaram as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), consolidando a reforma curricular do antigo ensino secundário. Em 1999, o Ministério da Educação apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), nosso objeto de estudo, com o intento de expandir para os docentes do ensino médio os princípios e fins das DCNEM.

Os PCN do Ensino Médio foram criados para aperfeiçoar a implantação das novas diretrizes curriculares nas escolas de educação média. É neste documento que os técnicos do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) explanam em detalhes a nova proposta curricular para o ensino médio, a fundamentação teórica das diretrizes, os conteúdos, a importância desta etapa do ensino para os jovens brasileiros etc. Assim, nosso objetivo neste trabalho é analisar nos PCN do Ensino Médio os três principais eixos temáticos deste documento: a preparação do jovem para o mundo do trabalho, para o exercício da cidadania e para o protagonismo juvenil em prol da solidariedade, a construção da paz, a melhoria da vida em sociedade etc.

Nosso anseio em pesquisar os PCN do Ensino Médio se deu pelo destaque que os relatores deste documento dão à categoria trabalho. Segundo eles, o trabalho “[...] é o contexto mais importante da experiência curricular do Ensino Médio” (BRASIL, 1999, p. 92), sendo fundamental para propiciar a orientação e preparação do estudante para “[...] o mundo do trabalho com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção do nosso tempo” (BRASIL, 1999, p. 22).

Mesmo que os PCNEM sejam constituídos por outros eixos, como a formação para a cidadania e o progresso econômico, a categoria trabalho é o principal foco desta etapa da educação, pois os estudantes que cursam o ensino médio devem estar preparados para em breve participar da ríspida competição do mercado de trabalho. A cidadania e o protagonismo juvenil para a melhoria da vida em sociedade são duas categorias subordinadas à formação para o trabalho, pois, de acordo com os autores dos PCN do Ensino Médio, elas serão desenvolvidas se o indivíduo estender para a sua vida social as competências, isto é, o comportamento que os novos processos de trabalho exigem atualmente dos trabalhadores. O trabalho torna-se então, a via, o acesso para a formação não apenas do operário dedicado, criativo e pró-ativo ao desenvolvimento da empresa, mas da formação dos homens em cidadãos ativos, participativos, que estende a solidariedade e dedicação cultivada em sua vida produtiva para a vida em sociedade, realizando trabalhos voluntários, doações etc. (BRASIL, 1999).

Segundo os autores dos PCNEM, formar os jovens para o mundo do trabalho contemporâneo é fundamental para a sua promoção devido às dificuldades de inserção desse grupo no mercado de trabalho em tempos de instabilidade econômica. Os relatores dos PCN do Ensino Médio têm ciência que “[...] as inovações tecnológicas, como a informatização e a robótica, e a busca de maior precisão produtiva e de qualidade homogênea tem concorrido para acentuar o desemprego” (BRASIL, 1999, p. 25), porém os jovens brasileiros não podem acomodar-se perante a condição econômica dos nossos tempos. A estratégia de saída para o grupo de indivíduos que após o ensino médio terão que enfrentar o seletivo mercado de trabalho é prepararem-se, nos últimos três anos da educação básica, para enfrentar as novas exigências do mundo do trabalho. Assim, é responsabilidade do ensino médio a formação do aluno que tenha “[...] como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação” (BRASIL, 1999, p. 15). Investir nessa formação é fundamental, porque é preciso que os jovens valorizem “[...] a educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” (BRASIL, 1999, p. 64).

Observando que as argumentações dos autores dos PCN do Ensino Médio em relação às possibilidades de inserção dos jovens no mundo do trabalho, à melhoria de vida, à redução das desigualdades sociais etc. eram distintas da crítica que alguns autores como Mézáros (2005; 2009) e Harvey (1998; 2004) realizavam a respeito dos limites da crise do sistema

capitalista nos últimos 40 anos, temática que desenvolveremos no primeiro capítulo deste trabalho, formulamos a seguinte questão: a proposta dos autores dos PCN do Ensino Médio em preparar os estudantes para o mundo do trabalho, para uma prática cidadã e o progresso da nação é suficiente para atenuar as consequências das contradições do sistema capitalista as quais os sujeitos estão expostos e provocar a ascensão socioeconômica que o ideário pedagógico assegura aos jovens brasileiros?

Partimos da hipótese que os PCNEM têm por finalidade a adaptação dos indivíduos às condições do mercado de trabalho sob a reestruturação produtiva. O documento apresenta uma parte bastante plausível que é a adaptação às novas condições sociais e do mercado de trabalho que emergiu, depois dos anos 1980, e está presente até hoje. Porém, ao mesmo tempo, as medidas adaptativas propostas são apresentadas por meio de proposições como se elas significassem um aperfeiçoamento pedagógico e humanista, ou seja, a reforma do ensino médio teria elementos que seriam capazes de reduzir os problemas econômicos da nação e melhorar a vida dos homens. No entanto, essas proposições se chocam com o mercado de trabalho o que indica que há uma incompatibilidade entre a justificativa das proposições \_um progresso pedagógico e econômico\_ e o núcleo real dessas proposições, que são efetivamente de adaptação à nova realidade do mercado de trabalho.

Desse modo, nosso objetivo nesta pesquisa é destacar e analisar os principais conceitos dos documentos que fundamentam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, isto é, o Relatório Delors (1996), a LDB e as DCNEM; verificar quais fatores políticos e econômicos os autores dos PCN elencam para justificar a reforma curricular do ensino médio, principalmente aqueles referentes aos três eixos centrais da reforma; e analisar se as proposições dos autores dos PCNEM de adaptação dos jovens às novas tendências da economia nacional e mundial são capazes de amenizar as consequências da crise do capital dos últimos quarenta anos para a classe trabalhadora, especialmente, em relação às possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Neste trabalho realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental. Para a pesquisa bibliográfica, selecionamos dos PCNEM as passagens que caracterizam as três principais categorias que balizam a reforma curricular do ensino médio, isto é, a formação para o trabalho, para a cidadania e o progressismo econômico-social, e fundamentamos a análise destas três categorias dos PCN na literatura que acumula os conhecimentos referentes aos conceitos de trabalho assalariado, reestruturação produtiva, precarização do trabalho,

cidadania liberal, crise estrutural do capital, políticas neoliberais, financeirização do capital etc.

Para a pesquisa documental contemplamos a análise dos documentos que norteiam a educação nacional, entre eles, a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, a Constituição Federal de 1988, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e o Relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*, que apesar de ter sido desenvolvido por instituições internacionais como a Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), o Fundo das Nações Unidas para a infância (Unicef) etc., que representam os interesses da economia-política americana, oferece diversos conceitos que fundamentam os documentos nacionais.

Para interpretarmos a situação do mercado de trabalho contemporâneo no Brasil, principalmente em relação às possibilidades de inserção dos jovens, utilizamos diversos dados do IPEA (2011a; 2011b) e OIT (2011). Além da análise do mercado de trabalho nacional verificamos também alguns dados que indicam o cenário do desemprego juvenil nas economias capitalistas centrais, especialmente, nos países europeus.

No primeiro capítulo deste trabalho apresentamos as transformações política, econômica e produtiva da ordem capitalista nas economias centrais e no Brasil nas últimas quatro décadas. Nossa intenção em destacar esse período histórico se dá devido à influência da reestruturação destes três setores nas decisões que o governo de Fernando Henrique Cardoso adotou ao reformar as políticas educacionais brasileira na década de 1990, bem como na fundamentação teórica para a criação dos PCN do Ensino Médio.

No segundo capítulo destacamos quais documentos deram origem aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, entre eles a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e o Relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) e analisamos as justificativas dos autores dos PCN ao adotarem outros dois eixos para a formulação do novo ensino médio: a preparação para o exercício da cidadania e a educação como utopia necessária para a construção da paz, da redução da pobreza, da solidariedade ao próximo etc.

No terceiro capítulo apresentamos a interpretação dos autores dos PCN do Ensino Médio a respeito do principal eixo temático deste documento: o conceito de trabalho. Demonstramos de que forma os autores sugerem integrar os comportamentos (competências)

exigidos pelo processo produtivo com a formação propiciada pela educação escolar. Em seguida, destacamos alguns dados que revelam a crise do emprego entre os jovens brasileiros e as limitações do mercado de trabalho internacional para amenizar o desemprego entre esse grupo de indivíduos. Discutimos ainda como a proposta de preparação do estudante para o mundo do trabalho, isto é, de adaptação às novas exigências da acumulação flexível e à intensificação da precarização do trabalho, não é suficiente para evitar o desemprego entre os jovens brasileiros, demonstrando a distorção entre a proposta do ideário pedagógico dos PCN do Ensino Médio \_o progressismo socioeconômico\_ e a realidade social das últimas quatro décadas regida pela lógica do capital em processo de crise estrutural.

## Capítulo I – As transformações no mundo do trabalho após a crise de 1970

Neste capítulo nosso objetivo é apresentar parte da configuração histórica mundial e brasileira, principalmente a partir da década de 1970, que deu origem à reestruturação das relações do mundo do trabalho, da expansão das políticas neoliberais e da crescente financeirização do capital. Apresentamos apenas parte das transformações históricas ocorridas neste período devido ao foco desta pesquisa que tem como recorte o exame das mutações do mundo do trabalho nos últimos 40 anos e a sua influência na interpretação da categoria trabalho empregada pelos autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio<sup>1</sup> neste documento.

Como apresentaremos a seguir, as transformações no mundo do trabalho, isto é, nas relações de trabalho e de contratação da força de trabalho, sofreram uma reestruturação na década de 1970 devido a novas necessidades de reprodução do capital fictício. Da mesma forma, as políticas neoliberais espalharam-se rumo às diversas economias centrais e periféricas para atender a exigência do capital especulativo que ansiava pela reestruturação das políticas financeiras, bancárias, de crédito etc., a redução das políticas sociais, a flexibilização das políticas trabalhistas etc.

Nas próximas seções nossa proposta é demonstrar as principais tendências da reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do capital especulativo que fundamentaram a ideologia reformista dos relatores dos PCN do Ensino Médio. Porém, apenas no terceiro capítulo deste trabalho, em que analisaremos a categoria trabalho dos PCN do Ensino Médio, apresentaremos as principais passagens deste documento que expõem a posição ideológica dos seus autores.

Apresentar essa contextualização histórica no início deste trabalho também é fundamental para compreendermos, no segundo capítulo, a defesa dos relatores dos PCNEM da formação para o exercício da cidadania e para o estímulo ao progresso econômico dos estudantes brasileiros. Estes dois eixos, mesmo que secundários no documento são elementos que constituem a formação do novo perfil de trabalhador do século XXI que necessita ser um cidadão ativo nas suas atividades cotidianas (trânsito, escola, transporte público etc.), nas suas ações solidárias para a melhoria da vida em sociedade, bem como nas suas atividades laborais

---

<sup>1</sup> Para consultar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio acesse o site: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>

como um colaborador do trabalho em equipe, um funcionário criativo, pró-ativo ao crescimento da empresa etc.

### 1.1. A crise do fordismo-taylorismo e do Estado de Bem-estar social

A década de 1970 foi o início da expansão da organização de novos processos produtivos, a ampliação de investimentos na esfera financeira, novos tipos de acordos contratuais entre as empresas e operários e a aplicação de um novo programa político, ou seja, transformações que caracterizam o conceito de acumulação flexível (HARVEY, 1998). Trata-se, respectivamente, da expansão do método de produção toyotista por empresas e setores do mundo todo, a financeirização da riqueza sob a mundialização do capital, a flexibilização dos contratos de trabalho e o emprego do projeto neoliberal. Estas novas relações político-econômicas estão coaguladas e inter-relacionadas sendo determinadas a partir de um mesmo contexto histórico que permitiu essas transformações nos anos 1970, isto é, a crise do *Welfare State* e do modelo de acumulação fordista.

O método de produção fordista-taylorista, em vigência nos EUA desde a segunda década do século XX, e o Estado de Bem-Estar Social ou *Welfare State* havia provocado a recuperação das economias capitalistas centrais após as duas grandes guerras mundiais de 1917 e 1941, devido o impulso à produção de bens de consumo duráveis, a proteção social dos trabalhadores e aposentados, o aumento dos salários, a expansão do consumo pela classe trabalhadora, o pleno emprego etc.

A estratégia dos governos envolvidos nas guerras, sobretudo dos EUA, foi a criação de programas e planos para a recuperação da economia dos seus países, que com o apoio<sup>2</sup> da classe trabalhadora, pudesse promover a integração social ou sistêmica em prol do desenvolvimento da nação e a melhoria de vida da população. O programa *New Deal*, desenvolvido após a Primeira Guerra Mundial e o Plano Marshall após a Segunda, foram duas apostas do governo americano para manter a estabilidade financeira no seu país e no continente europeu. Havia a necessidade de reconstrução das cidades e da vida das pessoas

---

<sup>2</sup> De acordo com Alves (2001, p. 168) “[...] o fordismo se constituiu como *modo de desenvolvimento* não devido apenas às suas virtuosidades enquanto dispositivo de organização do trabalho propriamente dito, mas porque se articulou, num determinado contexto geopolítico e de luta de classes, com um modo de desenvolvimento de cariz keynesiano, capaz de garantir demanda efetiva para a produção de massa, num período de ascensão histórica do capital”, portanto além de uma organização dos processos de trabalho, o fordismo significou um comportamento, um modo de vida baseado na participação (para o acúmulo do capital) e o consumo da classe trabalhadora.

afetadas pelas guerras, portanto expandir o modelo econômico, de produção e o projeto político adequado aos interesses do governo e empresários americanos era um dos principais objetivos desses grupos nas décadas de 1950 e 60, não apenas para obter novos territórios disponíveis às aplicações dos capitais acumulados, mas para frear o avanço da influência comunista.

O modelo de produção fordista-taylorista correspondia às exigências da classe capitalista naquele momento, pois além de ser o método mais moderno para a produção em massa de mercadorias (adequado para transmitir a ideia de consumo abundante ao estilo de vida americano ou *american way of life*) propiciava, principalmente, a expansão dos investimentos das grandes empresas que mobilizavam o seu capital para qualquer lugar do globo. Porém, apesar do controle que o governo americano, o grupo de grandes investidores e as agências de financiamento (OMC, Banco Mundial e FMI) assumiam a respeito das relações financeiras, do mercado e da política internacional, o modelo de acumulação fordista entrou em crise na década de 1970.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial 44 países, incluindo as economias centrais como os Estados Unidos, a Inglaterra, França, Itália e Japão, assinaram um acordo denominado Bretton Woods, que tinha por objetivo controlar a política monetária internacional, isto é, regulamentar a taxa de câmbio da moeda dessas nações para realizar transições monetárias equiparadas com o valor do ouro. O processo de regulamentação e intervenção estatal na economia, sugerido por John Maynard Keynes, havia sido adotado pelo governo americano devido à traumática experiência da crise em 1929, que após o crack da bolsa de valores de Nova York deixara o alerta para possíveis novas depressões com a mesma ou maior intensidade. Entretanto, o controle planejado a partir de Bretton Woods e do *Welfare State* não foi suficiente para evitar uma crise de sobreacumulação/superprodução (HARVEY, 2004) e a retomada das manifestações operárias.

Nas décadas de 1950 e 1960, durante a denominada era de ouro do capitalismo, a expansão das empresas americanas pelos EUA e pela Europa havia permitido a elevação dos salários dos operários visando manter o controle temporário de potenciais agitações operárias no pós-guerra. Porém, ainda na década de 1960 nos EUA e 1970 na Europa, a redução dos salários, apontando o início da crise que iria estourar nos próximos anos, retomou a onda de greves nesses locais (SILVER, 2002; GORDON; EDWARDS; REICH, 1986).

Apesar de ter provocado um grande avanço para a redução do tempo de produção (intensificando a exploração do trabalho operário) e o aumento da produção em massa de

diversas mercadorias, o fordismo-taylorismo não conseguira evitar, mesmo com a mecanização dos processos e a disciplina operária, a paralisação das máquinas pelos trabalhadores. A esteira que permitia a cadeia de produção manter seu movimento contínuo podia ser facilmente interrompida com a atuação de poucos operários afetando gravemente a produção de modo geral. Essa vulnerabilidade do método fordista-taylorista, entre outros motivos, provocou a necessidade de aplicar novos métodos que prejudicassem o poder dos operários, caso desejassem suspender a produção (GOUNET, 1999).

Outra fragilidade do fordismo-taylorismo era a produção excessiva de mercadorias que não poderia ser absorvida pelos consumidores. A insaciabilidade dos proprietários em produzir mais-valia, exigindo o aumento da produção, nem sempre atendia à demanda que a classe trabalhadora poderia consumir o que provocou, na década de 1970, uma crise de sobreacumulação/superprodução de mercadorias e de excedentes de capital (HARVEY, 2004). Por exemplo, no caso das empresas automobilísticas americanas, a produção de veículos era concluída e, apenas em seguida, o departamento de vendas iniciava o processo de comercialização.

Logo, para manter o movimento de produção do capital e das taxas de lucro era preciso mudanças produtivas, políticas e econômicas urgentes, isto é, resposta imediata da classe capitalista a uma nova crise que não poderia ameaçar a organicidade do sistema, apesar de alguns autores como Mézarós (2009), apontarem para o surgimento de uma possível crise estrutural do capital nas últimas décadas do século XX e, não apenas, uma crise cíclica. As principais medidas no início dos anos 1970 foram o fim do acordo de Bretton Woods, a reestruturação dos métodos produtivos, uma nova organização política que evitasse os gastos excessivos com o protecionismo social e a expansão de novas oportunidades de investimentos para os excedentes de capital.

Gradualmente essas medidas foram instauradas de modo desigual, inicialmente nos países capitalistas centrais, EUA e Europa e, em seguida, na América Latina e Ásia. A reestruturação destes três segmentos, paulatinamente, foi necessária para consolidar a estratégia de recuperação das taxas de lucro na produção das grandes empresas. Além das possibilidades de expandir a produção de mais-valia nos EUA e na Europa, os grandes investidores apostaram na reestruturação política e econômica dos países periféricos, afinal, a mobilidade de investimentos para além dos territórios já industrializados pelas fábricas fordistas era uma necessidade aguda, uma vez que as agitações operárias naquelas regiões

havia provocado grandes transtornos para o patronato atingido pelas greves (SILVER, 2002).

O método de produção que se tornou a alternativa para a recuperação dos lucros, após várias décadas de expansão, produtividade e lucratividade que o modelo fordista-taylorista havia proporcionado para as grandes empresas americanas, especialmente a automobilística, é denominado como toyotismo, modelo japonês, produção enxuta etc. Porém, utilizamos, ainda, ao longo deste trabalho, o conceito de acumulação flexível que inclui outras transformações além daquelas ocorridas nos novos processos de trabalho. Para Harvey (1998, p. 140) a acumulação flexível

É marcada por um confronto direto com a rigidez fordista. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve rápidas mudanças dos padrões de desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego do chamado 'setor de serviços', bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões até então subdesenvolvidas.

A seguir apresentamos as principais modificações que este novo método provocou nos processos de produção, nas relações de trabalho entre os operários e nos contratos de trabalho entre as empresas e funcionários. Analisar esta reestruturação, como afirmamos no início deste capítulo, será fundamental para compreendermos a interpretação da categoria trabalho adotada pelos relatores dos PCN do Ensino Médio. Como demonstraremos no terceiro capítulo, o novo comportamento do aluno contemporâneo, os novos métodos de ensino, os conteúdos, o trabalho em equipe na sala de aula etc. são os novos procedimentos que os educadores da educação média devem desenvolver com os jovens brasileiros, haja vista que são as competências exigidas pelos trabalhadores do século XXI que vivem sob a lógica da acumulação flexível.

## 1.2. A nova organização dos processos de produção

O método de produção toyotista foi implantado no Japão ainda na década de 1950, ou seja, em torno de 20 anos antes da sua revelação como alternativa de acumulação ao modelo fordista-taylorista nos anos 1970. Sua criação por engenheiros e pelo vice-presidente da empresa Toyota, Taiichi Ohno, se deu pela necessidade em desenvolver no Japão um setor automobilístico forte para competir com a invasão das empresas americanas e pela adaptação do método fordista-taylorista às peculiaridades do arquipélago japonês. O território necessário para a implantação da empresa fordista era extenso, pois além de atender todas as etapas da produção de um automóvel, havia a necessidade de pátios amplos para o armazenamento dos veículos produzidos.

As estratégias da fábrica Toyota para a adaptação do fordismo transformaram a sua organização em um método particular, uma empresa enxuta e flexível. As primeiras medidas para tornar a fábrica mais eficiente e produtiva foram as reduções de tempo e de espaço para produzir. Para a redução do tempo de produção, os engenheiros flexibilizaram o aparato produtivo, de modo que cada operário não ficasse preso, estável em um posto único de trabalho na esteira, mas que operasse mais que uma máquina ao mesmo tempo. Assim a relação fordista um homem/uma máquina é rompida e, desde 1955, um trabalhador passa a operar em média cinco máquinas na fábrica Toyota (GOUNET, 1999). Dessa forma, o operário fordista, especialista, que dominava uma atividade específica da produção, passa a ser um trabalhador polivalente, que não executa apenas uma função, mas articula um conjunto de tarefas, concomitantemente, aumentando o ritmo da produção.

O mercado japonês não era vasto e com as condições amplas de consumo tal qual o mercado americano. Produzir menos, com maior variedade de modelos e em menor tempo era uma necessidade da empresa automobilística japonesa. Sem romper com todas as etapas do modelo fordista-taylorista, o método toyotista mantém, por exemplo, o uso da esteira, a racionalização do trabalho (porém aumentando o número de tarefas executadas por cada operário) e o objetivo supremo da produção fordista-taylorista que é o aumento da produtividade do trabalho. Alves (2007) denomina esse movimento da reestruturação da grande indústria como uma ruptura no interior de uma continuidade, pois apesar do aumento da quantidade de máquinas e da robotização para substituir a força de trabalho, os processos de produção fordista-taylorista não foram substituídos, mas sim adaptados às novas necessidades da acumulação flexível.

Para produzir em menor tempo os japoneses criaram dois sistemas que se complementaram: o *just-in-time* e o *kanban*. O primeiro busca atender a produção de uma

encomenda e o tempo mínimo para produzi-la. O consumidor escolhe o modelo que deseja e, apenas em seguida, o veículo será produzido pela fábrica. Esta estratégia visa manter uma finalidade da empresa: o estoque zero. O segundo sistema, o *kanban*, é um controle que a fábrica realiza para manter sempre à sua disposição a quantidade de peças necessárias para a produção dos veículos. Não há estoques das peças que serão utilizadas na produção a longo prazo, pois a sua reposição para o uso na linha de produção deve ser imediata. Essa estratégia é usada para manter a fluidez equilibrada da cadeia de produção, pois não era desejado que o fluxo ficasse lento por qualquer tipo de excesso, desde o excesso de operários ou mesmo do número de peças nos estoques (ANTUNES, 2005).

Outra particularidade da Toyota foi a verticalização da produção para a redução do espaço. Enquanto na fábrica fordista a produção do automóvel era realizada de A a Z, isto é, todas as peças que compunham o veículo eram produzidas na mesma fábrica, a Toyota transfere a produção das peças para outras empresas, as subcontratadas ou empresa-rede. Além de reduzir ao máximo a contratação de funcionários para o trabalho na linha de montagem, a Toyota garante suas exigências sobre as empresas de autopeças. Para fornecer à Toyota era preciso ter a qualidade estabelecida pela montadora e a distância mínima de 20 quilômetros de sua fábrica, afinal, o método *kanban* exigia rapidez e eficiência na troca das peças do estoque (GOUNET, 1999).

Apesar de o método toyotista ter sido reconhecido pela implantação de máquinas tecnologicamente aprimoradas e a rapidez de sua produção em relação à fábrica fordista-taylorista, outro destaque do método japonês é a intensificação da flexibilização nas relações de trabalho e na contratação da força de trabalho. Para produzir no menor tempo possível e com uma quantidade reduzida de operários, a empresa Toyota desenvolve uma nova organização espacial dos aparatos produtivos que privilegia a movimentação dos trabalhadores, em um determinado ambiente, realizando um conjunto de atividades que propicia o trabalho em equipe e a desenvoltura eficiente do operário polivalente.

Mesmo criando um método inovador que se expandiu pelo mundo como alternativa ao esgotamento do modelo de acumulação fordista e contra a crise de superprodução de mercadorias dos anos 1970, cabe destacar que tornar a produção mais ágil e flexível não é uma característica da indústria do século XXI e, menos ainda, exclusiva da empresa Toyota nas décadas de 1950 e 70. Em *O Capital* Livro I, Marx (2003) assinala o movimento ontológico de flexibilização nas primeiras fábricas inglesas quando descreve uma série de aperfeiçoamentos sazonais nos processos de produção. Para o autor, a implantação de novas

tecnologias na produção é uma necessidade do capitalista que não tem por finalidade aliviar a exploração do trabalho do ser humano, mas “[...] tem por fim baratear as mercadorias, encurtar a parte do dia de trabalho da qual precisa o trabalhador para si mesmo, para ampliar a outra parte que ele dá gratuitamente ao capitalista. A maquinaria é meio para produzir mais-valia” (MARX, 2003, p. 427).

Entretanto, de acordo com Alves (2000), a flexibilização do método toyotista, principalmente a partir do seu aprimoramento e expansão na década de 1980, é inovadora em comparação à flexibilização apontada por Marx (2003), pois além das modificações na organização do aparato industrial, o método toyotista tem por objetivo a captura da subjetividade do trabalhador, isto é, a incorporação de sua criatividade e controle sobre a qualidade da produção. Ao contrário do modelo fordista-taylorista, que posicionava o trabalhador na esteira para realizar poucos movimentos que integrariam a produção de modo geral, no toyotismo o operário é responsável por um conjunto de atividades que dá origem ao produto final. O operário torna-se multifuncional, polivalente, flexível, pois não executa apenas uma tarefa específica na linha de produção, mas várias atividades que podem ser redirecionadas conforme as necessidades da produção, incluindo a contribuição da criatividade do operário para desenvolver melhorias contínuas nos processos produtivos e nas mercadorias (*kaizen*).

A captura da subjetividade para Alves (2000) trata-se das novas estratégias criadas pelas empresas toyotistas para desenvolver o envolvimento intelectual do operário na produção. No fordismo-taylorismo, a captura da força de trabalho do operário de chão-de-fábrica estava direcionada à força física do indivíduo, enquanto o seu intelectual e emocional poderiam ser desligados, ainda que em determinados momentos, das atividades que efetuavam. Isto não significa alegar que o operário fordista não pensava, mas que “[...] o fordismo não conseguiu incorporar à racionalidade capitalista na produção as variáveis psicológicas do comportamento operário, que o toyotismo o fez com desenvoltura” (ALVES, 2007, p. 167). Assim, a expansão do espírito da acumulação flexível e do novo perfil de trabalhador polivalente necessitava atender as exigências da crise do capital que tentava se recuperar da recente crise da década de 1970, evitando reviver os transtornos causados pelas lutas operárias, a organização de sindicatos e a falta de compromisso dos operários com os interesses da empresa.

[...] uma característica central do toyotismo é a vigência da manipulação do consentimento operário, objetivada em um conjunto de inovações organizacionais, institucionais e relacionais no complexo de produção de mercadorias, que permitem superar os limites postos pelo taylorismo-fordismo. É um novo tipo de ofensiva do capital na produção que reconstitui as práticas tayloristas e fordistas na perspectiva do que poderíamos denominar uma captura da subjetividade operária pela produção do capital. É uma via de racionalização do trabalho que instaura uma solução diferente \_que, a rigor não deixa de ser a mesma, mas que na dimensão subjetiva é outra \_ da experimentada por Taylor e Ford, para resolver, nas novas condições do capitalismo mundial, um dos problemas estruturais da produção de mercadorias: o consentimento do operário (ou de como romper a resistência operária à sanha de valorização do capital, no plano da produção) (ALVES, 2000, p. 38-39).

As duas formas pelas quais a empresa toyotista investiu para capturar a subjetividade dos operários foram as transformações nas relações organizacionais da fábrica, isto, uma nova configuração nos processos de produção, e as alterações nas relações institucionais entre as empresas e os funcionários. Mesmo que apresentaremos este assunto na próxima seção, cabe destacarmos que a interferência das políticas neoliberais rumo à redução dos gastos previdenciários, a flexibilização das leis trabalhistas, o corte de políticas sociais etc. são elementos que também auxiliaram para a captura da subjetividade operária, uma vez que o Estado torna-se um articulador fundamental da exploração da força de trabalho.

A primeira transformação organizacional trata-se das inovações de tempo e espaço que citamos a pouco como o investimento em novas tecnologias, a organização do aparato industrial, o trabalho em equipe e os novos sistemas de alerta e controle do ritmo da produção: o *just-in-time* e o *kanban*. Além desses dois sistemas, outra inovação é o sistema de autonomia/auto-ativação que consiste em fazer as máquinas ativarem um dispositivo de alerta e parada caso ocorra um defeito na produção. Entretanto a vigília é realizada pelo próprio trabalhador, que precisa estar sempre atento a possíveis falhas das máquinas e dos produtos que ele e seus colegas de trabalho produzem, dando origem ao princípio da qualidade total e dos Círculos de Controle de Qualidade (CCQ's) (ANTUNES, 2005).

Ao mesmo tempo em que o trabalhador necessita vigiar as suas máquinas contra eventuais panes ou defeitos, ele realiza o controle das tarefas executadas pelos seus colegas de trabalho observando as operações feitas e a rapidez com que realizam essas operações. Essa nova forma de controle, preocupada com a velocidade e quantidade da produção, é parte das relações institucionais que a empresa Toyota criou para lidar com as dificuldades enfrentadas com os combatentes sindicatos japoneses. De acordo com esta nova relação entre os operários, desenvolvida pela montadora, os resultados da produção são contabilizados no

salário dos trabalhadores fazendo com que o sindicato deixe de ser um empecilho para a empresa e torne-se um colaborador (ALVES, 2000).

Desse modo, o operário além de ficar atento aos defeitos e falhas das máquinas, deverão também realizar eventuais consertos e sugerir novas ideias para melhorias na organização da produção, no uso e disposição dos maquinários (*kaizen*). É por via deste procedimento que a subjetividade do trabalhador é capturada, pois sua atuação na empresa não é restrita ao dispêndio de força física aplicada na atividade laboral, mas a captura de um trabalho espoliado (intelectivo e não pago), da sua criatividade e experiência adquirida ao longo do tempo, as quais são transferidas para o setor de engenharia da fábrica (ALVES, 2000).

A segunda transformação da empresa toyotista para estimular a captura da subjetividade operária é a redução do número de trabalhadores e uma nova política de contratação. Baseada no princípio do trabalho flexível e da nova relação entre as empresas, dada a divisão e horizontalização da produção com as fornecedoras subcontratadas, a Toyota optou por reduzir a quantidade de operários submetidos a um mesmo espaço fabril. Espalhar os subcontratados entre diversas fábricas (as fornecedoras da Toyota) além de evitar a formação de um sindicato forte e numeroso, evitaria que a Toyota obtivesse amplos prejuízos e conflitos com os operários em caso de recessão, crises ou demissões.

Os novos acordos contratuais do toyotismo abrem espaço para a incorporação de reivindicações históricas da classe trabalhadora, cujo exemplo é a participação nos lucros e resultados da empresa. Porém, o que seria uma conquista torna-se um engodo, uma falácia à classe trabalhadora, pois o patronato reduz os salários e disponibiliza uma parcela mínima dos lucros gerados. Os bônus por produtividade e a participação nos lucros e resultados, isto é, políticas de emulação e estímulo à produtividade, transformou o próprio operário no capataz de si mesmo e dos outros trabalhadores. Uma vez que a organização do espaço fabril garantia o trabalho em equipe e a exigência da vigília do trabalho alheio, a captura da subjetividade provocava, constantemente, não apenas o medo do operário em quebrar os equipamentos e paralisar sua produção, mas a obsessão em produzir o máximo possível ao término de cada jornada de trabalho, pois sua renda final dependerá muito mais da produtividade extra que o salário fixo propriamente dito.

Assim, além do funcionário engajado, surgem também os sindicatos pró-ativos aos interesses das empresas, que passam a ser seus interesses também. Os novos integrantes dos sindicatos não serão apenas aqueles que representam os interesses dos operários, mas aqueles

que além dos seus interesses pessoais, são os mesmos que supervisionam a produtividade dos outros trabalhadores e defendem os interesses dos capitalistas encarnando o lema de que todos são chefes (dos outros e de si mesmos) submetendo a sua subjetividade à lógica de produção e reprodução do capital (ALVES, 2000).

Conforme apresentamos nesta seção, o método toyotista passou a ser o processo produtivo mais adequado para a acumulação flexível após os anos 1970, pois buscava satisfazer as necessidades do capital em crise em momentos de recessão e insegurança à aplicação de novos investimentos. Apesar deste método não ter sido incorporado uniformemente por empresas e setores de todo o globo e ter apresentado nos últimos anos resistências operárias em diversos setores como o automobilismo, o transporte, a prestação de serviços etc. (SILVER, 2002) podemos afirmar que o espírito<sup>3</sup> do toyotismo ou da acumulação flexível (HARVEY, 1998) tornou-se a principal estratégia de saída para a reprodução do capital em tempos de crise estrutural. É devido a sua pertinência para a manutenção da produção de lucros, que o denominado modelo toyotista, tornou-se a referência teórica não apenas para a construção dos novos processos educativos do ensino médio brasileiro, mas para a educação mundial no século XXI (DELORS, 1996).

A seguir, abordamos qual foi a alternativa utilizada pelas economias centrais, bem como das economias periféricas para a organização política após a crise do Estado de Bem-Estar Social em pleno processo de crise estrutural do capital. Este projeto político, denominado neoliberalismo, é a síntese da crise da acumulação capitalista da década de 1970, pois representa a atuação, o papel do Estado para a reorganização das políticas em prol da manutenção da ordem capitalista em períodos de crise.

### 1.3. Os princípios da política neoliberal

Após a Segunda Guerra Mundial a saída política para recuperar os países capitalistas envolvidos nas batalhas foi a adesão do projeto keynesiano, como citamos na primeira seção. Baseado no controle da economia, na implantação de políticas sociais e seguridade social para

---

<sup>3</sup> Alves (2001) considera que a expansão da nova organização dos processos produtivos pós-crise dos anos 1970 não significa que em todos os países ou setores produtivos o método da empresa Toyota tenha sido reproduzido uniformemente, mas que as ditas novas exigências da produção flexível tem como referência o modelo de organização institucional e dos aparatos de produção da empresa Toyota. Assim, é mais cauteloso denominar a expansão do método da Toyota como o espírito do toyotismo, que para Alves (2001, p. 170) “[...] se trata de uma nova ideologia do capital, uma operação complexa levada a cabo pelo novo regime de acumulação flexível, sob o espírito do toyotismo que busca ocultar as contradições candentes do capitalismo em sua etapa de crise estrutural”.

os trabalhadores dos países centrais (desde que evitasse o avanço da temática socialista) o *Welfare State* suscitou, ao lado da expansão produtiva gerada pelo fordismo-taylorismo, a época de ouro do capitalismo no século XX.

Entretanto, ao mesmo tempo em que as políticas do Estado intervencionista estavam sendo implantadas nos Estados Unidos e na Europa, um grupo de intelectuais adoradores da liberdade econômica organizavam um programa para contrapor-se, teoricamente e politicamente às ideias de Keynes. Conhecidos como a Sociedade de Mont Pèlerin e liderados por Friedrich Hayek e sua obra de origem *O Caminho da Servidão*, publicada em 1944, Milton Friedman, Karl Popper, Ludwig Von Mises, Salvador de Madariaga, entre outros, realizavam reuniões bienais na Suíça para debater e aprimorar o projeto político para o capitalismo no futuro (ANDERSON, 2000).

As principais críticas de Hayek ao modelo intervencionista era a limitação que o Estado provocava na expansão e autonomia do mercado e das finanças. Como ocorrera na crise do início dos anos 1970, o Estado regulamentador não foi capaz de suportar as altas taxas de inflação, a recessão, os demasiados gastos com políticas sociais e o poder dos sindicatos. Estes fatores, segundo Hayek, foram os desencadeadores da crise, principalmente quando se trata “[...] do poder excessivo e nefasto dos sindicatos e, de maneira geral, do movimento operário, que havia corroído as bases de acumulação capitalista” (ANDERSON, 2000, p. 10), que devido sua pressão parasitária, exigia cada vez mais do Estado o aumento dos gastos sociais e previdenciários.

Para Hayek e seus seguidores a alternativa para recuperar as taxas de lucros, a ampliação das oportunidades de investimentos e a prosperidade de todos era a liberdade dos cidadãos à livre concorrência, haja vista que a intervenção estatal, como o *Welfare State* havia realizado até então, era uma ameaça letal à liberdade política, econômica e individual.

Assim, o projeto dos neoliberais, nome criado para designar os princípios da Sociedade de Pèlerin do liberalismo clássico do século XIX, tinha por objetivo que o Estado mantivesse uma disciplina orçamentária (garantia do superávit primário), a contenção dos gastos sociais, a restauração da taxa do desemprego, a não negociação com os sindicatos, reformas fiscais para incentivar os agentes econômicos, a redução dos impostos sobre as maiores rendas, um amplo programa de privatização, a desregulamentação das políticas trabalhistas e dos direitos sociais, a autonomia do mercado etc. (ANDERSON, 2000; ANTUNES, 2005).

Este programa, organizado por Hayek e seus simpatizantes como resposta à crise dos anos 1970, garantiria não apenas o retorno das taxas de lucro e do crescimento econômico em decadência no início desta década, mas permitiria também o êxito na implantação da reestruturação produtiva, nas novas relações de contratação da empresa toyotista e nos investimentos voltados para a expansão da financeirização do capital.

Integrando um conjunto de medidas político-econômicas para socorrer o capitalismo da crise do capital da década de 1970, o projeto neoliberal foi gradualmente implantado, inicialmente nos países de economias centrais, na América Latina e Ásia e, após o fim da União das Repúblicas Soviéticas Socialistas (URSS), nos países que haviam vivenciado a experiência socialista. Sem alternativa para a recuperação do sistema capitalista, os ideais neoliberais e as teorias dos seus seguidores tornaram-se dominantes em diversas partes do globo, uns com maior fidelidade ao programa e outros menos.

O primeiro país que implantou as experimentações neoliberais foi o Chile, no período da ditadura de Augusto Pinochet, influenciado pelos estudos de Friedman. Neste país, Pinochet começou seu programa com austeridade provocando “[...] desregulação, desemprego massivo, repressão sindical, redistribuição de renda em favor dos ricos, privatização dos bens públicos” (ANDERSON, 2000, p. 19), tudo isso uma década antes da experiência de Margareth Thatcher, na Inglaterra. Apesar da experiência chilena, o programa neoliberal apenas tornou-se dominante a partir da crise do *Welfare State* depois da década de 1970. As primeiras experiências do projeto neoliberal pós-crise surgiram em duas das principais economias globais, os Estados Unidos e a Inglaterra.

Na Inglaterra, governada por Margareth Thatcher, o neoliberalismo adquiriu, em 1979, umas das suas formas mais ambiciosas. Neste período, o governo inglês assumiu a agenda neoliberal provocando a privatização da habitação pública e das indústrias de serviços básicos (aço, eletricidade, petróleo, gás e água), a redução do capital produtivo estatal, a elevação das taxas de juros, o aumento do nível de desemprego, o desenvolvimento de uma legislação desregulamentadora das relações de trabalho e flexibilizadora dos direitos trabalhistas e a criação de uma legislação anti-sindical, que aplastou os combatentes sindicatos ingleses. (ANDERSON, 2000; ANTUNES, 2005).

Quanto ao sindicalismo inglês, Antunes (2005) aponta as transformações que as reformas políticas da nova agenda provocaram nestas organizações, haja vista que as derrotas de várias lutas sindicais expandiram o trabalho autônomo, o trabalho parcial etc., enxugou o

número de operários das empresas, acentuou o desemprego etc., explicitando a luta de classes e o favorecimento à classe capitalista para a qual o programa neoliberal era voltado.

[...] o thactcherismo reduziu fortemente a ação sindical, ao mesmo tempo em que criou as condições para a introdução das novas técnicas produtivas, fundadas na individualização das relações entre capital e trabalho e no boicote sistemático à atuação dos sindicatos [...] limitou também os locais de trabalho onde eram garantidos os direitos de filiação sindical. Transitou-se de um sistema legal anterior, que regulamentava de maneira mínima as relações de trabalho, para um forte sistema de desregulamentação cujo significado essencial era, por um lado, desregulamentar as condições de trabalho e, por outro, cobrir e restringir ao máximo a atividade sindical (ANTUNES, 2005, p. 68).

Na vertente americana do neoliberalismo umas das prioridades era a competição militar contra a União Soviética para derrubar o regime comunista soviético e desestabilizar as experiências socialistas que tinham a nação como modelo. Na política interna, os EUA, governado por Ronald Reagan, também reduziu os impostos para os mais ricos, elevou as taxas de juros, combateu as greves, mas devido aos enormes gastos militares, não conseguiu desenvolver uma disciplina orçamentária, criando um elevado déficit público (ANDERSON, 2000).

Após as experiências dos EUA e da Inglaterra, o programa neoliberal necessitou expandir-se por economias de todo o globo devido à abertura que as políticas ocasionavam para a mobilização dos excedentes do capital e para flexibilizar os direitos trabalhistas nestas nações tornando-as atrativas para os sedentos investimentos. Nos início dos anos 1980 vários países da OCDE (Organização Européia para o Comércio e Desenvolvimento) como a Alemanha de Kohl, a Dinamarca de Shluter, a França, a Espanha de Gonzáles e diversas nações do norte da Europa Ocidental, aderiram às políticas neoliberais.

Quanto aos países do leste europeu que haviam recentemente vivenciado a experiência socialista, de acordo com Anderson (2000, p. 18), “[...] não há neoliberais mais intransigentes no mundo que os reformadores do Leste”, destacando, sobretudo, os governos da Polônia de Balcerovicz, Gaidar na Rússia e Klauss na República Theca como grandes admiradores e seguidores de Hayek e Friedman.

Além da OCDE e dos EUA, na Oceania, a Austrália e a Nova Zelândia protagonizaram ainda na década de 1980 sucessivos governos de direita, que desmontaram com mais vigor que Thatcher na Inglaterra, os direitos trabalhistas e os resquícios da política do Estado de Bem-Estar Social nestes países.

Na América Latina, região marcada por ditaduras militares em vários países nas décadas de 1960 e 1980, o triunfo neoliberal marcou o final dos anos 1980 e início dos anos 1990, como a experiência de Salinas, no México, em 1988, Menem, na Argentina, em 1989, Carlos Andrés Pérez, na Venezuela, Fujimori, no Peru, em 1990, Fernando Collor, no Brasil em 1990 etc. Algumas experiências dessas economias tiveram maior êxito enquanto outras menos, necessitando até mesmo, como nos casos da Argentina e do Peru, desenvolver uma legislação de emergência, autogolpes e a reforma da Constituição (ANDERSON, 2000).

Apesar da expansão do modelo político neoliberal para países do mundo do todo, incluindo no final de década de 1990, a Ásia, com o Japão, Coréia, Cingapura, Malásia etc., é preciso apontar o balanço da real contribuição do neoliberalismo para o crescimento econômico e o aumento das taxas de lucro, ou seja, os principais objetivos da classe proprietária ao implantar o projeto neoliberal.

De acordo com Anderson (2000), o neoliberalismo triunfou em alguns aspectos e fracassou em outros. Em relação ao aumento das taxas de lucro, o autor demonstra que na OCDE “[...] se, nos anos 70, a taxa de lucro nas indústrias caiu cerca de 4,2%, nos anos 80, aumentou 4,7%. Essa recuperação foi ainda maior na Europa Ocidental como um todo, de 5.4 pontos negativos para 5.3 positivos” (ANDERSON, 2000, p. 15). Quanto à deflação, Anderson (2000, p. 15) também aponta números animadores para o conjunto de países da OCDE, que tiveram “[...] a taxa de inflação de 8,8% para 5,2% entre os anos 70 e 80, e a tendência de queda continua nos anos 90”. Dessa forma, é possível afirmar que o neoliberalismo obteve êxito por ter atingido dois objetivos importantes para a recuperação da economia capitalista: a deflação e a recuperação dos lucros, embora essas conquistas somente fossem possíveis à custa do golpe aos direitos da classe trabalhadora e, recentemente, tem sido cada vez mais questionadas e abaladas devido à crise americana e na zona do euro.

[...] a razão principal dessa transformação foi, sem dúvida, a derrota do movimento sindical, expressado na queda drástica do número de greves durante os anos 80 e numa notável contenção de gastos. Essa nova postura sindical, muito mais moderada, por sua vez, em grande parte era produto de um terceiro êxito do neoliberalismo, ou seja, o crescimento das taxas de desemprego, concebido como um mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente (ANDERSON, 2000, p. 15).

Mesmo que as taxas de lucro tenham sido retomadas, atingindo números elevados no início da década de 1980, o crescimento econômico das economias centrais, tal como apontavam os índices da idade de ouro do capitalismo, não foi possível após a crise de 1970.

Assim, Anderson (2000, p. 16) afirma que a queda do crescimento anual da economia “[...] de 5,5% nos anos 60, de 3,6% nos anos 70 e nada mais que 2,9% nos anos 80” esteve associada a não recuperação dos investimentos empresariais na produção propriamente dita (produção real) apesar do destacado aumento dos lucros. Esse fator se deu especialmente,

[...] porque a desregulação financeira, que foi um elemento tão importante do programa neoliberal, criou condições muito mais propícias a inversão especulativa do que produtiva. Durante os anos 80 aconteceu uma verdadeira explosão dos mercados de câmbio internacionais, cujas transações, puramente monetárias, acabaram por diminuir o comércio mundial de mercadorias reais (ANDERSON, 2000, p. 18).

Em contraposição ao êxito do neoliberalismo (o aumento da taxa de lucro), a queda do crescimento econômico, as altas dívidas contraídas por diversos países, inclusive a Inglaterra e os Estados Unidos, o alto índice de desemprego, o gasto abundante do Estado com o aumento dos aposentados e dos desempregados e a profunda recessão no início dos anos 1990 demonstraram a debilidade do neoliberalismo para recuperar a economia dos países de capitalismo avançado pós-crise de 1970. Ainda que a proposta da Sociedade de Mont Pèlerin fosse reduzir os gastos com políticas sociais, cabe destacar que o corte dos gastos estatais esteve associado, principalmente, aos investimentos nos setores de saúde, educação, cultura, transporte etc., enquanto outros setores como a previdência social foram solicitados demasiadamente como efeito do elevado número de desempregados.

Assim, Anderson (2000) aponta que apesar do fracasso econômico do neoliberalismo, em comparação a era de ouro do capitalismo na década de 1950 e 60, o programa político desenvolvido por Hayek obteve sucesso devido a sua vitória em outro plano: o social e o ideológico, afinal, o neoliberalismo conseguiu muito dos seus objetivos “[...] criando sociedades marcadamente desiguais [...] disseminando a simples ideia de que não há alternativas para seus princípios, que todos, confessando ou negando, têm de adaptar-se a suas normas” (ANDERSON, 2000, p. 23), haja vista que o neoliberalismo tornou-se o substituto não apenas do *Welfare State*, mas do programa comunista da Europa Oriental, no final da década de 1980, e da União Soviética, em 1991.

Além do triunfo ideológico e social provocado pelo neoliberalismo, que garantiu a continuidade da expansão do programa, este modelo político permitiu também o êxito de uma nova estrutura econômica voltada à expansão de investimentos do capital fictício ou parasitário (mundializado) no processo de acumulação capitalista, o qual obteve apoio

institucional e financeiro do Estado de diversos países, refutando o falso pressuposto de que a intervenção mínima do Estado é fundamental para a economia obter êxito.

Na próxima seção, destacamos as principais tendências da lógica do capital especulativo, pois como apresentaremos no último capítulo deste trabalho, a instabilidade dos mercados financeiros, a necessidade de acelerar a taxa decrescente de valor, o deslocamento dos investimentos para o setor de serviços etc. modificaram a morfologia do mundo do trabalho no século XXI (ANTUNES, 2005) que dita tendências para a formação do novo perfil do trabalhador e, conseqüentemente, dos estudantes.

#### 1.4. A mundialização do capital

Chesnais (2009), afirma que os principais fenômenos que dominam atualmente a economia mundial, como Marx demonstrou ser uma tendência por volta de 150 anos, é a entrada da China na OMC e o extraordinário número de títulos públicos e privados, ações, debêntures, letras de câmbio etc. acompanhados de diversas medidas políticas e financeiras, propiciadas pelo neoliberalismo, para que a reprodução do capital fictício ou parasitário atinja os países do mundo todo. Para o autor, a acumulação capitalista, a partir da década de 1970, é qualitativamente nova por desenvolver um regime de expansão do capitalismo capaz de incorporar, organicamente, as economias de todo o globo, isto é, um fenômeno conhecido pelo conceito de globalização, mas que Chesnais (2009) denomina como mundialização do capital, por apresentar, especificamente, uma característica: a expansão do capital financeiro.

Como afirmamos no início deste trabalho, o Acordo de Bretton Woods, extinto em 1971, que tinha por pressuposto a regulação política fiscal e monetária das economias de diversas partes do mundo com taxas de câmbio fixas (equiparadas com o valor do ouro) e o controle dos fluxos de capitais pelos Estados, abriu espaço para a taxa de câmbio flexível “[...] dando mais autonomia ao sistema bancário e financeiro em comparação ao financiamento corporativo, estatal e pessoal” (HARVEY, 1998, p. 155) permitindo que o capital financeiro tenha um poder disciplinador maior até mesmo que o poder do Estado.

A expansão dos investimentos em operações que geram capital fictício ou parasitário, isto é, um capital não-produtivo, somente foram possíveis devido ao controle de instituições no plano político e econômico, baseadas na cartilha do Consenso de Washington, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial, a Organização Mundial do

Comércio (OMC), e no plano ideológico e militar a imponente da OTAN, das Forças Armadas dos EUA e seus aliados, representando uma política universal (ALVES, 2001). Dessa forma, segundo Harvey (1998), o poder do Estado junto a estas instituições é estritamente ser conivente aos interesses da financeirização do capital, exercendo um papel de “[...] credor ou mesmo operador de último recurso [...] convidado a regular as atividades do capital corporativo no interesse da nação e ao mesmo tempo criar um bom clima de negócios para atrair capital financeiro global” (HARVEY, 1998, p. 159).

O Estado além de organizar o aparato institucional para a expansão dos investimentos vinculados ao capital fictício possibilita também, segundo Alves (2001), a criação dos fundos de pensão por capitalização que centralizam uma enorme massa de capital-dinheiro dos salários dos trabalhadores e desenvolve a mercadorização de títulos do Tesouro e da dívida pública consolidando um sistema de caráter mundial denominado como *ditadura dos credores*, que coloca nas mãos do capital financeiro “[...] a capacidade de determinar o nível de ‘remuneração’ dos empréstimos, isto é, das taxas de juros a longo prazo” (ALVES, 2001, p. 67), juros estes que são pagos anualmente pelo Estado aos seus credores, permitindo-lhes vendê-los para outrem, caso o retorno não seja tão lucrativo.

Se no fordismo o regime de acumulação era centrado no setor industrial e no investimento de capital produtivo abalizado pela regulação do Estado e do Acordo de Bretton Woods, a partir da década de 1970, há um grande deslocamento de investimentos do capital para as finanças devido à incapacidade da produção real de gerar taxas de lucro satisfatórias. Essa mobilização do capital exige do Estado uma nova postura em relação aos interesses dos grandes investidores que, por meio da proposta neoliberal, organiza um aparato político e ideológico adequado para a expansão do capital fictício.

É verdade que o equilíbrio entre poder financeiro e poder do Estado sob o capitalismo sempre foi delicado, mas o colapso do fordismo-keynesianismo sem dúvida significou fazer o prato da balança pender para o fortalecimento do capital financeiro [...] a indústria, que tradicionalmente dependia de restrições locais no tocante a fontes de matérias-primas e a mercados, pode se tornar muito mais independente (HARVEY, 1998, p. 156).

As afirmações de Harvey (1998) e Chesnais (2009) alertam para a expansão de uma nova dinâmica da produção e reprodução do capital, crescente a partir da crise de 1970, em que a recuperação dos investimentos dos excedentes do capital estão direcionados cada vez mais para a criação do capital fictício “[...] que se valoriza según el ciclo D – D’, sobre otras

formas de capital” (CHESNAIS, 2009, p. 140), conservando a forma dinheiro (cujo ponto de partida e chegada é a produção de dinheiro) sem passar necessariamente pela fórmula geral de produção de capital que Marx apresenta em *O Capital* Livro I, “[...]  $D - M - D'$ , em que,  $D' = D + \Delta D$ , isto é, igual a soma de dinheiro originalmente adiantada mais um acréscimo” (MARX, 2003, p. 181).

A preocupação dos autores com estes novos fenômenos do capitalismo nas últimas décadas trata-se da potencial vulnerabilidade que capital fictício ou capital especulativo parasitário possui em desenvolver uma fragilidade financeira sistêmica pela “[...] exposición al riesgo fuertemente aumentada de los bancos desde la liberalización financiera y la capacidad técnica y los medios que tienen los bancos centrales para acudir em su socorro” (CHESNAIS, 2009, p. 141), pelo aprofundamento da exploração do trabalhador assalariado, pelo incremento do fetichismo da mercadoria e do dinheiro e da exacerbação do individualismo humano.

A fragilidade do sistema econômico tornou-se agudo nos últimos anos devido ao excesso de investimentos no mercado de ações, representado pela centralização e poder das Bolsas de Valores, em detrimento de outras frações do capital como o industrial e o comercial. A discrepância entre produção propriamente dita e a elevada capacidade de capital fictício que são negociados, reproduzindo a lógica especulativa e criando uma relativa autonomia em relação à produção real, é um dos motivos pelo qual uma crise sistêmica é iminente, afinal,

[...] puestos bajo la égida del Fondo Monetario Internacional y del Banco Mundial, bajo la presión política de los Estados Unidos, esta rápida integración introdujo un importante elemento adicional de riesgo sistémico, tanto porque abrió los mercados raquíuticos de obligaciones y de acciones de esos países a las operaciones de colocación a corto plazo de los inversores institucionales, como porque alentó a los gobiernos, las empresas y los bancos a emitir títulos nominados en dólares en los mercados internacionales de obligaciones, así como a relajar los controles externos e internos sobre los financiamientos y los créditos bancarios. (CHESNAIS, 2009, p. 143).

A instabilidade do capital fictício se dá, de acordo com Alves (2001, p. 60), porque “[...] seu valor tende a crescer ou diminuir por *razões aleatórias (ou especulativas) à atividade produtiva real*, existindo ao lado do capital real como outro capital que se soma a este”. Os investimentos em grande parte especulativos geram o que Harvey caracteriza como a economia de cassino, a qual controla e gera um poderoso negócio com abundantes

oportunidades de enriquecimento permitindo que a influência do capital fictício “[...] crie seu próprio mundo fantástico de riqueza e ativos nominais enormes” (HARVEY, 1998, p. 322).

O aumento dos riscos, apesar do socorro efetuado pelos Bancos Federais, é preeminente devido à divergência entre a demasiada quantidade de capital investido sobre a produção futura e a capacidade efetiva do capital comprometido na produção em honrar os investimentos, estendendo assim a exploração sobre a força de trabalho para atender as demandas do capital financeiro. De acordo com Chesnais (2009, p. 141), a raiz da crise nestes casos é visível, pois é do próprio capital rentista “[...] a exigir a la economia ‘mas de lo que ella puede’”, exibindo o excesso de sua ficticidade sobre a produção.

A dependência do capital especulativo, que se apropria de parte da mais-valia criada na produção propriamente dita, apesar da sua autonomia quase absoluta e pouca participação na produção real, pressiona as indústrias com uma ideologia produtivista e especulativa, baseada no método de acumulação flexível ou toyotista, para a contínua criação e destruição de novas mercadorias à base de investimentos a curto prazo. A produção industrial passa a ser incorporada aos interesses do capital parasitário e rentista devido à mais-valia que é exigida pelos investidores, que apesar de não serem proprietários dos meios de produção possuem a posse de “[...] títulos sobre el capital real [y] aunque fictícios, estos activos pueden pesar de lleno sobre la sociedad por el hecho de constituir ‘derechos acumulados, títulos jurídicos sobre la producción futura’” (CHESNAIS, 2009, p. 107) que os garantirão recuperar o capital-dinheiro com a venda dos títulos.

Todas as formas de capital, industrial, mercantil, imobiliário etc. são incorporadas à lógica do capital fictício dificultando a distinção entre os interesses do capital produtivo e especulativo, gerando o que Harvey (1998) denomina como frenesi da produção e da fluidez, ocasionada por meio do método de acumulação flexível, em que o capital financeiro cria uma estrutura organizacional de exploração da força de trabalho e extração de mais-valia em escala cada vez maior, ultrapassando qualquer fronteira e transformando-se em “[...] una extensión perpetua del mercado mundial” (CHESNAIS, 2009, p. 147).

A expansão da produção do capital fictício ocorre devido ao aumento dos lucros gerados pela flexibilidade que o modelo toyotista estende desde o desenvolvimento de produtos diversificados e em curto prazo, a desoneração com a contratação da força de trabalho e a horizontalização da produção compartilhada com outras empresas. Além da produção de mercadorias com “[...] a necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil [...] visando aumentar a velocidade do circuito produtivo e desse modo ampliar a velocidade

da produção de valores” (ANTUNES, 2005, p. 50), as amplas contratações de trabalhadores em tempo parcial, temporário, informal, terceirizados etc. são essenciais para a redução de custos pelas empresas que necessitam produzir grandes quantidades de produtos, em menor tempo e com maior variedade. Portanto, a cobrança de produtividade elevada e a criação de mercadorias inovadoras, exigidas pelos investimentos de curto prazo, são medidas que refletem na precarização do trabalho operário, sabendo que a intensificação do trabalho e a flexibilidade nos termos contratuais é umas das principais características do modelo de acumulação flexível.

Quanto à horizontalização da produção, uma nova investida dos grandes grupos empresariais, a partir da década de 1980, é a sociedade *holding*, que visa a incorporação de pequenas empresas a fim de absorver a sua parcela de mercado de forma que as empresas líderes possam controlar o crescimento de possíveis competidoras, centralizando, desse modo, em grandes oligopólios o poder de mercado e de criação de mercadorias desenvolvida pelas afiliadas (ALVES, 2001, p. 71).

[...] uma firma constitui uma *holding* quando sua função consiste em deter investimentos ou créditos de outras firmas, no mesmo ou num terceiro país. Mas, a organização em *holding* não possui apenas uma *funcionalidade estrutural* com respeito à lógica especulativa das *finanças globalizadas*, mas, possui, outrossim, uma funcionalidade estrutural com respeito à *lógica da apropriação parasitária de mais-valia* criada através das redes de *produção de mercadorias*. [Uma holding] tende a se apropriar, através de um *direito de propriedade* de cariz rentista, da mais-valia criada coletivamente no seio de um conjunto de empresas trabalhando em rede.

Da mesma forma que a sociedade *holding* tem por objetivo a apropriação da mais-valia produzida por outras empresas, o investimento externo direto (IED), outro aliado do controle do mercado por poucos grupos, anseia a interdependência das economias capitalistas e expansão do comércio mundial a fim de expandir uma transnacionalização produtiva que é capaz de criar “[...] mecanismos de apropriação e de centralização, pelas companhias mais fortes, de ativos ou riquezas produzidos por agentes econômicos” (ALVES, 2001, p. 87) ao redor do mundo. Cabe destacar que todas as medidas desenvolvidas em função da ampliação do capital rentável são fundamentais para responder às baixas taxas de lucros na produção industrial nos últimos 40 anos, sendo necessário, para manter a lucratividade insaciável da classe capitalista, que as grandes corporações absorvam pequenas parcelas de lucro de qualquer local do globo, desde que apresente condições favoráveis (políticas, fiscais, econômicas etc.) para a aplicação dos excedentes de capital.

Harvey (1998) salienta que este atual quadro do capitalismo mundial marcado pela hipertrofia da esfera financeira, pela mania de fusões e incorporações empresariais, o monitoramento dos mercados mundiais e de variadas descobertas para obter lucro, que ultrapasse a simples produção de bens e serviços, caracteriza uma era em que os investidores do *emprendimentismo com papéis* estão interessados apenas nos lucros sem preocupar-se com a produção real.

Podemos verificar, nas últimas décadas, a obsessão do capital fictício em valorizar-se, por meio do comportamento da indústria, do comércio ou do mercado imobiliário, uma vez que a produção de mercadorias é voltada, exacerbadamente, para a produção de valores de troca. Entretanto, há uma supervalorização deste conceito que Marx (2003) apresenta em *O Capital* Livro I, pois no denominado capitalismo tardio (ALVES, 2001), as mercadorias são planejadas e programadas para apresentarem um reduzido tempo útil de vida, intensificando em grande escala a exploração para a produção de valor gerada pelo trabalho.

Essa nova etapa de acumulação do capital na produção dos diversos setores gera o aprofundamento do fetichismo da mercadoria e das próprias relações sociais, afinal, “[...] o dinheiro é a mercadoria-mor e sob a globalização do capital ela passa a ser, mais do que nunca, o único referente da sociabilidade humana” (ALVES, 2001, p. 79) ou como afirma Chesnais (2009), o fetichismo da mercadoria e do dinheiro são intensificados porque ambos são inseparáveis e visam o mesmo objetivo, isto é, a produção e reprodução do dinheiro, elevando o enriquecimento e aprofundamento do individualismo humano.

#### 1.5. A implantação da reestruturação produtiva e das políticas neoliberais no Brasil

Nesta seção descrevemos o percurso da reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e da expansão do capital financeiro no Brasil. Nosso objetivo é apresentar as transformações que esses novos processos provocaram no país nas últimas décadas e, sobretudo, as mutações provocadas pelas políticas neoliberais (as privatizações, a abertura para o capital internacional, a financeirização do capital etc.) e a reestruturação produtiva (ao lado da desregulamentação das leis trabalhistas) na era FHC, que serviram como base ideológica para que os intelectuais da educação, nomeados por Cardoso, organizassem a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e outros documentos que partiram da proposta desta nova lei.

O primeiro surto industrial brasileiro, após uma limitada expansão das indústrias nos anos 1930 e 1945, ocorreu na década de 1950 no governo de Juscelino Kubitschek vinculado ao modelo de produção fordista-taylorista associado à lógica de produção expansionista do capitalismo mundial pós-Segunda Guerra. Promovendo um amplo processo de acumulação do capital entre 1956 e 1961, o Plano de Metas criado pelo governo de Juscelino, aprofundou a abertura da economia para o capital estrangeiro, os investimentos diretos e para o investimento público nas áreas de energia, transporte, alimentação etc., permitindo um salto do setor industrial nacional na indústria pesada.

Além da indústria pesada, outro setor que se destacou na era Kubitschek foi a produção de bens de consumo duráveis, principalmente, aqueles direcionados ao desenvolvimento do polo automotivo, a produção de eletrodomésticos e eletroeletrônica, constituindo no Brasil o “[...] crescimento do proletariado industrial moderno, vinculado à linha de montagem, com potencial de desenvolvimento de uma consciência de classe” (ALVES, 2000, p. 106), submetido à lógica produtiva de cariz fordista-taylorista; proporcionando o crescimento urbano-industrial de cidades como São Paulo e Rio de Janeiro.

Uma vez que o Estado desenvolvimentista deste período buscava a inserção do Brasil no sistema capitalista mundial, seus esforços voltados para o desenvolvimento da indústria pesada e a produção de bens de consumo duráveis tinham por pressuposto ampliar o padrão de acumulação capitalista nacional “[...] instaurando, de modo real, como unidade-chave do sistema social, a grande empresa capitalista industrial, seja de capital internacional, seja de capital nacional” (ALVES, 2000, p.107), transformando as corporações internacionais nos principais agentes de modernização tecnológica nacional, como também os constituidores de um processo civilizatório, que marca o surgimento do mercado interno, de novas classes assalariadas (uma classe média disponível para o consumo) e de “[...] uma nova classe operária [...] capaz de impulsionar a democracia política (e social) no país” (ALVES, 2000, p. 108).

Nos início dos anos 1970, no período denominado pela propaganda militar como o Milagre Econômico, o segundo surto industrial ocorreu entre 1968 e 1973, mantendo e consolidando a reestruturação produtiva baseada na expansão da produção de bens de consumo duráveis iniciado nos anos 1950, desenvolvendo ainda mais a indústria automobilística estruturada nos moldes do modelo fordista-taylorista. É neste mesmo período, em plena ditadura militar que “[...] a superexploração do trabalho iria assumir a sua maior

perversidade histórica, articulando uma jornada prolongada de trabalho com uma intensidade extenuante [...] e uma tendência persistente à depreciação salarial” (ALVES, 2000, p. 109).

Enquanto nesta década o Brasil vivenciava a expansão da acumulação capitalista e das bases industriais vinculadas ao fordismo-taylorismo, nas economias centrais este processo produtivo exibiu uma crise de superprodução/sobreacumulação de mercadorias e excedentes de capital, expondo o esgotamento deste modelo produtivo, e buscava desenvolver novas experiências de processos de produção e contratação agregadas às estratégias da acumulação flexível criada pela empresa Toyota.

No Brasil, as consequências da crise mundial atingiram a indústria em 1973, exibindo a contradição da produção nacional de bens duráveis para o mercado interno vinculado à dependência da lógica do capital e dos circuitos financeiros internacionais. Segundo Alves (2000, p. 110), a expansão da produção de bens duráveis exigia a importação de bens de produção implicando “[...] a necessidade de meios internacionais de pagamentos (dólares norte-americanos), que seriam adquiridos pelo endividamento externo, propiciados pela liquidez do mercado internacional nos anos 60”. Entretanto, a importação de bens de produção tornou-se muito maior que a produção de bens de consumo duráveis produzidos pela indústria nacional, expondo a desproporcionalidade entre os dois setores, os limites da produção brasileira e a crise da balança de pagamentos.

Para manter a acumulação de capital no território nacional, o Estado desenvolvimentista criou, em 1976, o II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) promovendo a expansão das indústrias de bens de produção, almejando dar continuidade à produção voltada para o mercado interno e desenvolvendo os meios para os pagamentos internacionais. Porém, apesar dos esforços do general Ernesto Geisel, o padrão de desenvolvimento planejado pelo seu governo apresentava dois limites: a ampliação da indústria tardia nacional ligada ao modelo fordista-taylorista, dificultando a realização do Brasil no mercado mundial (sendo que nas economias centrais o modelo de acumulação fordista havia entrado em crise) e os problemas do cenário econômico internacional, caracterizado pela recessão, instabilidade financeira, hiperinflação etc. (ALVES, 2000).

É diante deste quadro instável de produção industrial nacional no final da década de 1970, que nos anos 1980 as empresas redirecionam a produção para a exportação ocasionando um terceiro surto industrial de reestruturação produtiva, desta vez associado ao novo processo produtivo toyotista, a fim de inserir o Brasil na nova etapa da concorrência do mercado

internacional e garantir que o país se tornasse um atrativo para os investimentos do capital transnacional.

De acordo com Alves (2000), na década de 1980 a reestruturação produtiva brasileira não foi capaz de desenvolver a acumulação flexível do mesmo modo que as economias centrais vinham ampliando, mas um toyotismo restrito, devido às limitações da indústria nacional na transformação da organização do aparato industrial (conservando os padrões fordistas-tayloristas) e a indiferença do envolvimento operário nas novas técnicas de administração da produção.

[...] com o toyotismo restrito não se conseguia articular, de modo sistêmico, o que é essencial no espírito do toyotismo \_ o controle do trabalho e comprometimento operário, a subsunção real da subjetividade operária à lógica do capital\_ [...] por isso a necessidade de elevação da produtividade ocorreu por meio de reorganização da produção, seja pela intensificação do trabalho por meio das horas extras e/ou da flexibilização do uso da força de trabalho nas empresas, com a relativa proliferação, a partir daí, dos rudimentos organizacionais de um toyotismo restrito \_os CCQ's (Círculos de Controle de Qualidade) e o sistema de produção *just-in-time/kanban* (ALVES, 2000, p. 126).

No início dos anos 1990, o Brasil necessitava superar as limitações do toyotismo restrito e adequar-se às novas tendências do cenário mundial, isto é, disponibilizando o país à abertura do capital transnacional, especialmente, do capital financeiro, instaurando novos processos produtivos flexíveis e recuperando a economia nacional com a implantação do projeto neoliberal, após o Brasil ter experimentado nas décadas anteriores a incapacidade do Estado desenvolvimentista em resolver os problemas da economia e as contradições que ele mesmo criou.

Para tornar o país atrativo aos investimentos de capitais internacionais e nacionais (a liberalização comercial), inserindo-o no circuito da concorrência mundial e transformando-o em um território apto para os sedentos excedentes de capital, o presidente Fernando Collor procurou estabilizar a moeda brasileira, apesar de obter êxito somente após 1994, e promover programas de incentivo à modernização do pólo industrial a fim de integrar a indústria brasileira, principalmente a automobilística, por ser o setor mais desenvolvido deste país, no processo de acumulação flexível demarcado pela Terceira Revolução Tecnológica (microeletrônica, robotização, telecomunicação etc.) que estava sendo cada vez mais aprimorado em outras regiões do globo.

Neste período, o governo Collor criou um conjunto de medidas políticas para o desenvolvimento da indústria, denominado Diretrizes Gerais para a Política Industrial e do Comércio Exterior (PICE), que tinha por objetivo impulsionar o fortalecimento da indústria nacional pressionando as empresas para “[...] incrementar sua produtividade, aprendendo a viver sem incentivos fiscais e subsídios, enfrentando a concorrência externa” (ALVES, 2000, p. 187) e ao mesmo tempo avançando para “[...] a implantação das políticas neoliberais com a redução de tarifas de importação” (NAKATANI; OLIVEIRA, 2010, p. 25).

O objetivo do governo brasileiro era disponibilizar o país para receber uma nova onda de capitais, tal como ocorrera no período do Milagre Econômico, porém adequando a indústria nacional e criando uma infraestrutura para a reprodução do capital, visando não repetir os mesmos empecilhos da década de 1970 que devido à política de substituição de importação não conseguira controlar o endividamento externo (MARQUES, 2010). É a partir destes episódios que o governo Collor iniciou uma tentativa de salto para o desenvolvimento do toyostismo restrito ao toyotismo sistêmico no pólo industrial automobilístico, buscando cumprir os requisitos da reestruturação produtiva exigida pelo cenário industrial mundial que,

[...] significa não apenas a aceleração da adoção da automação microeletrônica na produção, mas a utilização de novas estratégias organizacionais, inspiradas na *lean production*. Elas articulam uma nova flexibilidade da produção, não apenas no espaço do processo de trabalho intra-empresa (ocasionando o surgimento de um novo perfil operário), mas, principalmente, na relação entre empresas, na qual se desenvolve novas estratégias de subcontratação (ou descentralização produtiva). É nesse âmbito que surge algo fundamental da nova etapa da produção capitalista: uma nova logística da cadeia produtiva, cujo principal exemplo é a ‘terceirização’, que vai permitir às corporações transnacionais do setor automobilístico desenvolver novos laços de subcontratação, capazes de proporcionar um novo patamar de valorização. As novas plantas industriais das montadoras instaladas no país apresentam, no aspecto da organização da produção, novos tipos de flexibilidade, de estratégias de racionalização de custos, adequadas aos novos requisitos da produção vinculadas às novas tecnologias da Terceira Revolução Industrial (ALVES, 2000, p. 182-183).

Apesar da intenção em inserir o Brasil na lógica da concorrência mundial, o governo Collor não foi capaz de evitar a crise econômica e, principalmente, política associada ao seu *impeachment*. A ampliação dos investimentos nacionais ocorrera como fora planejado, porém, de acordo com Alves (2000, p. 118) os investimentos buscavam apenas “[...] um circuito de capital predominantemente de curto prazo, altamente especulativo, vinculado aos mercados financeiros internacionais” e apesar de o Brasil ter recebido também investimentos de longo

prazo, estes não estiveram isentos dos movimentos especulativos. Assim, esses novos fluxos de capitais foram incapazes de consolidar “[...] uma solução estratégica para o problema estrutural do capitalismo industrial no Brasil: o estrangulamento das contas externas” (ALVES, 2000, p. 118).

Dessa forma, as principais consequências da era Collor para a economia nacional foram a ampliação da reestruturação produtiva a um novo patamar de exploração e produtividade, que agravaram a crise do sindicalismo classista e o aumento da precarização de empregos e salários; o crescente desemprego na indústria, devido às altas demissões pós-reestruturação e, após o cenário recessivo que surgiu em 1991, permitiu que as empresas acelerassem com maior intensidade a reestruturação produtiva, aproveitando da crise como estímulo para reorganizar seus processos produtivos e desfazer-se de um operariado já enfraquecido (ALVES, 2000).

As reformas políticas que Collor realizou no Brasil foram essenciais para que o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) consolidasse a implantação das políticas neoliberais e a preparação do Brasil à abertura para os capitais internacionais. Foi no seu governo que a liberalização comercial, motivada pelas exigências de agências internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Organização Mundial do Comércio (OMC) ganhou maior desenvoltura buscando restaurar a acumulação de capital e criar um novo ciclo de desenvolvimento econômico que superasse a crise brasileira no início dos anos 1990.

Além das exigências dos organismos internacionais, Marques (2010) afirma que na era FHC a política brasileira foi totalmente subordinada ao pensamento neoliberal por ter assumido também as recomendações do acordo realizado em 1989, denominado Consenso de Washington, que previa “[...] a disciplina fiscal, redução dos gastos públicos, reforma tributária, juros de mercado, abertura comercial, privatização das estatais, desregulamentação econômica e trabalhista etc.” (MARQUES, 2010, p. 7). É neste governo, de acordo com Nakatani e Oliveira (2010), que vários intelectuais que haviam estudado nos EUA, ocupado postos de direção em instituições financeiras (como o Banco Mundial e o Fundo Quantum, de George Soros) ou exercido cargos em bancos privados ou estrangeiros, ocupariam, no Brasil, cargos no Ministério da Fazenda e no Banco Central, assumindo e disseminando a ideologia liberal já predominante em escala mundial.

Na gestão de FHC o crescimento do capitalismo no Brasil esteve associado às políticas neoliberais “[...] voltadas para a estabilização da moeda, abertura comercial e a

reforma do Estado (com privatizações, Reforma Administrativa, Reforma da Previdência e Reforma Tributária)” (ALVES, 2000, p. 197) e do desenvolvimento de um novo complexo de reestruturação produtiva, aprofundando, paulatinamente, uma nova ofensiva do capital à classe trabalhadora.

A proposta de Fernando Henrique para adequar o Brasil à competitividade mundial, impulsionava a indústria brasileira para a concorrência no mercado internacional e regional (via MERCOSUL), estimulando a implantação dos novos métodos de produção vinculados às novas tecnologias e estratégias de intensificação/exploração e controle do trabalho operário, mais intenso que a acumulação das décadas de 1970 e 1980 provocou.

No governo de Fernando Henrique Cardoso o favorável cenário macroeconômico permitiu a expansão dos investimentos de capital fixo no Brasil, “[...] o IED ingressante foi de US\$ 18,9 bilhões em 1997 [...] e, em 2007, US\$ 34 bilhões” (LACERDA, 2010, p. 111), acelerando a introdução das novas tecnologias do modelo toyotista e da robotização que necessitavam mais que em qualquer outro período da reestruturação produtiva, da participação e criatividade do trabalhador nas atividades laborais no espaço fabril. Deste modo, para atender as exigências da produção flexível era preciso investir na captura da subjetividade operária, integrando-a aos valores da empresa, que ampliava a cobrança de qualidade do produto, intensificava o trabalho operário e a produtividade. Estas medidas que atendiam às necessidades da empresa enxuta buscavam além do comprometimento operário, a deterioração dos impulsos classistas diante da nova situação do trabalhador assalariado (ALVES, 2000).

Em relação aos investimentos expandidos por meio das aplicações do capital financeiro, o governo FHC favoreceu a sua entrada no Brasil devido alguns reajustes nas instituições nacionais, como realizou, por exemplo, no Sistema de Crédito Brasileiro, em 1995, afirmando que “[...] considerava ser de interesse nacional o ingresso ou a maior participação de instituições financeiras estrangeiras no SCB” (NAKATANI e SABADINI, 2010, p. 85), e de acordo com os autores, a Constituição Federativa do Brasil de 1988 mantinha essa proibição, sendo permitida apenas mediante a autorização do Banco Central. A partir das alterações na legislação que facilitavam a entrada dos capitais rentáveis no país, Nakatani e Oliveira (2010, p. 31) afirmam que “[...] enquanto entre 1990-1994 o volume de capital monetário [...] na forma de empréstimos em moeda atingiu acumuladamente, US\$ 33,2 bilhões, o montante saltou entre 1995-2000 [...] para extraordinários US\$ 218,1 bilhões”.

Outro foco do programa neoliberal de Fernando Henrique Cardoso foi o ataque às políticas trabalhistas nacionais buscando desregular e flexibilizar a legislação devido a denúncia da classe capitalista “[...] ao alto custo do fator trabalho, principalmente, por causa das contribuições sociais a ele associado” (CAPELAS; HUERTAS NETO; MARQUES, 2010, p. 222). As alterações atingiam, especialmente, as relações contratuais entre empregadores e trabalhadores devido à estratégia da acumulação flexível em reduzir gastos com a contratação da força de trabalho e evitar a organização de uma massa operária numerosa.

Entre as principais medidas flexibilizadoras do governo de FHC, destacamos a medida provisória, criada em 1994, que permitia a participação nos lucros ou resultados, mas provocava a instabilidade salarial; o contrato por tempo determinado, em 1998, que dispensa o aviso prévio ou a multa de 40% sobre a contribuição do FGTS; o banco de horas, em 1998, permitindo que o empregador sobre explorasse a força de trabalho no período de alta produção, sem remunerar o trabalhador e compensando com folgas nas baixas temporadas; o trabalho em tempo parcial, em 1998, sem direito ao 13º salário, férias remuneradas e a suspensão do contrato de trabalho, permitindo que o empregador possa suspender o contrato por tempo indeterminado, oferecendo ao operário somente uma bolsa-qualificação e o tíquete-alimentação (CAPELAS; HUERTAS NETO; MARQUES, 2010).

É a partir das reformas neoliberais provocadas pelo governo de Fernando Henrique Cardoso que, de acordo com Alves (2000), é estendido em todo o Brasil a precarização do emprego e salário, o enfraquecimento da organização da classe trabalhadora e o crescente desemprego estrutural, ao mesmo tempo em que o consentimento operário e os novos padrões de qualidade e produtividade tornam-se um apelo ideológico das empresas, da mídia impressa e eletrônica e até mesmo do setor de serviços e da administração pública.

A partir da contextualização histórica da economia e política brasileira que realizamos nesta seção, apresentamos no próximo capítulo de que modo estas transformações da política neoliberal e do processo de reestruturação produtiva nacional influenciaram na formulação dos novos documentos educacionais, especialmente, dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. É naquele capítulo que analisamos também a influência da reestruturação da década de 1980 na ideologia de dois eixos que os autores dos PCNEM adotam para formação do estudante do ensino médio: a preparação para o exercício da cidadania e para o protagonismo juvenil que almeja o progresso econômico da sociedade de modo geral.

## **Capítulo II – Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: a proposta para a cidadania ativa e o progresso social**

Nossa proposta neste capítulo é a de verificar os dois eixos secundários dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, isto é, a formação para o exercício da cidadania e para a melhoria da vida em sociedade, que complementam o eixo central desse documento que é a preparação do jovem para o mundo do trabalho. Alegamos que esses dois temas são secundários devido às afirmativas dos autores dos PCN que enfatizam, em diversas passagens do texto, como apresentaremos no terceiro capítulo, que o principal objetivo da educação no ensino médio deve ser a formação para as novas necessidades, as mutações do mundo do trabalho que ocorreram a partir da década de 1980. Da mesma forma, alegamos que estes dois eixos são secundários, porém fundamentais para a formação proposta pelos autores, pois ser um cidadão ativo, solidário, empreendedor, criativo etc. são características, comportamentos primordiais para os cidadãos adaptarem-se e atenderem às transformações produtivas do século XXI.

Na primeira seção, apresentamos a origem do Relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) em decorrência da importância e influência teórica que este documento possui sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio os PCN do Ensino Médio. Em seguida, demonstramos o processo de trabalho de criação da Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio.

Nas duas últimas seções, verificamos nos PCN do Ensino Médio o domínio da ideologia dos autores do Relatório da UNESCO em relação aos conceitos de cidadania e da visão otimista quanto à ação da educação escolar para a melhoria de vida dos indivíduos, que denominamos de progressismo pedagógico. Este otimismo recomendado pelos relatores da UNESCO aos cidadãos dos países periféricos tem por pressuposto que a educação e, no nosso caso, a educação no ensino médio, pode ser uma das vias para a melhoria da vida em sociedade, a construção da paz, da solidariedade e, principalmente, para a atenuação das desigualdades sociais e da segmentação social (BRASIL, 1999). Para analisar o intento do emprego desses dois conceitos na formação dos jovens brasileiros, baseamo-nos nas contribuições da crítica à cidadania liberal realizada por Brown (2009), Tonet (2005) e Marx

(2009) e da crítica de Mészáros (2005) e Marx e Engels (1989) e Marx (1996) às contradições decorrentes da lógica capitalista.

## 2.1. A origem do Relatório da UNESCO *Educação: um tesouro a descobrir*

Como apresentamos no capítulo anterior, a partir da década de 1970, as economias centrais e, especialmente, a americana voltaram-se para a ampliação de investimentos que ansiavam a reprodução do capital especulativo em detrimento da produção industrial. Na década seguinte, os EUA, a fim de concentrar em suas mãos o controle das novas regras da economia mundial organizaram um evento para empresários, economistas e chefes de Estado de diversos países com o intento de debater sobre os novos rumos da economia mundial. É em decorrência deste evento, que surge o denominado Consenso de Washington, um documento que tinha por finalidade oferecer orientações para a reorganização política e econômica das economias centrais ou periféricas que almejavam ser parceiras dos Estados Unidos e das principais instituições financeiras mundiais (FMI, BIRD, OMC etc.) adotando, portanto, os critérios estabelecidos pela nova tendência mundial financeira.

Da mesma forma que os Estados Unidos buscaram organizar as novas regras para a economia mundial, apesar dos seus preceitos não atingirem todas as economias com a mesma proporção, foram desenvolvidas no ano seguinte ao Consenso de Washington uma série de reuniões com a presença de economistas, professores universitários, ministros da educação e autoridades de 150 países para discutirem qual seria o novo modelo educacional adequado às ambições e, ao mesmo tempo, às incertezas geradas pelas novas exigências da economia mundial. Trata-se da Conferência Mundial sobre educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, que com o apoio do Banco Mundial, da UNESCO, Unicef, Nações Unidas, BID, entre outras organizações, buscou estender a implantação das novas tendências educacionais nos projetos políticos de países de todo o globo.

A intenção dos intelectuais americanos ao organizar as conferências, e de outros países que auxiliava e apoiava suas propostas, como o do Canadá, a França, Austrália etc. era a de formular uma cartilha para a área da educação, principalmente para os países denominados em desenvolvimento, com recomendações e orientações educacionais que correspondessem com as necessidades da acumulação flexível, isto é, a expansão da

financeirização da riqueza, a produção exacerbada de mercadorias, as novas formas de contratação dos operários, o novo perfil de trabalhador etc. Além de desenvolver recomendações que atendam as necessidades do processo produtivo, outra intenção do documento é demonstrar para os jovens que sua empregabilidade depende da sua adaptação individual às exigências da acumulação flexível.

Apesar das diferenças econômicas, educacionais e na organização dos processos de trabalho entre os diversos países do mundo, a UNESCO encomendou à Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI um compêndio que sinalizava as novas tendências educacionais mundiais, formuladas no decorrer e após as reuniões da Conferência Mundial sobre Educação para todos. Projeto ambicioso, uma vez que se baseava nos princípios do método de produção japonês e da economia especulativa, de cassino do capital financeiro (HARVEY, 1998) para organizar um modelo educacional unilateral, direcionado aos países de diversas regiões do globo, desconsiderando as diferenças culturais, sociais e, principalmente, econômicas desses espaços.

Dessa forma, nosso objetivo neste capítulo é apresentar o processo que deu origem à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, objeto de estudo deste trabalho, e explicitar e analisar a influência do Relatório *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), encomendado pela UNESCO, neste documento, especificamente, em relação à proposta de preparação do educando para o exercício da cidadania e à construção do ideário pedagógico que aposta nos resultados positivos que a educação pode proporcionar como um dos caminhos para o desenvolvimento do progresso econômico individual e social. Cabe destacarmos que a análise do Relatório Delors (1996) ou UNESCO é essencial para a organização deste trabalho, pois como será apresentado no decorrer da exposição, ele é o principal documento que baliza a fundamentação teórica dos PCN do Ensino Médio, uma vez que o Brasil é signatário das decisões arbitradas pela Conferência de Jomtien e pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

## 2.2. A reforma das políticas educacionais brasileiras e a criação dos PCNEM

A década de 1990 iniciou-se, no círculo de discussão relacionado às políticas educacionais, com o prolongamento do debate organizado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública a respeito da formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDBEN). Reivindicada ainda na década de 1980, durante a turbulência dos movimentos sociais pró-constituente, o compromisso com a organização da nova Lei de Diretrizes e Bases foi incorporado pelos reformadores, no item XXIV do artigo 22 da Constituição Federativa do Brasil de 1988, o qual ressaltava a competência exclusiva da União para elaborar esta lei.

Após quase uma década de discussões para a montagem do projeto com uma razoável participação popular, Silva Junior (2002) afirma que em 1993 a Câmara dos Deputados aprovou a versão final com um substitutivo do projeto do deputado Jorge Hage, contendo mais de 1.263 emendas da sua versão original. Porém, em 1996, após uma manobra do Senado, que para Saviani (2004, p. 196) representou o “[...] aparecimento instantâneo do projeto urdido nos bastidores com o auxílio de um pequeno número de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão”, o projeto de Jorge Hage que havia sido fruto de quase oito anos de discussão foi substituído pelo projeto do Senador Darcy Ribeiro, o qual o presidente Fernando Henrique Cardoso aprovou sem qualquer veto presidencial, algo incomum.

A reivindicação dos movimentos sociais pela educação, iniciado nos anos 1970, foi uma resposta à imposição pela ditadura militar da Lei de Diretrizes e Bases de 1968 e 1971 que segundo Saviani (2004, p. 33) “[...] integram um conjunto de iniciativas tomadas no âmbito do regime autoritário caracterizado pelo fechamento político” e a exclusão dos educadores quanto às decisões sobre a educação nacional. A proposta dos organizadores dos movimentos sociais era composta essencialmente por duas perspectivas: aquela representada pelas entidades de cunho acadêmico-científico que se preocupava com o significado político e social da educação, buscando uma escola pública de qualidade e preocupada com as necessidades dos educandos; e a perspectiva representada pelas entidades sindicais de todo o Brasil em parceria com a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE) que se preocupava com as questões econômico-políticas e político-pedagógicas da educação (SAVIANI, 2004).

Porém, apesar dos esforços dos movimentos sociais e a criação de 7 projetos após a versão inicial da lei, Saviani (2004) alega que a LDB de 1996 não foi capaz de incorporar as reivindicações que os movimentos exigiam, pois diferente de Fernando Collor e do contexto político que este presidente viveu

O governo de Fernando Henrique Cardoso, ao contrário, dispõe de legitimidade, competência e base política para fazer valer suas propostas. Diante de eventuais resistências contemporânea, altera a tática e, através de nova investida, acaba efetivando a sua proposta. Aos críticos só resta conviver com o fato consumado, tendo que se ajustar de algum modo à situação (SAVIANI, 1996, p. 235).

Quanto à perspectiva que prevaleceu na nova Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, Saviani (2004) afirma que a opção escolhida por FHC foi de uma LDB minimalista, compatível com a política do Estado mínimo. Assim o autor questiona,

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (SAVIANI, 1996, p. 200).

Afirmando que os objetivos na Lei de Diretrizes e Bases de 1996 não correspondem com aqueles propostos pelos movimentos sociais, Saviani (2004, p. 104) explica que “[...] quando defendemos como diretrizes de nossa proposta [a socialista], a igualdade, a liberdade, a democracia, a solidariedade humana etc. só aparentemente tais fundamentos podem ser tidos como de inspiração liberal”. O autor faz essa ressalva devido à inclusão destes mesmos conceitos, como apresentamos no decorrer deste trabalho, na LDB de 1996 desenvolvida pelos técnicos do governo de Fernando Henrique Cardoso. Este apontamento de Saviani (2004) é para demonstrar que a interpretação dos conceitos de igualdade, liberdade, democracia etc. defendidos pela perspectiva socialista não é semelhante com a ótica proposta pelos relatores da LDB de 1996 que rejeitaram o projeto dos movimentos sociais. Para Saviani (2004, p. 191) a incorporação destes conceitos pelos técnicos do governo de FHC explicita “[...] a função de mascarar os objetivos reais através dos objetivos proclamados [que] é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”.

Uma das principais críticas em relação a este novo projeto são as diversas medidas que cercearam a ampliação da educação básica brasileira, pois além de reduzir a proposta do comprometimento de 7% do PIB (Produto Interno Bruto) com os gastos na educação, retirava a proposta do projeto de Jorge Hage em que estabelecia um número máximo de alunos por professor/sala de aula, assim como a progressiva obrigatoriedade do ensino médio etc.

Aprovada no mesmo ano em que o Relatório Delors (1996) foi divulgado no Brasil, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 tornou-se responsável e ponto de partida teórico para a elaboração das competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e médio que norteariam os currículos e conteúdos mínimos para a formação básica comum. Nos próximos anos, após a sua aprovação, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) desenvolveu vários documentos para consolidar a aspirada reforma educacional, entre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, em 1997, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, em 1999, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, em 1999 etc.

Sobre a reforma da educação neste governo, Silva Junior (2002) aponta que a equipe técnica de Fernando Henrique Cardoso fez um trabalho exemplar e detalhista para adequar todos os níveis e modalidades da educação brasileira em conformidade com as exigências das agências financeiras internacionais (BIRD, Unicef, UNESCO etc). Segundo este autor,

Defendemos, assim, que as reformas educacionais na América Latina, particularmente no Brasil, são uma intervenção consentida realizada pelas autoridades educacionais nos moldes das agências multilaterais, no contexto da universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca de consenso social geral, que se constitui no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, em particular da esfera educacional \_ locus privilegiado para o Estado de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social [...] um pacto social mundializado para o qual concorreria fortemente o ‘pan-paradigma’ educacional, produzido por meio de uma *concertación* a orientar as reformas educacionais no âmbito planetário e no Brasil (SILVA JUNIOR, 2002, p. 208).

Antes que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) fossem produzidos, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (CONSED), a equipe técnica de reformadores de FHC e diversos setores da sociedade civil se uniram para debater sobre a construção do projeto que seria o pedestal, a base curricular para esta etapa da educação básica (BRASIL, 1999). Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que teve a sua primeira versão da proposta criada pelo professor Ruy Leite Berger Filho e pela professora Eny Marisa Maia, aprovada em junho de 1997 após várias reuniões com técnicos, educadores de escolas públicas e particulares, alunos, secretários da educação, professores especialistas etc. No dia 26 de junho de 1998, o Conselho de Educação Básica (CEB) e a

Câmara de Educação Básica, tendo como relatora Guiomar Namó de Mello, aprovou o parecer CEB/CNE 15/98 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM).

No ano seguinte à aprovação das DCNEM, o Ministério da Educação e do Desporto (MEC), tendo como liderança o Ministro Paulo Renato Souza (até então gerente de operações do BID) divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio para escolas públicas de todo o país. Apesar do seu caráter não-obrigatório, os PCN do Ensino Médio tornam-se essencial para a organização dos planos de aulas dos educadores a partir de 1999, pois é neste documento que os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) são explicitados em detalhes, os quais são referência para a matriz curricular de algumas avaliações aplicadas pelo Governo Federal, entre elas, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

### 2.3. O ensino médio e a preparação para o exercício da cidadania

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, um dos princípios e fins da educação descritos no artigo 2º é oferecer ao educando “[...] preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1999, p. 24). Estes fins são norteadores da educação em todos os seus níveis e modalidades, entretanto, segundo os relatores dos PCNEM, preparar para cidadania e para o trabalho é tarefa primordial da educação média por esta fase ser a última etapa da educação básica, constituída, principalmente, por jovens que em breve poderão integrar ou já fazem parte do mercado de trabalho. Aprender a ser e agir como cidadão ativo é da mesma forma fundamental devido à idade dos jovens que regularmente cursam o ensino médio, os quais já possuem o direito de votar, mesmo que facultativamente, a partir dos 16 anos.

Apesar de não existir na LDB/96 nenhuma citação direta às recomendações do Relatório Delors (1996), podemos observar nesta legislação um conjunto de princípios semelhantes aos que os autores do Relatório propõem. Nossa intenção nesta pesquisa não é listar todos os princípios similares entre estes documentos, mas selecionar os três eixos temáticos fundamentais de ambos: a preparação para o exercício da cidadania, a formação básica para o trabalho e o ideário pedagógico progressista, o qual aponta a educação como o principal recurso para a redução das desigualdades sociais. Mas qual é a relação entre estes

três eixos presentes na LDB de 1996 e no Relatório Delors (1996) com o nosso objeto de estudo: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio? No decorrer deste e do próximo capítulo, nosso objetivo é exatamente este, explicitar e analisar de que modo os relatores da reforma da educação média reproduziram fielmente estes princípios nos PCN do Ensino Médio.

Mesmo que a formação para o exercício da cidadania não seja o principal objeto de estudo deste trabalho ou mesmo a temática central que organiza os PCN do Ensino Médio, demonstrar e analisar a relação entre os preceitos do Relatório Delors (1996) e dos PCNEM é indispensável devido a forte influência que o Relatório exerce para definir quais competências compõem as áreas do currículo do ensino médio. Justificamos ainda a análise do conceito de cidadania neste trabalho devido à relevância que os relatores da UNESCO e dos PCN do Ensino Médio sobrecarregam na exigência de preparação dos indivíduos para respeitar os direitos e deveres estabelecidos pelo Estado democrático que, de acordo com a interpretação de Brown (2009) sobre o Estado de Direito (a qual iremos explorar com maior clareza no decorrer desta seção), significa manter o respeito e a ordem aliados à livre reprodução e expansão do mercado capitalista.

Cabe salientarmos, também, que analisar a concepção de cidadania neste trabalho é indispensável devido à tênue divisão entre quais competências os relatores dos PCN destinaram à formação básica para o trabalho, ao exercício da cidadania ou para o progresso pessoal dos educandos. Como afirmamos anteriormente, os PCN do Ensino Médio são constituídos por estes três eixos temáticos, os quais possuem um conjunto de competências em que seus objetivos são entrelaçados, dificultando para o leitor do documento, distinguir quais competências são específicas de cada eixo temático, afinal, todas elas assinalam como pedestal um comportamento fundamental para os jovens do século XXI: o protagonismo individual.

Além de afirmar nos artigos 2º e 27 que um dos princípios da educação básica é o “[...] preparo para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 24) e “[...] a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática” (BRASIL, 1999, p. 31), os organizadores da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional reforçam no artigo 35, que uma das finalidades do ensino médio é a preparação para “[...] a cidadania do educando” (BRASIL, 1999, p. 33), enquanto no artigo 36, apontam que o currículo do ensino médio deverá possuir entre suas diretrizes o “[...] acesso ao conhecimento e exercício da cidadania” (BRASIL, 1999, p. 33).

Desse modo, ao observarmos que preparar os educandos para o exercício da cidadania é uma afirmativa enfatizada diversas vezes no decorrer da LDBEN, questionamos: por que esse conceito é tão importante para o estudante que frequenta o ensino médio?

Para responder essa questão iremos, inicialmente, apresentar a interpretação que os relatores do documento *Educação: um tesouro a descobrir* (1996) realiza do conceito de cidadania e, em seguida, compará-lo com a teorização que os organizadores dos PCNEM realizam deste mesmo conceito. Por fim, interpretaremos a concepção de cidadania proposta nestes dois documentos a partir da análise de autores que criticam a perspectiva da cidadania liberal.

De acordo com Delors (1996), educar para desenvolver em cada indivíduo o comportamento do cidadão ativo tornou-se nas últimas décadas uma das principais tarefas do sistema educativo, devido à expansão dos princípios democráticos em diversos países de todo o mundo. Numa sociedade democrática, principalmente a partir da crise dos anos 1970, a participação dos sujeitos é essencial para auxiliar o Estado na resolução de problemas que fogem do seu controle. Observando e convivendo dia a dia com a miséria, pobreza, precariedade das escolas, hospitais públicos etc., os indivíduos não precisam abster-se destes problemas, mas agir como um cidadão ativo que contribuirá com seu trabalho voluntário ou ajuda financeira para amenizar tais fatalidades.

Uma das afirmações corriqueiras no Relatório da UNESCO é que a cidadania surge para que os homens sejam capazes de desenvolver “[...] ao longo de toda a vida, a capacidade de participar, ativamente, num projeto de sociedade” (DELORS, 1996, p. 60), isto é, que cada indivíduo aprimore suas competências a fim de satisfazer a lógica de um projeto de sociedade, o qual neste tempo histórico significa compartilhar os ideais democráticos e participar da reprodução do modo de produção capitalista nos moldes que a economia contemporânea necessita (financeirização do capital, expansão do trabalho precário, estímulo ao consumismo etc.).

Nos PCN do Ensino Médio, os relatores também adotam esta justificativa, principalmente porque o Brasil havia passado recentemente, na década de 1980, por um processo de redemocratização e pelo fato de o governo de Fernando Henrique Cardoso ter como um dos seus objetivos a criação de bases institucionais para que o país reabrisse suas portas à entrada de investimentos de capital estrangeiro e nacional. Portanto, um novo projeto político reformista estava em formação no Brasil na década de 1990, sendo necessário, como afirmamos no início deste capítulo, a reforma da educação, tributária, da previdência social

etc. em consonância com as novas regras da economia mundial. Para os relatores dos PCN, o ensino médio, por ser a última etapa da educação básica brasileira, torna-se responsável pela “[...] formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa” (BRASIL, 1999, p. 22), haja vista que “[...] a perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam” (BRASIL, 1999, p. 25).

A proposta de preparar os sujeitos para o exercício da cidadania é apontada como tarefa da escola por ser um dos principais meios de socialização de jovens e crianças, assim “[...] os sistemas educativos devem dar resposta aos múltiplos desafios das sociedades, na perspectiva de um enriquecimento contínuo dos saberes e do exercício de uma cidadania adaptada às exigências do nosso tempo” (DELORS, 1996, p. 68).

Além dos indivíduos necessitarem integrar os objetivos do seu projeto pessoal aos do projeto da sociedade capitalista, outra justificava dos autores do Relatório Delors (1996) para que os alunos desenvolvam o exercício da cidadania é apontar as transformações da sociedade nos últimos anos que, como citamos anteriormente e apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho, sofreu na década de 1970 uma intensa crise financeira que abalou as estruturas do Estado de Bem-estar Social nas economias centrais, cortando gastos públicos com a previdência social, saúde, educação etc. A cidadania neste caso é fundamental, pois ela contempla competências que auxiliam os jovens a prepararem-se para enfrentar as incertezas da sociedade capitalista dos últimos quarenta anos. Nos tempos atuais, como destacam os relatores do Delors (1996), o Estado já não é capaz de oferecer aos trabalhadores toda a proteção social que o *Welfare State* ofereceu nas décadas de 1950 e 1960. Deste modo, torna-se papel do cidadão buscar alternativas individuais para resolver suas carências financeiras, educacionais, no trabalho etc. Ser cidadão, portanto, é a melhor opção para que os indivíduos se adaptem às instabilidades do capitalismo contemporâneo.

Atendendo mais uma vez as orientações da UNESCO, os autores dos PCNEM, afirmam que “[...] na consolidação do Estado democrático, das novas tecnologias e mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos” (BRASIL, 1999, p. 13) a escola é responsável pela integração dos alunos ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. As consequências da reestruturação produtiva e econômica internacional também foram refletidas no Brasil na década de 1990, afinal, o país é parte da totalidade que é regida pela lógica do capital. Portanto, para que o Brasil pudesse

competir economicamente com as potências ou com outros países emergentes, era preciso uma reestruturação não apenas produtiva, mas educacional.

Para que a escola assuma o papel de espaço inicial destinado à formação de cidadãos, os relatores do Delors (1996) defendem que, além de ser um ambiente fundamental de socialização, os sistemas educativos necessitam aproximar a teoria da prática social, pois se na escola a função dos educadores é “[...] preparar cada pessoa para esta participação, mostrando-lhe os seus direitos e deveres, mas também desenvolvendo as suas competências sociais” (DELORS, 1996, p. 61) é preciso desenvolver nesse recinto atividades práticas que permitam os estudantes agirem como cidadão.

A cidadania assume, dessa forma, “[...] nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns que ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito” (DELORS, 1996, p. 61), pois integrar teoria e prática significa expandir os atos de cidadania para ações “[...] no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir” (DELORS, 1996, p. 61). Portanto, a cidadania que o sistema educativo deve estimular é aquela em que os alunos não fiquem limitados ao seu papel de cidadãos que participam de um processo democrático eleitoral, mas de cidadãos que têm direitos e deveres (e devem reivindicá-los,) quando são consumidores, trabalhadores, estudantes, moradores de um bairro etc.

Baseado nesta perspectiva, os autores dos PCN do Ensino Médio interpretam que a atuação do cidadão deve ter como “[...] ponto de partida o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil” (BRASIL, 1999, p. 77), entretanto, sua atuação não poderá ficar limitada à sua participação política, por meio do voto (apesar desta ação ser um dos pontos de partida da cidadania), mas estar presente nas relações cotidianas enquanto consumidores que devem defender seus direitos, um operário que deve trabalhar em equipe, um profissional que doa parte do seu tempo livre ao trabalho voluntário etc.

Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência (BRASIL, 1999, p. 72).

Para que o comportamento do cidadão ativo ou em ação seja estimulado na escola, os autores dos PCNEM afirmam que os alunos e educadores precisam desenvolver atividades

extracurriculares que promovam a participação da comunidade escolar nos acontecimentos e problemas do bairro ou da cidade, por exemplo, “[a participação em] um projeto de tratamento da água ou do lixo da escola ou a participação numa campanha de vacinação” (BRASIL, 1999, p. 80). Dessa forma, a educação escolar poderá desenvolver uma cidadania que reconheça não apenas “[...] o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e o desenvolvimento da consciência cívica e social” (BRASIL, 1999, p. 24), mas

**As práticas sociais e políticas e as práticas culturais e de comunicação que são parte integrante do exercício do cidadão [...] a vida pessoal, o cotidiano e a convivência e as questões ligadas ao meio ambiente, corpo e saúde também (BRASIL, 1999, p. 94).**

Destarte, apesar da sutileza, observamos que há no Relatório Delors (1996) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio três princípios semelhantes, baseados no axioma do protagonismo individual, que são apontados para justificar a importância dos sistemas de ensino na preparação para o exercício da cidadania: (1) a necessidade de formar o cidadão que compartilhe e desenvolva o projeto da sociedade capitalista; (2) que se adapte às instabilidades da sociedade contemporânea (especialmente, em relação às mudanças no mundo do trabalho) e (3) que ampliem suas atitudes cidadãs por meio de ações solidárias (respeito no trânsito, com os idosos etc.), como um consumidor que deve buscar conhecer e exigir seus direitos, como um ativista que protege o meio ambiente (participar de campanhas do dia mundial da água, árvore) etc.

A primeira impressão que temos ao depararmos com a proposta de formação para a cidadania dos autores do Relatório da UNESCO e dos PCNEM pode até ser positiva, afinal, praticar ações solidárias e participar de eventos que buscam amenizar os problemas sociais e econômicos, ou como os relatores dos PCN afirmam, transformar os jovens em conhecedores da história e das “[...] práticas dos diferentes grupos e atores sociais, [dos] direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos” (BRASIL, 1999, p. 104), pode gerar resultados que melhorem a vida das pessoas. Porém, se esta abordagem é tão positiva e eficaz, questionamos: por que ela não é suficiente para eliminar os problemas políticos, econômicos e sociais que o capitalismo provoca na vida dos sujeitos? Para responder esta questão devemos compreender alguns objetivos sobre o papel da cidadania no sistema capitalista, que os autores do Relatório da UNESCO e dos PCN do Ensino Médio não explicitam em suas exposições.

A teoria liberal da cidadania surgiu no século XVIII, representada pelas teorias de Hobbes, Locke, Rousseau, Kant e outros, tendo como ponto de partida o pressuposto que todos os homens nascem iguais e livres por natureza. As desigualdades sociais, neste caso, seria apenas uma consequência natural da liberdade que cada indivíduo possui para desenvolver suas potencialidades e não teria relação alguma com o modo de produção dominante em determinado tempo histórico (TONET, 2005).

É neste período, o qual representa a transição do feudalismo para o capitalismo, que nasce também o Estado de direito, representado por um soberano, e a sociedade civil formada por cidadãos. Estes dois conceitos são concebidos devido à decadência do feudalismo e a extinção da relação de obrigações e deveres entre vassalo e suserano. No feudalismo, senhores feudais e vassalos conviviam no mesmo feudo, dividiam bosques, equipamentos agrícolas, capela, rios etc., ou seja, compartilhavam o mesmo território. A proximidade espacial entre estas duas classes era cotidiana, pois além de o senhor feudal depender do trabalho que o vassalo realizava em suas terras (a corveia), possuía um acordo de segurança militar e política em que ambos, vassalo e nobre, deviam proteção um para o outro em caso de guerras ou desacordos com outros feudos. A relação entre vassalo e senhor feudal era baseada no costume do feudo que significava, então, o que a legislação do governo de uma cidade ou de um Estado significa hoje, “[...] costume, no período feudal, tinha a força das leis no século XX. Não havia um governo forte na Idade Média capaz de se encarregar de tudo” (HUBERMAN, 1976, p. 18).

Com a expansão da vida comercial, ainda no período medieval, era necessário que as estradas que ligassem um feudo ao outro fossem liberadas para que os comerciantes pudessem transitar livremente sem pagar impostos altíssimos para a nobreza. Nesta mesma época, entre o século XVI e XVIII, o enfraquecimento das corporações dos artesãos e a expansão das manufaturas nas grandes cidades exigiam que a relação entre nobre e vassalo fosse substituída pela relação entre capitalista e assalariado. Para atender as necessidades de uma nova classe em ascensão (a burguesia) o poder da nobreza feudal foi lentamente enfraquecido e o rei tornou-se, neste período de transição do modo de produção feudal para o capitalista, o soberano, grande aliado da classe de comerciantes que desejava centralizar o poder político em uma única figura ao invés da descentralização política que existia entre os senhores dos diversos feudos.

Com a conquista da centralização do poder nas mãos do soberano, a burguesia passa a ter maior facilidade para atender seus interesses por meio de acordos que realizavam com o

rei. Esta nova figura torna-se, desse modo, o representante do povo, da sociedade civil, que passa a ser composta por homens e mulheres que assumem relações sociais e de trabalho distintas daquelas que havia no feudo. No capitalismo, os homens tornam-se sujeitos individualizados, segregados entre si e da proteção que o suserano lhe oferecia. Sua proteção e seus direitos não são mais regidos pelo costume, mas por um representante, o soberano, que passa a *defender* o interesse de todos os indivíduos que convivem no mesmo território. Os sujeitos, portanto, deixaram de ser vassallos, aprendizes e artesãos e passaram a serem cidadãos livres, disponíveis para vender a sua força de trabalho para os industriais, haja vista que no feudo seu trabalho não era assalariado e sua força não podia ser vendida para outro nobre, pois pertencia apenas àquele que estabelecia o pacto, a relação entre suserania e vassalagem (HUBERMAN, 1976).

Quando a classe burguesa iniciou a expansão da produção industrial e comercial, havia a necessidade de homens livres para trabalhar nas fábricas, pois os artesãos e os servos que haviam perdido suas terras e oficinas repudiavam o trabalho assalariado. Entretanto, para que houvesse controle das revoltas iminentes, geradas pela classe operária em processo de formação ou dos artesãos que haviam fechado suas oficinas, o Estado de direito tornou-se o grande aliado da burguesia, pois ao submeter todos os sujeitos de um mesmo território a uma única legislação, submetiam todos os homens e mulheres (cidadãos) a um conjunto de leis que tinha como pilar a defesa e proteção à propriedade privada.

Desse modo, para que aquele ato fundante (compra-e-venda da força de trabalho) e todos os seus desdobramentos possam efetivar-se, é necessário que existam indivíduos, no sentido de pessoas livres e autônomas, mas é preciso também que esses indivíduos sejam iguais e proprietários. Sem estas qualidades o ato de compra-e-venda da força de trabalho e toda a produção de mercadorias não poderiam realizar-se. Um servo não poderia ser cidadão exatamente porque não possuía essas três qualidades (TONET, 2005, p. 116).

Nos três últimos séculos a concepção liberal de cidadania manteve seu objetivo inicial que foi transformar os homens “[...] em membros de uma comunidade jurídica e politicamente organizada, que tem como fiador o Estado, no interior da qual o indivíduo passa a ter determinados direitos e deveres” (TONET, 2005, p. 84). Contudo, apesar da cidadania liberal ter surgido devido uma manobra e interesse da classe burguesa em expandir as leis do mercado e da propriedade privada, cabe assinalarmos que a conquista do direito ao voto tornou-se, principalmente no século XX, uma luta da classe trabalhadora (inclusive das

mulheres) em diversos países do mundo, que incorporaram a democracia (mesmo que ela atendesse dos interesses da classe dominante), pois entre ser governado por uma ditadura ou pelo Estado democrático, era preferível a segunda opção.

Mesmo que a classe trabalhadora de alguns países tenha lutado e conquistado o direito ao voto, compartilhando com a burguesia o lema: liberdade, igualdade, segurança e propriedade, Marx afirma em *Para a questão Judaica* (2009) que é preciso superá-lo, pois a emancipação política “[...] é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade civil, a indivíduo *egoísta independente*, por outro, a cidadão, a pessoa moral” (MARX, 2009, p. 71). A limitada igualdade jurídica não é suficiente para que os homens suprimam a alienação nas relações que constituem a produção da sua vida material, por exemplo, nos processos de trabalho. O que Marx busca demonstrar é que os homens necessitam lutar pela sua emancipação humana, e não apenas política, pois a primeira somente será possível quando o homem

[...] na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, se tornou *ser genérico*; só quando o homem reconheceu e organizou as suas forças próprias (próprias forças) como *forças sociais* e, portanto, não separa mais de si a força social que se figura na força *política* (MARX, 2009, p. 71).

Na cidadania liberal, o direito dos homens é individual, privado e seu egoísmo e individualismo é aguçado devido “[...] o processo de transformação do sujeito singular em um indivíduo autônomo diante dos grupos sociais\_ o que não significa que não pertença a eles, mas apenas que a sua vida não está ligada de modo irremediável a eles” (TONET, 2005, p. 110). Assim, a crítica marxiana se dá pelo fato de ocorrer a alienação, a separação entre os interesses particulares dos homens e do coletivo, afinal, para Marx (1985) o egoísmo não é uma característica que perseguiu o homem em todos os períodos históricos, pois nas sociedades pré-capitalistas, Marx demonstrou que embora os homens fossem sujeitos singulares, seus interesses nunca estavam acima dos interesses da comunidade, pois os homens somente conseguiam sobreviver e se realizar como indivíduos dentro da comunidade.

A crítica à cidadania liberal e aos direitos humanos no século XXI, realizada por Brown (2009), tem por princípio as mesmas ideias de Marx em *Para a questão judaica* (2009), quando este autor contestou a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1781, a qual para ele instituía um conjunto de direitos privados e egoístas que tinha por finalidade somente a proteção à propriedade privada e às leis do mercado. Contudo, apesar da

semelhança de pensamento entre os dois autores em relação à crítica aos direitos humanos, é importante destacarmos outra crítica de Brown (2009) em relação à qualidade da participação dos sujeitos na cidadania contemporânea, posto que, para o autor, a atual participação política dos cidadãos tem uma essência bastante distinta com aquela dos cidadãos gregos, os precursores da democracia.

É sabido que na Grécia Antiga a figura do cidadão era restrita a um seletivo grupo do sexo masculino, que havia atingido a maioridade, filho de pai e mãe atenienses e proprietários, portanto, diferente do conjunto de indivíduos que consideramos o cidadão contemporâneo. Porém, apesar da discrepância quantitativa e qualitativa entre o cidadão grego e o cidadão do século XXI, a análise de Brown é relevante para nossa crítica aos PCN do Ensino Médio, principalmente, porque o autor expõe a limitada participação eleitoral do cidadão moderno em comparação com a intensa vida política do grego. É preciso destacar que em momento algum estamos propondo um retorno à seletividade de participação política aos moldes da cidadania grega. Contudo, é necessário compararmos o cidadão grego com o moderno para visualizarmos a discrepância entre os dois em relação à participação nas decisões políticas e na sua relação entre a vida individual com a vida em sociedade.

Segundo Brown (2009), a diferença entre o cidadão grego e o contemporâneo é que enquanto o primeiro era na Antiguidade “[...] la expresión del ‘*zoon politikon*’ aristotélico que solo en la ciudad puede realizar su esencia y alcanzar su finalidad propia [...] que solo és [homem] y puede ser en sociedad” (BROWN, 2009, p. 180), na modernidade “[...] por el contrario, el *hombre* es una realidad que no guarda relación directa con la ciudad” (BROWN, 2009, p. 180). A identidade e vínculo que o cidadão grego possuía com a sua comunidade correspondia com a participação que este sujeito praticava na vida política, pois para o grego o termo

[...] traducido por ‘democracia’ se refiere [...] a la igualdad ‘geométrica’, basada en proporciones iguales, pero no a una supuesta igualdad aritmética basada en la indiferencia del trabajo abstracto y cuya expresión definitiva es la fórmula ‘un hombre, un voto’. No hay en la antigüedad libertad ni igualdad jurídica sin participación en la vida pública (BROWN, 2009, p. 142).

Assim, enquanto na Grécia Antiga “[...] el ciudadano era libre em la medida en que participaba activamente em la vida pública” (BROWN, 2009, p. 142), criando projetos e leis (debatidos por meio de Assembleia) que organizavam a cidade e a vida de todos, na modernidade a liberdade dos indivíduos somente é possível “[...] basan en el principio del

gobierno representativo [...] a liberdade de los modernos al tipo de libertad específico en que pueden coexistir la libertad jurídica y una casi completa exclusión del individuo respecto de la vida pública” (BROWN, 2009, p. 142).

O que Brown (2009) procura demonstrar ao comparar a democracia grega com a democracia moderna é a limitação da participação política em que o homem contemporâneo é submetido em analogia ao homem grego. Como o autor aponta, o cidadão grego vivia uma democracia direta, pois era a Assembleia que tomava as decisões da cidade, e todos os cidadãos respeitavam as deliberações porque haviam participado do seu processo de construção. Por outro lado, o homem moderno não participa da criação das leis que os regem, pois a democracia é baseada na representatividade e este papel pertence a uma figura que “[...] deberá representar a todos y cada uno de los individuos de tal modo que al obedecer al soberano se estén obedeciendo a sí mismos” (BROWN, 2009, p. 164), haja vista que como representante do povo, respeitar suas leis é como se estivéssemos respeitando leis que nós mesmos tivéssemos criado.

Compreendemos, portanto, que a proposta dos PCN do Ensino Médio em formar o cidadão ativo reduz a postura do jovem em “[...] respeito ao bem comum com protagonismo [...] e se expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público” (BRASIL, 1999, p. 77), que em nada se assemelha com a participação política, direta e ativa do cidadão grego. Enquanto a participação dos antigos estava associada diretamente à vida política coletiva; a participação do homem moderno é egoísta, individualizada e direcionada, principalmente, às ações solidárias para amenizar as mazelas provocadas pelo capitalismo. É importante demonstrarmos a distinção entre a participação política do homem grego e do homem moderno para não nos enganarmos com o discurso dos autores dos PCN do Ensino Médio que superestimam a participação do cidadão no século XXI.

Brown (2009), ainda faz outra importante ressalva quando demonstra em sua obra que a finalidade primordial da cidadania liberal é conservar as leis que regem a economia capitalista, reforçando a ideia de Marx e Engels em *A ideologia alemã* (1989) de que o desenvolvimento da “[...] produção intelectual tal como se apresenta na linguagem da política, nas das leis, da moral, da religião” (MARX; ENGELS 1989, p. 20) que atualmente é conduzida pelos princípios do capitalismo “[...] está intimamente ligada à atividade material e o comércio material dos homens” (MARX; ENGELS 1989, p. 20). Quando o ideário da cidadania ativa delimita a participação dos jovens às ações solidárias e individuais, há uma

tentativa de ocultar que os homens, coletivamente, são capazes de manifestarem seu ímpeto, críticas, reivindicações contra a democracia liberal ou até mesmo contra as próprias regras do sistema capitalista, portanto ocultando que homens e mulheres da classe trabalhadora são capazes de lutar pela superação da ordem burguesa.

Quanto à possibilidade deste perigo, os autores dos PCN do Ensino Médio são bastante enfáticos quando sua intenção é manter a inércia dos movimentos sociais, pois para os autores ser cidadão é ter “[...] **compreensão e respeito ao Estado de Direito** e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o **sistema federativo** e o **regime republicano e democrático**” (BRASIL, 1999, p. 63). Logo, os relatores do PCNEM reproduzem e reforçam a afirmativa dos ideólogos liberais da UNESCO de que a democracia representativa deve ser ensinada nas escolas e respeitada por todos os cidadãos, pois, como analisa Brown em sua crítica à democracia liberal,

La representación ha solido presentarse desde el propio Rousseau como la única solución para el problema de la organización de una democracia em el marco de las grandes unidades políticas modernas. Supone desde este punto de vista un mal menor: si el pueblo tiene que ser representado es porque, a partir de una determinada cifra de población, no puede reunirse en grandes asambleas. La democracia en el sentido más fuerte, la democracia directa, sería un fenómeno limitado a las polis griegas de la antigüedad o a casos excepcionales como el de los cantones suizos en la actualidad (BROWN, 2009, p. 161-162).

E o autor acrescenta que

La democracia en el capitalismo no es sino la libertad de elegir entre ofertas electorales. La única intervención del ciudadano em la legislación y el gobierno consiste em elegir qué sector de las elites lo representará (BROWN, 2009, p.132).

Por fim, podemos afirmar que as contribuições de Brown (2009) são relevantes para compreendermos que a intenção dos ideólogos da burguesia em propagar o respeito à cidadania, aos direitos humanos e ao Estado democrático no Relatório Delors (1996) e nos PCN do Ensino Médio, não é apenas um apelo político e ideológico, mas a tentativa de proteger o controle das relações de produção da vida material. Pois, de acordo com Brown (2009), o lema: liberdade, igualdade e propriedade são princípios fundamentais para a manutenção das leis do mercado, porque são as condições básicas para a realização de qualquer contrato, baseado na **liberdade** de efetivar sem qualquer entrave o acordo entre as partes (capitalista e trabalhador); a livre **igualdade** das partes quanto à sua capacidade de

contratar e, por último, o direito do indivíduo fazer com sua **propriedade** o que desejar que, no caso da classe trabalhadora, é a apenas a força de trabalho.

Los derechos humanos, los principios de libertad e igualdad que sirven de base al derecho y al Estado de derecho, encuentran su fundamento, no ya en la naturaleza como pretenden sus defensores, sino en la universalización de las relaciones de mercado. El proyecto de una *sociedade de mercado* en la que todas las relaciones interindividuales tienden a convertirse en las relaciones de intercambio basadas en el consentimiento y el contrato, está ya incluido en el planteamiento de un mercado cuya autorregulación se basa en la actuación de agentes libres, iguales y propietarios (BROWN, 2009, p. 63).

Deste modo, Brown (2009) deixa evidente que os direitos humanos (assim como a cidadania moderna) no sistema capitalista são a imagem e semelhança da lógica deste modo de produção, que submerge todas as esferas das necessidades humanas (trabalho, alimentação, vestimentas, habitação etc.) e aponta uma contradição intrínseca à defesa dos direitos humanos, pois para a classe trabalhadora, ele apenas é um direito abstrato, que somente pode ser realizável fora do círculo de produção material conduzido pelas forças humanas, isto é, externo à jornada de trabalho, uma vez que “[...] la producción del valor coincide rigurosamente en el capitalismo con la explotación [...] entra en contradicción con la libertad, la igualdad y los derechos humanos” (BROWN, 2009, p. 101).

Portanto, respondendo a questão que fizemos no início desta seção, podemos observar, ao longo desta exposição, que a cidadania liberal não é suficiente para amenizar os efeitos que o modo de produção capitalista provoca na humanidade, apesar dos autores dos PCN do Ensino Médio e do Delors (1996) a apontarem como uma alternativa à resolução dos problemas ambientais, sociais, da fome etc. e os liberais a considera a organização política mais avançada e abrangente da história humana.

Sua incapacidade ocorre porque, além da sua ideologia estimular somente ações individuais, solidárias e esporádicas para amenizar dificuldades humanas históricas e universais, ela mantém intocável a lógica que rege a produção da base material, social, política, cultural etc., que constitui o ser social e o mundo ao seu redor, isto é, a lógica do capital que somente pode ser superada se rompermos radicalmente os seus determinantes: a compra e venda da força de trabalho, o trabalho alienado e assalariado, a produção de lucros e mercadorias, a propriedade privada etc.

#### 2.4. O caráter econômico-social progressista dos PCN do Ensino Médio

Antes de abordarmos a temática central desta pesquisa, que é a análise da proposta dos relatores dos PCN do Ensino Médio para a preparação dos jovens brasileiros para o mundo do trabalho, analisamos nesta seção um ideário proposto no Relatório Delors (1996), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que responsabiliza a educação institucionalizada e a qualidade dos conhecimentos ensinados na escola (adaptados às exigências do século XXI) com um dos principais fatores que provocam o progresso econômico individual e social do país que vivemos. Denominamos esta posição ideológica da Comissão do Relatório Delors (1996) e da UNESCO como uma visão progressista pedagógica pelo fato dos relatores deste documento apontarem a educação como a grande promessa para superar as incertezas, especialmente, do mercado de trabalho e das dificuldades do pleno emprego no século XXI e para a construção de um novo humanismo baseado na solidariedade.

Como demonstramos na seção anterior, a proposição teórica dos organizadores do Relatório Delors (1996) é a principal orientadora da formulação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) e dos PCN do Ensino Médio. Assim, do mesmo modo que os reformadores da educação nacional incorporaram seus princípios de preparação para a cidadania e para o trabalho, aderiram também o ideário da UNESCO que incentiva o aumento de investimentos financeiros para o desenvolvimento de uma educação adequada aos nossos tempos, que vise a prosperidade econômica pessoal e de toda a nação envolvida nesse projeto.

Apesar dos relatores do Delors (1996) identificarem que nas últimas décadas o capitalismo tem propiciado crises severas na economia, nas relações sociais, no mercado e nas relações de trabalho em países do mundo todo, ainda assim “[...] a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades” (DELORS, 1996, p. 12). Esta positividade nos resultados que a educação formal pode proporcionar é defendida pelos relatores do Delors (2001), pois ela torna-se

[...] uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras [...] para a busca de um mundo mais habitável e mais justo (DELORS, 1996, p. 12).

A proposta do Delors (1996) para construir um mundo menos desigual entre países desenvolvidos e em desenvolvimento, tem por princípio que ao investir na educação das

grandes massas, principalmente, das populações mais carentes e em situação de risco das regiões pobres, é possível que esses indivíduos desenvolvam ao máximo o seu capital humano para contribuir em prol do enriquecimento geral da nação o que, conseqüentemente, provocaria a ascensão financeira de toda a população daquele país (DELORS, 1996).

Partindo desta perspectiva, os autores do Relatório defendem uma expressão denominada como ‘um novo humanismo’ (DELORS, 1996, p. 49), que tem objetivo incentivar jovens, crianças ou adultos a fim de “[...] contribuir para um mundo melhor, para um desenvolvimento humano sustentável, para a compreensão mútua entre os povos, para a renovação de uma vivência concreta da democracia” (DELORS, 1996, p. 14). A educação torna-se “[...] um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social” (DELORS, 1996, p. 11) e, ao mesmo tempo, a grande responsável pelo aumento da produtividade e da riqueza dos países desenvolvidos e em desenvolvimento.

Antes de prosseguirmos na exposição do ideário pedagógico humanista e progressista do Relatório da UNESCO, é necessário destacarmos que os autores deste documento apostam na educação como a provedora (1) da paz, solidariedade, justiça e humanismo entre os homens, (2) da ampliação da riqueza particular e da nação de modo geral e (3) dos conhecimentos adaptados às novas exigências dos atuais processos produtivos e da capacidade de empregabilidade. Essas três recomendações são reproduzidas fielmente nos PCN do Ensino Médio e na LDBEN, principalmente, porque o Brasil se enquadrava na lista de países emergentes que necessitavam ampliar massivamente a educação básica para a população em situação de risco, com o propósito de “[...] reduzir a vulnerabilidade social dos jovens oriundos de meios marginais e desfavorecidos, a fim de romper o círculo vicioso da pobreza e da exclusão” (DELORS, 1996, p. 147).

De acordo com Delors (1996), a insegurança financeira dos países em desenvolvimento, as altas taxas de analfabetismo, índices de violência e a necessidade de aprimorar os processos produtivos com as novas tecnologias, eficiência e flexibilidade na produção etc. são aspectos negativos de alguns países periféricos que necessitam passar por intensas reformas para que essas nações desenvolvam suas economias com o intento de atingir o mesmo patamar de produtividade material e intelectual que as economias centrais produzem. Devido aos altos riscos das economias em desenvolvimento, a Comissão da UNESCO faz um alerta às autoridades desses países:

[...] uma das preocupações prioritárias da comunidade internacional deve ser o risco de marginalização total dos excluídos do progresso, numa economia mundial em rápida transformação. Se não se fizer um grande esforço para afastar este risco, alguns países, incapazes de participar na competição tecnológica internacional, estarão prestes a constituir bolsas de miséria, de desespero e de violência impossíveis de reabsorver através da assistência e de ações humanitárias (DELORS, 1996, p.74).

Preocupados com a flutuante insegurança financeira das economias periféricas, com revoltas esporádicas ou movimentos sociais organizados, com o descumprimento dos seus governos com o pagamento da dívida externa, a expansão da pobreza, a delinquência etc., a UNESCO e seus parceiros (FMI, BIRD, OMC etc.) são bastante enfáticos ao apontarem, no Relatório Delors (1996) que a escolarização dos jovens carentes é um investimento que não pode ser negligenciado, principalmente, nos países em desenvolvimento, devido ao risco que a instabilidade psicológica e econômica desse grupo de indivíduos pode provocar na ordem social (burguesa), como roubos, vadiagem, alta taxa de natalidade, resistência ao trabalho etc.

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, os relatores do governo de FHC são bastante sucintos e genéricos em relação à formação do educando para o *novo humanismo*. Os relatores citam em poucas passagens a relevância desta formação para os jovens, como no artigo 2º, em que afirma que a educação deve ser “[...] inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1999, p. 24) e no artigo 35, sobre a educação no ensino médio, o qual aponta que esta etapa deve focar “[...] o aprimoramento do educando como pessoa humana” (BRASIL, 1999, p. 33). Porém, apesar das poucas citações, é nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio que o progressismo pedagógico, baseado nas indicações da UNESCO, será um dos principais alvos da formação do educando do ensino médio.

Reproduzindo as recomendações da UNESCO, nos PCN do Ensino Médio a educação escolar como meio para a melhoria da vida dos indivíduos, principalmente, daqueles considerados economicamente vulneráveis, é necessária para que os jovens tenham uma formação “[...] para enfrentar a vida adulta com mais segurança” (BRASIL, 1999, p. 11). A instabilidade econômica do sistema capitalista pós-crise de 1970 são imprevisíveis e podem alcançar uma amplitude capaz de afetar até mesmo os países desenvolvidos. Da mesma forma, a nova sociedade decorrente da revolução tecnológica e da rapidez das informações exige que os jovens sejam formados com as competências adequadas à educação do século XXI (autonomia, responsabilidade, capacidade de trabalhar em equipe etc.), para que cada indivíduo desenvolva a sua autoproteção, o seu escudo contra as incertezas que o modo de

produção capitalista pode submetê-los em tempos de mudanças e riscos (BRASIL, 1999). Assim, os autores do PCN do Ensino Médio afirmam que a educação “[...] diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem [...] surge como uma utopia necessária e indispensável à humanidade na construção da paz, da liberdade e da justiça social” (BRASIL, 1999, p. 25).

Segundo os relatores dos PCNEM, a realização da educação como a utopia necessária, em tempos de insegurança e egoísmo, pode ser desenvolvida pelos sistemas educativos devido à sua capacidade de adequar os conteúdos e a forma de desenvolver as atividades educativas com os alunos. A escola torna-se o espaço que além de oferecer os conhecimentos básicos que permitem aos alunos realizarem cálculos, resolverem problemas, interpretarem textos etc., organiza trabalhos e projetos em grupos que estimulam os jovens para desenvolverem todas as competências que são exigidas pelo mercado de trabalho. Este papel da escola, principalmente da instituição do ensino médio, é fundamental para definir os resultados que os jovens poderão propiciar para a nação, pois, preparados para enfrentar os desafios do mundo do trabalho, as possibilidades de realização pessoal econômica e humanista, via empreendedorismo, são maiores, as quais poderão desenvolver a melhoria social do país como um todo. Assim, os autores do PCN do Ensino Médio defendem 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. Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências [...] visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mas solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1999, p.72).

Observa-se, portanto, que somente a partir da educação escolar os jovens brasileiros poderão estar mais preparados para motivar o desenvolvimento produtivo-econômico nacional e particular, as ações solidárias, e de certa forma críticas, para melhorar a vida das pessoas carentes de modo geral. Esta nova concepção de educação defendida pelos relatores dos PCN, que é a conciliação do caráter humanista e produtivista é denominada de “[...] humanismo de um tempo em transição” (BRASIL, 1999, p. 78), o qual tem a importante tarefa de “[...] superar os dualismos, quanto diversificar as oportunidades de formação” (BRASIL, 1999, p. 73), de modo que a educação seja capaz de enfrentar os problemas econômicos e sociais que a lógica do sistema capitalista não consegue resolver. Analisando o humanismo que os autores

dos PCN sugerem para os alunos do ensino médio das escolas públicas brasileiras, Silva Junior (2002) afirma que,

[...] trata-se de um humanismo caritativo e de uma diversidade adaptativa e produtora de consenso, decorrente da formação humana por meio do desenvolvimento cognitivo, portanto a-histórico. [...] o caráter de uma autonomia para a integração e a formação de um pensamento crítico-funcionalista, na medida em que se toma a realidade social como dada e faz-se a crítica para melhorar a situação do indivíduo e da própria realidade social capitalista do presente estágio (SILVA JUNIOR, 2002, p. 224-227).

Da mesma forma que interrogamos na seção anterior e respondemos quais motivos impediam a cidadania liberal atenuar os problemas socioeconômicos do capitalismo, questionamos: porque o ideário progressista-humanista pedagógico do Relatório Delors (1996) e dos PCN do Ensino Médio não é suficiente para amenizar as desigualdades econômicas e sociais do sistema capitalista? Antes de respondermos esta questão, cabe recordarmos que o caráter progressista dos PCN do Ensino Médio é baseado em três vertentes adaptativas ao sistema capitalista das últimas décadas: a educação para o humanismo, a solidariedade e a paz etc., para a ampliação da riqueza econômica pessoal e do país de modo geral e para aprimorar a capacidade de empregabilidade de cada sujeito.

Mészáros (2005) ao analisar a função da escola no capitalismo, especialmente nos últimos 150 anos, afirma que o seu principal papel é “[...] fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes” (MÉSZÁROS, 2005, p. 35). Após a crítica do autor em relação à postura limitada da educação institucionalizada, Mészáros (2005) aponta que a escola capitalista não pode ser a via reformista do capitalismo, justamente pelo “[...] fato de as determinações fundamentais do sistema do capital serem irreformáveis” (MÉSZÁROS, 2005, p. 26).

A princípio Mészáros (2005) deixa claro que a função da escola nos últimos dois séculos tem sido a preparação dos estudantes para compor a futura classe trabalhadora ou dos intelectuais da elite, a fim de manter a reprodução do capital. Em seguida, o autor afirma que o capitalismo por si só é irreformável, o que explicita que nenhuma instituição pública ou privada e, muito menos a escola, é capaz de reformar a lógica deste sistema que necessita de um conjunto de determinações para se efetivar. Com esta declaração, Mészáros (2005) busca afirmar que sem a propriedade privada, o trabalho assalariado, o trabalho excedente para produzir lucros, a produção de mercadorias que visam o valor de troca e outras diversas

determinações que constituem o modo de produção capitalista, o sistema perderia sua essência e a lógica que produz o capital.

A proposta dos relatores dos PCN do Ensino Médio não é a de em momento algum romper com as determinações que dão origem ao capital, portanto como é possível a educação escolar adaptar ou melhorar as consequências provocadas pelas contradições do capitalismo? Como a escola pode reformar a concentração dos meios de produção em uma única classe, reformar o desemprego estrutural, o individualismo exacerbado etc. se essas instâncias não são apenas subjetivas, morais, mas objetivas, que partem do modo de produção da vida material dos homens?

Apesar da UNESCO e seus parceiros Banco Mundial, Unicef, BID etc., afirmarem no Delors (1996) que “[...] sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego” (DELORS, 1996, p. 17), Marx em sua obra *O capital* (1996) deixou claro que no capitalismo o desemprego não é uma fatalidade ou o efeito da desqualificação do trabalhador, posto que o desemprego é estrutural e o exército industrial de reserva é uma condição necessária para a acumulação do capital. De acordo com Marx, a contratação dos trabalhadores no capitalismo é instável, oscilando de um período ao outro ou em cada setor produtivo. Mesmo que o ideário pedagógico dos autores dos PCNEM afirma que o aumento da riqueza total é o provedor do aumento da riqueza de todos os cidadãos de um país, segundo Marx (1996) “[...] a demanda de trabalho não é determinada pelo volume do capital global, mas por seu componente variável” (MARX, 1996, p. 260), pois um aumento do capital global pode provocar a ampliação do capital constante, o que reduzirá a quantidade de trabalho vivo necessário para a produção.

O que Marx (1996) quer demonstrar é que o desemprego, que para Braverman (1987, p. 326) “[...] é apenas a parte contada oficialmente do excedente relativo da população trabalhadora necessária para a acumulação do capital e que por sua vez é produzida por ele” é o efeito do capital variável que “[...] cai progressivamente com o crescimento do capital global, ao invés de como antes se pressupôs, crescer de modo proporcional com ele” (MARX, 1996, p. 260). Isso se justifica devido ao crescimento do investimento e a substituição de operários (capital variável) por máquinas (capital constante), que permitem um aumento da produtividade, da exploração do trabalho e do capital global, ansiado pela classe capitalista, sem aumentar a quantidade de trabalhadores.

[...] uma população trabalhadora excedente é produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base no capitalismo, essa superpopulação torna-se, por sua vez, a alavanca da acumulação capitalista, até uma condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta, como se ele o tivesse criado à sua própria custa. Ela proporciona às suas mutáveis necessidades de valorização o material humano sempre pronto para ser explorado, independente dos limites do verdadeiro acréscimo populacional (MARX, 1996, p. 263).

E ressalta, ainda, o autor que

[...] toda a forma de movimento da indústria moderna decorre, portanto, da constante transformação de parte da população trabalhadora em braços desempregados ou semi-empregados (MARX, 1996, p. 264).

Por fim, apesar do projeto progressista-humanista e de preparação dos educandos para o exercício da cidadania ter como pedestal as competências que correspondem com as novas tendências geradas no decorrer do processo produtivo japonês e pela economia especulativa, isto é, ser participativo, trabalhar em equipe, ter autonomia para a educação ao longo da vida, ser protagonista em suas decisões, empreendedor etc., este novo conjunto de comportamentos ou perfil exigido para os trabalhadores do século XXI, não é suficiente para que estes sujeitos estendam a participação ou o trabalho em equipe realizado na sua atividade laboral para as atividades à sua vida privada e social.

Isso ocorre devido à contradição nas relações de trabalho dos atuais processos de produção flexíveis que ora estimula o trabalhador ser solidário com seu o parceiro de equipe, ora concorrente de uma vaga em caso de promoção para ascender sua carreira. Para Alves (2007) essa contradição é inerente ao trabalho porque “[...] sob o toyotismo, a competição entre os operários é intrínseca à ideia de ‘trabalho em equipe’” (ALVES, 2007, p. 197), afinal, ela se dá nos processos de produção, pois todos os trabalhadores concorrem entre si quando estão inseridos na competição do mercado de trabalho, e não será apenas o desejo moral de ser solidário que estimulará este sentimento no cidadão, dentro e fora do seu trabalho.

Podemos interpretar, desse modo, que a formação do ‘jovem protagonista’ social defendida pelos autores do DELORS (1996) e dos PCNEM tem por objetivo conformar e domesticar a futura classe trabalhadora que as consequências da ‘sociedade pós-industrial’ são inevitáveis e que a única saída para a melhoria de vida de cada um (e, conseqüentemente, da nação) é o esforço individual de cada sujeito para se adaptar às novas exigências da sociedade pós-crise de 1970. Assim, o peso das contradições e das atrocidades do capitalismo é retirado

das costas do sistema capitalista ou mesmo do Estado e é transferido para cada cidadão, pois uma vez que nenhuma instituição é capaz de ordenar ou regular a ordem capitalista, cada um deve esforçar-se ao máximo para sobreviver às suas vicissitudes. Cada indivíduo necessita ‘fazer a sua parte’, ser empreendedor e integrante do projeto de melhoria da sociedade, o que, a nosso ver, provoca a despolitização de cada jovem, pois as ações e os seus resultados são efeitos do movimento individual, do sujeito privado e não do movimento coletivo, da organização de uma classe específica: a trabalhadora.

Para concluir a exposição desta seção, é importante destacarmos que o discurso dos autores do Relatório Delors (1996) e dos PCN do Ensino Médio não pode ser interpretado, por nós leitores, como um equívoco teórico ou ausência de conhecimento em relação às contradições que o capital provoca em nossa sociedade. Quando Marx e Engels em *Ideologia Alemã* (1989) criticou a filosofia idealista afirmando que para seus autores as ideias “[...] desce do céu para a terra, [e parte] do que os homens dizem, imaginam e representam, [...] do que eles são nas palavras, no pensamento, na imaginação e na representação dos outros” (MARX; ENGELS, 1989, p. 21), ele não afirmava que os intelectuais representantes da ideologia burguesa não sabiam que o processo de produção da vida material conduzia à vida política, social, religiosa dos homens; mas que o ideário que eles queriam construir, de uma consciência em si, capaz de ordenar a vida material por meio das ideias absolutas em si, era apenas o controle da reprodução do ideário que a classe dominante queria transparecer à classe trabalhadora, pois “[...] os pensamentos da classe dominante são também, em todas as épocas, os pensamentos dominantes” (MARX; ENGELS, 1989, p. 47). Conforme os autores criticaram em a *Ideologia Alemã*,

[...] no modo de conceber a marcha da história, as ideias da classe dominante sejam desvinculadas dessa mesma classe e ganhem autonomia [...] então podemos dizer, por exemplo, que no tempo em que imperava a aristocracia, imperavam os conceitos de honra, fidelidade etc. e que, no tempo em que dominava a burguesia, imperavam os conceitos de liberdade, igualdade etc. [pois] os pensamentos dominantes serão cada vez mais abstratos, ou seja, assumirão cada vez mais a forma de universalidade (MARX; ENGELS 1989, p. 48-49).

Essas contribuições de Marx e Engels (1989) são fundamentais para observarmos que não há erros teóricos nos dois documentos que analisamos acima, mas que a intenção da classe dominante (burguesa) em transmitir o ideário do caráter progressista da educação, demonstra que a proposta de transformar os pensamentos da classe dominante nos

pensamentos dominantes da sociedade resiste à crítica dos dois autores realizada na metade do século XIX. Estar atento ao discurso dos autores do Delors (1996) e dos PCN do Ensino Médio é fundamental para compreendermos a abstração dos conceitos da classe burguesa utilizados nestas propostas, afinal, os termos cidadania, solidariedade, justiça, empreendedorismo etc. adentram-se, universalizam-se cada vez mais (com o mesmo sentido que os PCN e o Delors (1996) empregam) em diversos espaços ou instituições pertencentes ou direcionadas à classe trabalhadora, como a escola pública, os sindicatos, os projetos desenvolvidos por ONGs etc.

### **Capítulo III – A preparação para o trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**

Neste último capítulo desta pesquisa, nosso objetivo é exclusivamente tratar do terceiro e principal eixo temático dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, isto é, a categoria trabalho, ressaltando que os outros dois eixos abordados nos capítulos anteriores foram a preparação para o exercício da cidadania e para o progresso social. Na primeira seção, demonstramos de que forma os autores deste documento justificam os motivos que levaram à reforma do conceito de trabalho no ensino secundário e de que maneira a escola e o jovem podem, juntos, adaptarem-se para responder com positividade a estes motivos, ou seja, às exigências do mundo do trabalho no século XXI.

Na segunda seção, apresentamos uma série de conceitos que os autores dos PCN do Ensino Médio acreditam ser fundamentais para a preparação do jovem para o mercado de trabalho e para os novos processos produtivos. Estes conceitos, e da mesma forma os conteúdos que compõem os quatro pilares da educação, é o modo que os relatores dos PCNEM desenvolveram para integrar as exigências do mundo do trabalho com a prática escolar. Trata-se do que os autores dos PCN do Ensino Médio classificam como a aproximação entre teoria e prática.

Na terceira e última seção, apresentamos de que modo o conceito de trabalho defendido pelos relatores dos PCN do Ensino Médio corresponde às exigências do mundo produtivo que geraram a intensificação da precarização do trabalho nas últimas quatro décadas. Observamos que os relatores corroboram a teoria de que o desemprego é uma fatalidade do mundo moderno, que substitui cada vez mais homens por máquinas, o que reforça a tese de que a capacidade individual de adaptação ao mundo do trabalho é a saída para sobreviver no sistema capitalista no século XXI. Em seguida, apresentamos alguns dados que traduzem o cenário do mercado de trabalho contemporâneo para o jovem brasileiro e para os jovens de outros países, refutando a ideia de que a preparação e adaptação às denominadas ‘exigências do mundo do trabalho’ são suficientes para empregar esse grupo de indivíduos.

### 3.1. O conceito de trabalho nos PCN do Ensino Médio: a preparação para as novas exigências do mercado de trabalho

Como apontamos no primeiro capítulo deste trabalho, foi na década de 1970 que o modelo de acumulação fordista apresentou seus últimos sinais de sobrevivência nas economias centrais. No final dos anos 1970 e início da década de 1980, alguns países de capitalismo avançado, como os EUA e a Inglaterra, reestruturaram paulatinamente a organização dos processos produtivos, a forma de contratação das forças de trabalho, as políticas trabalhistas etc., dando origem a um novo modelo de acumulação, denominado por Harvey (1998) como acumulação flexível.

Ao afirmar que o modelo de acumulação fordista foi substituído pelo flexível, Harvey (1992) adverte que o fordismo não se tornou obsoleto instantaneamente, mas que parte do seu modelo sofreu um processo de flexibilização. Harvey (1998) e outros autores que citamos no decorrer deste trabalho, como Chesnais (2009), Antunes (2005), Mészáros (2009) e Alves (2001), defendem a tese que a crise do capital foi a responsável pelo esgotamento do modelo de acumulação fordista, pois havia um enrijecimento “[...] dos investimentos de capital fixo em larga escala e de longo prazo em sistemas de produção em massa que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo variantes” (HARVEY, 1998, p. 135). Da mesma forma, havia também ampla rigidez “[...] nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho” (HARVEY, 1998, p. 135), o que impedia a criação de uma estratégia de saída para a crise dentro de um modelo em que a classe operária, desde o final dos anos 1960, manifestava cada vez mais sua insatisfação em relação ao aumento da jornada de trabalho e a redução dos salários. Sua rigidez se dava também porque não havia a possibilidade de recorrer à política monetária flexível, que permite imprimir moeda em diversos montantes para sustentar a economia estável, mesmo que temporariamente.

A tentativa de saída para recuperar a economia após a crise dos anos 1970 foi flexibilizar, desregulamentar, deixar de serem rígidos alguns atributos do modelo de acumulação fordista. Como Harvey (1998) constatou, no início da reestruturação produtiva nem todos os países transformaram de imediato os processos de trabalho substituindo o taylorismo-fordismo pelo método toyotista, mas realizaram transformações que respondiam com urgência à crise de superacumulação (HARVEY, 1998). Desse modo, as principais medidas tomadas para resgatar os lucros das grandes empresas foram a flexibilização da

contratação da força de trabalho, atacando as lutas sindicais do final da década de 1960 nos EUA e em outros países; ampliação dos investimentos que ultrapassassem a produção propriamente dita, visando a financeirização do capital; terceirização de parte da produção e dos funcionários; desenvolvimento de mercadorias variadas, com curto tempo de vida e que mirassem atender a demanda do consumo; reforma do Estado para desregulamentar as leis trabalhistas; investimento na privatização dos serviços públicos etc.

Tal quadro que descrevemos e que abordamos com maior atenção no primeiro capítulo deste trabalho diz respeito ao cenário de reestruturação produtiva, política e econômica da sociedade capitalista nas últimas quatro décadas. Ressaltamos a importância em destacar a crise do capital da década de 1970 e a reestruturação produtiva baseada na acumulação flexível, visto que estes acontecimentos são a origem do desenvolvimento das novas propostas de educação para o século XXI. Atendendo às transformações do capitalismo nos últimos vinte anos, a UNESCO, em parceria com o Banco Mundial, a Unicef, Nações Unidas entre outros, divulgou em 1996 o documento *Educação: um tesouro a descobrir* (1996), tendo por finalidade desenvolver um pacto mundial pela educação, expandindo para países de todo o globo, especialmente os de economia em desenvolvimento, um relatório indicando as novas aprendizagens e comportamentos (competências) indispensáveis para os estudantes do século XXI.

O nosso objeto de estudo, o Relatório da UNESCO, é utilizado e apontado pelos técnicos do governo de Fernando Henrique Cardoso como uma das referências para a fundamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, e pode ser considerado como o principal pilar teórico dos PCN do Ensino Médio, além é claro, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, da mesma forma que identificamos no capítulo anterior as similaridades entre o conceito de democracia do Relatório Delors e dos PCN do Ensino Médio, localizamos também semelhanças entre a interpretação da categoria trabalho nestes dois documentos.

A tentativa de integrar as necessidades do mundo do trabalho aos conteúdos curriculares do ensino secundário não é uma proposta inédita da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, mas um projeto que integrou a LDB nº 5.692 de 1971, cujo pressuposto também era formar os jovens para o trabalho, mas especificamente, com uma proposta de formação para o ensino profissionalizante.

No artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases de 1971, os relatores do documento advertem que para “[...] o ensino de 2º grau, o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional ou conjunto de habilitações afins” (BRASIL, 1971, p. 02). A proposta do governo naquele período era oferecer a educação profissional para os alunos do segundo grau, pois estava de acordo com as necessidades do modelo produtivo no Brasil na década de 1970. Como apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho, durante o denominado ‘Milagre Econômico’ as grandes indústrias brasileiras eram fordistas e uma das características do operariado deste modelo de produção era a especialização, o profissional que dominasse os conhecimentos de uma área de trabalho. Ter conhecimentos de uma atividade específica significava poder exercer a mesma profissão por 20 ou 30 anos, não havendo necessidade de mudar de carreira por todo este período, pois havia a possibilidade de um indivíduo permanecer por duas ou três décadas no mesmo emprego.

A estabilidade de se manter em um emprego único por diversos anos e até mesmo fazer parte de um sindicato foram duas características do modelo de acumulação fordista combatidas na década de 1980 pelo patronato das grandes empresas. Como demonstramos no primeiro capítulo, o termo flexibilidade utilizado pela classe capitalista tornou-se o conceito central da reestruturação produtiva e da tentativa de recuperação do capital. A finalidade da flexibilização era criar, entre outras medidas, novas formas de contratação e de repúdio aos sindicatos, devido às fortes manifestações geradas pela classe operária nas empresas automobilísticas dos EUA na década de 1960, da Europa, em 1970, e do Brasil, em 1980 (SILVER, 2005).

De acordo com a tese utilizada pelos autores do Relatório Delors (1996) e dos PCN do Ensino Médio, a nova formação para o trabalho exigida pelos capitalistas após a flexibilização dos processos produtivos e a expansão da terceirização aspirou à uma formação para todos os tipos de trabalho, para qualquer atividade laboral, pois é fundamental para o sujeito que venderá sua força de trabalho estar preparado e disponível para qualquer tipo de trabalho e não mais associado à uma carreira, à uma profissão específica que limitará sua disponibilidade ao mercado. Ter disposição para adquirir novos conhecimentos, para inovar e desenvolver novas experiências no ambiente de trabalho são características do protagonista/empreendedor, do sujeito que poderá exercer essas atividades no trabalho que realizará na empresa ou para si próprio, devido à crescente informalidade ou como denominam os autores do relatório Delors (1996), o auto-emprego.

Na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, o novo princípio de formação para o trabalho flexível busca reproduzir a ideia de que os jovens necessitam ser preparados para todos os tipos de trabalho. Os relatores afirmam que o mercado de trabalho não é mais o mesmo da década de 1960 e 1970, pois o acesso ao emprego e à seguridade social tornaram-se cada vez mais escasso. O novo mercado é instável: a informalidade, a terceirização e as contratações parciais são crescentes, portanto os estudantes do ensino médio precisam estar preparados para esta nova realidade.

#### Seção IV

##### Do Ensino Médio

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

**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** (BRASIL, 1999, p. 33 - grifo nosso).

No Relatório da UNESCO (1996), este novo princípio de formação flexível, multifuncional, em que são desenvolvidas as variadas competências e a disponibilidade para qualquer tipo de atividade traduz a capacidade de empregabilidade do indivíduo. De acordo com os autores do Delors (1996), o mercado de trabalho nas últimas décadas tem exigido menos trabalhadores especializados e mais generalistas. Isso ocorre devido ao novo tipo de relacionamento entre os trabalhadores do espaço fabril e, principalmente, do setor de serviços, que passam a exercer diversas atividades, operam máquinas distintas, aumentando a disponibilidade para realizar qualquer tipo de trabalho no ambiente de trabalho (DELORS, 1996). Para os autores do Delors (1996, p. 90), ser um especialista é até mesmo prejudicial ao indivíduo no século XXI, pois

Um espírito verdadeiramente formado, hoje em dia, tem necessidade de uma cultura geral, vasta e da possibilidade de trabalhar em profundidade determinado número de assuntos. Deve-se, do princípio ao fim do ensino, cultivar, simultaneamente, estas duas tendências. A cultura geral, enquanto abertura a outras linguagens e outros conhecimentos permite, antes de tudo, comunicar-se. Fechado na sua própria ciência, o especialista corre o risco de se desinteressar pelo que fazem os outros. Sentirá dificuldade em cooperar, quaisquer que sejam as circunstâncias.

A análise do mercado de trabalho realizada pelos relatores do Delors (1996) tem por pressuposto que “[...] já não é possível pedir aos sistemas educativos que **formem mão-de-obra para empregos industriais estáveis**” (DELORS, 1996, p. 72), pois há uma debilidade do setor produtivo industrial em criar empregos duráveis após a crise dos anos 1970. Entretanto, os autores defendem a tese de que a crise da década de 1970 e “[...] o rápido aumento do desemprego nos últimos anos em muitos países constitui, em muitos aspectos, um fenômeno estrutural ligado ao progresso tecnológico” (DELORS, 1996, p. 79). Com esta posição os autores tergiversam a realidade, pois ao afirmarem que a crise e o aumento do desemprego contemporâneo é um problema estrutural decorrente dos avanços tecnológicos, do conhecimento científico ou da robotização, ocultam as consequências provocadas pelas contradições expansionistas do capital e da incapacidade de consumo da classe trabalhadora que geraram a crise de superacumulação de excedentes na década de 1970.

O desenvolvimento tecnológico é, sem dúvida, uma determinante fundamental do desemprego. No entanto, o fenômeno tecnológico não pode explicar o desemprego, porque como Marx (1996) teorizou ao analisar o papel do exército industrial de reserva para a ampliação da acumulação do capital, o desemprego é um fenômeno estrutural do capitalismo. O desemprego não é, para Marx (1996), uma consequência unilateral dos aprimoramentos tecnológicos da produção, mas como apresentamos no segundo capítulo, o capitalismo é incapaz de empregar toda a força de trabalho disponível, uma vez que é de sua natureza aumentar a produtividade, expandindo a mais-valia absoluta e reduzindo a mais-valia relativa. Dessa forma, o exército industrial de reserva será sempre reforçado, pois é preciso que haja uma massa de indivíduos desocupados para que ocorra a queda de salário e o aumento da produtividade dos trabalhadores empregados. Quanto à tensão entre os trabalhadores empregados e desempregados, Marx (1996, p. 270) assegura que

O capital age sobre ambos os lados ao mesmo tempo. Se, por um lado, sua acumulação multiplica a demanda de trabalho, por outro multiplica a oferta de trabalhadores mediante sua ‘liberação’, enquanto, ao mesmo tempo, a pressão dos desocupados força os ocupados a porem mais trabalho em ação, portanto, até certo ponto, torna a oferta de trabalho independente da oferta de trabalhadores.

Ao afirmar que ser um especialista limita a capacidade do sujeito de compreender e envolver-se em outros assuntos que não sejam os de sua área, os autores do Relatório da UNESCO (1996) indicam que o novo perfil de trabalhador contemporâneo deve contemplar

uma série de competências<sup>4</sup> que o permitirá desenvolver os comportamentos exigidos pelo setor produtivo, sobretudo pelo setor de serviços.

Sabendo que é necessário os jovens desenvolverem novos comportamentos no ambiente de trabalho, os sistemas de ensino tornam-se a via para o oferecimento de um novo tipo de formação para os jovens contemporâneos, tendo como premissa o desenvolvimento da flexibilidade dos indivíduos diante das situações que surgirão no mundo do trabalho. A participação do sistema educativo é necessária de acordo com Delors (1996) porque “[...] sistemas mais flexíveis, com maior diversidade de cursos, e com possibilidade de transferências entre diversas categorias de ensino [...] constituem respostas válidas às questões postas pela inadequação entre a oferta e a procura de emprego” (DELORS, 1996, p. 17).

Nesta visão dos relatores do documento, a educação para o trabalho necessita atender aos interesses da acumulação flexível, pois além de ser um dos principais meios de socialização<sup>5</sup> de jovens e crianças, a escola permite também que os alunos adquiram as principais aprendizagens que o mundo produtivo do século XXI requisita. Segundo os autores do Delors (1996), adequando os conhecimentos dos jovens às novas exigências dos processos de trabalho há uma maior facilidade de adaptação ao mercado e possibilidade de empregabilidade, pois preparado para enfrentar as instabilidades do mundo do trabalho o jovem terá mais chances de ser empregado.

Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas ‘saber-ser’ pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços (DELORS, 1996, p. 94).

---

<sup>4</sup> As competências é uma série de comportamentos indicado pelos autores do Relatório da UNESCO (1996) para que os estudantes desenvolvam o que é exigido nas relações de trabalho. Por meio do denominado quatro pilares da educação, que apresentaremos na segunda seção deste capítulo, os relatores do Delors (1996) listam os principais comportamentos que o mundo produto estabelece.

<sup>5</sup> De acordo com Enguita (1989) em sua obra *A face oculta da escola*, a escola é mais uma das instituições criadas ao longo da história da humanidade para domesticar o homem. No capitalismo “[...] era preciso inventar algo melhor, e inventou-se e reinventou-se a escola; criaram-se escolas onde não as havia, reformaram-se as existentes e nelas se introduziu à força toda a população infantil. A instituição e os processos escolares foram reorganizados de forma tal que as salas de aula se converteram no lugar apropriado para acostumar-se às relações sociais do processo de produção capitalista, no espaço institucional adequado para preparar as crianças e jovens para o trabalho” (ENGUITA, 1989, p. 30-31).

Corroborando a interpretação dos relatores dos Delors (1996), os autores dos PCN do Ensino Médio reafirmam que a postura do jovem do ensino médio deve ser modificada e adaptada conforme as novas tendências do mundo do trabalho, uma vez que algumas características do perfil do operário fordista não são mais prestigiadas, pois “[...] disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.” (BRASIL, 1999, p. 23).

Podemos observar, portanto, nesta última citação, que a justificativa dos autores dos PCN do Ensino Médio é semelhante a dos relatores da UNESCO (1996) em relação aos agentes que provocaram o desenvolvimento da nova postura do trabalhador do século XXI. A tese defendida nos PCN do Ensino Médio para a necessária adaptação dos jovens ao mercado de trabalho é que “[...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alteraram o modo de organização do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 16). Limitada e persuasiva, a posição dos autores dos PCN do Ensino Médio oculta que a flexibilização provoca outras consequências além da adaptação dos homens às máquinas ou à informatização, mas é uma das formas encontradas pela classe capitalista de agudizar a produtividade do trabalhador, a precariedade dos contratos de trabalho ou mesmo naturalizar o denominado auto-emprego (DELORS, 1996) ou informalidade (BRASIL, 1999), que são apresentados como um privilégio, uma oportunidade para o empreendedorismo, o protagonismo pessoal e a autonomia para assumir os riscos do mundo dos negócios.

Desse modo, a tese de que o progresso tecnológico é o gerador do desemprego nas últimas décadas é reproduzida pelos autores dos PCNEM, pois ao afirmar que a “[...] ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica tem um papel preponderante” (BRASIL, 1999, p. 15) é a responsável pelo agravamento da crise dos trabalhos estáveis, significa não apenas ocultar o papel da crise do capital nos anos 1970, mas justificar que a adaptação ao mundo do trabalho, além de inevitável, torna-se responsabilidade da escola e de cada indivíduo por responder positivamente a estes desafios.

Além de questionarmos a proposta dos autores dos PCN do Ensino Médio de adaptação ao mundo do trabalho, de incentivo aos jovens para a informalidade, do desenvolvimento das competências etc., é preciso esclarecer que a crítica em relação ao conceito de trabalho nos PCN não se dá unicamente pelo fato de que as novas tendências da

educação para o século XXI correspondem à precarização do mundo do trabalho, mas sim pela interpretação da categoria trabalho nos PCN do Ensino Médio, que é mais uma das formas de naturalizar as relações de trabalho na sociedade capitalista.

Segundo os autores dos PCN do Ensino Médio o trabalho é “[...] um contexto importante [...] visando a compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social” (BRASIL, 1999, p. 92). A produção de riqueza e a interação entre o homem e o mundo social tratam-se, predominantemente, nos últimos quinhentos anos, das relações de produção na sociedade capitalista em que a produção de riqueza é aquela que produz mercadorias e, conseqüentemente, lucros para a classe capitalista acumular capital. Os autores dos PCNEM afirmam, ainda, que

O trabalho não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas, todos independentemente de sua origem e 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 da cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 1999, p. 92).

Alegamos que a categoria trabalho nos PCN do Ensino Médio visa somente à reprodução do capital, baseando-se na posição teórica dos autores deste documento, que interpretam o trabalho como uma atividade humana voltada para a produção de riqueza, bens e serviços (BRASIL, 1999). Como argumentamos ao longo desta seção, a tese dos autores dos PCN do Ensino Médio demonstra que as relações de trabalho predominantes no capitalismo são naturais e universais, e por conseguinte é necessário preparar os jovens para desenvolver as competências que o processo produtivo flexível exige.

Ao afirmar que as relações de trabalho na sociedade capitalista são naturais e inevitáveis, os relatores dos PCN do Ensino Médio defendem que a alienação do trabalhador ao se submeter ao assalariamento, à perda do controle do processo de trabalho, do produto ou dos meios de produção não é um fenômeno questionável, mas sim uma lógica produtiva de um sistema a que temos que nos adaptar, independente de concordarmos ou não com suas implicações.

Esta interpretação do conceito de trabalho nos PCNEM exhibe a defesa dos autores deste documento quanto à venda e exploração das forças de trabalho no sistema capitalista, haja vista que os autores não contestam se as novas tendências do mundo do trabalho alienam ou precarizam ainda mais a vida dos trabalhadores do século XXI. A posição ideológica dos

autores é a defesa da ordem burguesa, que tem por pressuposto assegurar seus interesses vitais para a manutenção do sistema capitalista. Logo, não há motivo para os autores dos PCN do Ensino Médio objetarem as consequências para a classe operária da intensificação do trabalho nos últimos anos, afinal, eles são defensores, representantes da ótica burguesa.

Nossa crítica em relação a postura dos autores dos PCN do ensino se dá pelo fato dos autores limitarem e naturalizarem o trabalho, a atividade que humaniza o homem, o simples meio de produzir ‘bens e serviços’, que de acordo com Marx (2003) significa produzir mercadorias em busca de atingir melhores e maiores lucros. Contestamos também que, além de assumir a ideologia burguesa, que visa aos interesses da classe capitalista e não da classe trabalhadora submetida à escola pública, os relatores dos PCNEM buscam estimular respostas individuais dos jovens para os problemas estruturais da sociedade capitalista, por meio da tese de que a adaptação às necessidades do mundo do trabalho é a única forma de lidar com a condição inevitável da classe trabalhadora.

Na terceira seção deste capítulo analisaremos até que ponto as estratégias de saída sugeridas por esta tese são suficientes para amenizar as contradições do sistema capitalista. E demonstraremos, ainda, de que modo o conceito de trabalho defendido nos PCN do Ensino Médio estimula a submissão dos trabalhadores à precarização do trabalho por meio da formação à empregabilidade.

### 3.2. A proposta nos PCN para integrar ensino médio e trabalho

Na seção anterior analisamos que a proposta de preparação dos jovens para o mundo do trabalho sugerida pelos autores dos PCN do Ensino Médio é aquela que corresponde às necessidades das relações de trabalho que a classe capitalista estabelece para os trabalhadores. Trata-se da preparação do educando para todos os tipos de trabalho, inclusive para o trabalho autônomo, pois a informalidade é uma realidade cada vez mais crescente em tempos em que o mercado trabalho é bastante restrito e seletivo (BRASIL, 1999). Destacamos as principais passagens que os relatores dos PCN citam a respeito da necessidade desta adaptação, no entanto, questionamos: de que forma a escola poderá aproximar e integrar as exigências do mundo do trabalho às atividades do professor em sala de aula?

De acordo os relatores dos PCN do Ensino Médio, integrar as propostas de educação para o trabalho às atividades de sala de aula é promover aos jovens “[...] a preparação e

orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção do nosso tempo” (BRASIL, 1999, p. 22). Essa preparação é fundamental para os estudantes e torna-se responsabilidade dos sistemas de ensino porque “[...] é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja espontaneamente, no cotidiano em geral, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho” (BRASIL, 1999, p. 86).

Uma vez que a proposta dos PCN do Ensino Médio é motivar a aprendizagem das competências de que o mundo produtivo necessita, é preciso criar meios para aproximar e integrar a teoria e a prática. A principal forma de fazer essa integração é, para os relatores dos PCN, desenvolver conhecimentos que sejam capazes de provocar essa união. Retornando à sua base teórica, os PCNEM seguem as indicações do Relatório Delors (1996) a respeito de quais devem ser essas aprendizagens, as quais são popularmente denominadas pelos relatores da UNESCO como os quatro pilares da educação ou do conhecimento.

A fim de justificar a necessidade dos jovens em desenvolver novas aprendizagens, os relatores do Delors (1996) afirmam, a princípio, que a educação no século XXI não deve proporcionar aos estudantes uma carga de conhecimento rígida, que será conservada por muitos anos, mas conhecimentos instantâneos, esporádicos e imediatos devido às constantes transformações do conhecimento que acompanham a velocidade das transformações da era da informatização, das novas tecnologias etc. A informação passou a ser um dos grandes tesouros no denominado mundo dos negócios nos últimos quarenta anos, portanto, ser informado<sup>6</sup> ao invés de ter apenas uma série de conhecimentos engessados é uma das qualidades fundamentais para compor o perfil do profissional ideal do século XXI. Para os autores do Relatório da UNESCO,

[...] uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada — já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes

---

<sup>6</sup> Segundo Harvey (1998, p. 151) “O acesso à informação, bem como o seu controle, aliado a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornam-se essências à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. A capacidade de resposta instantânea a variações de taxa de câmbio, mudanças da moda e dos gostos e iniciativa dos competidores tem hoje um caráter crucial para a sobrevivência corporativa”.

primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (DELORS, 1996, p. 88).

Assim, sabendo que é mais importante para o futuro trabalhador possuir informações atualizadas e não somente um conjunto de conhecimentos adquiridos no início de sua vida, os autores do Delors (1996) aconselham sobre a necessidade dos educadores estimularem um novo tipo de comportamento entre os jovens, pois é preciso que os educandos criem o hábito de buscar novos conhecimentos e não serem passivos como os alunos (educados de acordo com o perfil fordista), que recebiam dos professores e dos livros didáticos o conhecimento pronto. O novo comportamento dos educandos é classificado por uma série de competências, sintetizadas nos quatro pilares da educação pelos relatores do Relatório Delors (1996). Fundamentada no princípio de que a educação deve ser adquirida ao longo de toda vida, as quatro principais aprendizagens do século XXI são:

[...] o *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas e finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. Mas, em regra geral, o ensino formal orienta-se, essencialmente, se não exclusivamente, para o *aprender a conhecer* e, em menor escala, para o *aprender a fazer* (DELORS, 1999, p. 89).

Nota-se na citação acima que os quatro pilares da educação, como afirmamos há pouco, representa um conjunto de atividades que dão destaque ao comportamento dos estudantes e não necessariamente ao saber, já que o aprender a conhecer não se trata dos conhecimentos rígidos que citamos, mas da busca contínua por novas informações. Como os autores dos PCNEM e do Delors (1996) afirmam, considerando o mercado de trabalho restrito, a necessidade de preparação dos jovens para qualquer tipo de atividade e as novas relações de trabalho que exigem uma diversificação de tarefas do operariado, desenvolver conhecimentos específicos não é adequado para atender às novas tendências do mundo do trabalho, haja vista que é fundamental para os estudantes possuírem os comportamentos exigidos pelo atual mundo produtivo objetivando aumentar a chance de empregabilidade.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, os autores justificam que a necessidade dos educandos em adquirir as novas aprendizagens do século XXI ocorre devido à oposição destes novos conhecimentos à formação específica que “[...] nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização da América Latina, a política

educacional vigente priorizou, como finalidade para o ensino médio, a formação de especialistas” (BRASIL, 1999, p. 15). Conforme dito anterior, a especialização e profissionalização do trabalhador eram exigências do perfil fordista, entretanto,

Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos (BRASIL, 1999, p. 15).

Se acumular conhecimentos não é mais preciso no século XXI, devido às constantes descobertas da ciência, da informática, de novos produtos etc., uma educação básica, como é sugerida na LDB de 1996, é suficiente para a formação dos jovens estudantes, o que caracteriza o ensino médio ser “[...] a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho” (BRASIL, 1999, p. 22) assumindo o seu compromisso educacional com aquilo que lhe é cobrado: a educação básica e geral.

Como já observamos no segundo capítulo deste trabalho e na seção anterior deste capítulo, é uma tendência dos organizadores do Relatório da UNESCO (1996) e dos PCN do Ensino Médio justificarem atualmente as transformações da escola, das novas aprendizagens, do mercado de trabalho, dos processos de trabalho etc. como uma consequência provocada pelas descobertas científicas, tecnológicas e produtivas dos últimos 40 anos, que têm exigido um novo comportamento dos indivíduos perante a estas transformações. No que concerne à citação a seguir,

Nas sociedades tradicionais, a estabilidade da organização política, produtiva e social garantia um ambiente educacional relativamente estável. Agora a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua, colocando novas exigências para a formação do cidadão (BRASIL, 1999, p. 25).

O que os autores denominam ser as sociedades tradicionais era a organização política e econômica baseada no modelo de acumulação taylorista-fordista e no *american way of life* ou no Estado de bem-estar social, que permitiu a um grupo de indivíduos, principalmente àqueles das economias centrais, após intensas lutas de classes, possuírem benefícios sociais

amparados pelo Estado. Neste período, como apresentamos no primeiro capítulo deste trabalho, da mesma forma que a classe trabalhadora adquiriu direitos sociais, houve melhores condições da classe capitalista para acumular enormes quantias de excedentes de mercadorias e capital (HARVEY, 1998), gerando a produção de grandes lucros na década de ouro do capitalismo. Porém, no início da década de 1970, esse modelo de produção apresentou as consequências da crise de superacumulação<sup>7</sup>, que são inerentes à lógica do capital. Como afirma Antunes (2005, p. 31),

De fato, a denominada crise do fordismo e do keynesianismo era a expressão fenomênica de um quadro crítico mais complexo. Ela exprimia, em seu significado mais profundo, uma *crise estrutural do capital*, onde se destacava a tendência decrescente da taxa de lucro [...] Era também a manifestação, conforme indiquei anteriormente, tanto do sentido *destrutivo* da lógica do capital, presente na intensificação da *lei de tendência decrescente de valor de uso* das mercadorias, quanto da incontabilidade do sistema de metabolismo social do capital. Com o desencadeamento de sua crise estrutural, começava também a desmoronar o mecanismo de ‘regulação’ que vigorou, durante o pós-guerra, em vários países capitalistas avançados, especialmente na Europa.

Estamos fazendo referência à crise do capital dos anos 1970 para demonstrarmos que, ao focalizar apenas as transformações dos processos produtivos, da robótica, das novas tecnologias etc., os autores dos PCN do Ensino Médio reproduzem uma justificativa, que parte da teorização do Relatório da UNESCO (1996), limitada e falaz, uma vez que responsabilizar unicamente as transformações dos processos produtivos pelas instabilidades do mercado de trabalho e das relações de trabalho é minimizar o protagonismo do poder do capital na intensificação do processo de precarização do trabalho nas últimas décadas. Do mesmo modo, apontar somente a reestruturação produtiva como geradora da crise do emprego é simular que nas décadas de 1960 e 70, que os autores dos PCN do Ensino Médio denominam como tradicionais, não existia ou pouco existia problemas com o desemprego, que como já demonstramos nas seções anteriores, é uma categoria ontológica e estrutural do capitalismo e não um evento dos últimos 40 anos.

---

<sup>7</sup> Para Harvey (1998, p. 170) “Uma condição generalizada de superacumulação seria indicada por capacidade produtiva ociosa, um excesso de mercadorias e de estoques, um excedente de capital-dinheiro (talvez mantido como entesouramento) e grande desemprego. As condições que prevaleceram nos anos 30 e que surgiram periodicamente desde 1973 têm de ser consideradas manifestações típicas da tendência de superacumulação”.

Como apresentamos no primeiro capítulo, a crescente financeirização do capital e sua atávica necessidade de especulação e criação de novas mercadorias em curto prazo (*short-termism*) aprofundou a exploração do trabalho da produção propriamente dita, bem como do setor de serviços, pois com a queda da taxa de lucro, produzir mais, em menor tempo e de acordo com as necessidades do cliente tornou-se primordial na produção. Contudo, além de satisfazer os gostos do cliente, é preciso atender também à pressão dos investidores, dos portadores de ações que exigem lucratividade constante das empresas.

É preciso reconhecer que o aprimoramento e o uso de novas máquinas e tecnologias tem expelido parte dos trabalhadores da produção propriamente dita, como afirma os autores dos PCN do Ensino Médio. Entretanto, não podemos ignorar que a necessidade de aperfeiçoamento dos processos de trabalho deve-se à crise da acumulação fordista dos anos 1970, que demonstrou ser inviável manter os benefícios conquistados pela classe trabalhadora. A alternativa dos capitalistas foi a flexibilização, isto é, recorrer à terceirização da força de trabalho e das mercadorias, à substituição dos homens pela máquina, ao aumento dos contratos de trabalho temporário, parcial etc.

Sabendo que a proposta dos autores dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio é seguir as tendências da educação para o século XXI, integrando as exigências comportamentais (competências) do novo processo produtivo, o denominado toyotismo, às atividades em sala de aula, é preciso propiciar aos educandos do ensino médio a “[...] educação geral, que permite buscar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e preparação de serviços” (BRASIL, 1999, p. 30). Para estabelecer o elo entre as necessidades do mundo produtivo e a educação escolar, os autores listam uma série de comportamentos e conceitos, baseados em competências que são indispensáveis para a formação do futuro trabalhador. Uma formação que, ao exigir uma série de comportamentos que atendem somente às necessidades do mundo produtivo, como demonstrado na próxima citação, limita a aprendizagem dos jovens à preparação para o trabalho, e por isso o trabalho precarizado.

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

devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático (BRASIL, 1999, p. 12).

Além destas competências que citamos acima, que correspondem ao comportamento que é exigido do operário no ambiente de trabalho, é preciso ressaltar que os relatores dos PCNEM adotam também os denominados quatro pilares da educação, sendo estes o aprender a conhecer que “[...] constitui o passaporte para a educação permanente” (BRASIL, 1999, p. 16), o aprender a fazer para estimular “[...] o desenvolvimento de habilidades e o estímulo ao surgimento de novas aptidões” (BRASIL, 1999, p. 16), o aprender a viver que “[...] trata-se de aprender a viver juntos [...] de modo a permitir a realização de projetos comuns ou a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis” (BRASIL, 1999, p. 17) e o aprender a ser que “[...] supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos [...] de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida” (BRASIL, 1999, p. 17).

A tentativa dos relatores dos PCN do Ensino Médio é criar uma correlação entre os comportamentos que o trabalhador deve realizar no ambiente de trabalho, mais precisamente o comportamento do perfil do operário toyotista que apresentamos em detalhes no primeiro capítulo, e os comportamentos que o educando deve desenvolver no recinto escolar. Podemos observar as similaridades entre as competências exigidas pelo mundo do trabalho e pelo currículo do ensino médio quando comparamos as citações dos autores dos PCNEM àquelas dos teóricos que estudam as relações do mundo do trabalho contemporâneo. Os relatores do PCN demonstram estar bastante atentos às novas exigências do mundo do trabalho, pois não negligenciam nenhuma das denominadas novas competências do novo perfil de trabalhador do século XXI.

Destacamos dos quatro pilares da educação uma citação que faz referência à uma das necessidades do toyotismo que “[...] fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com *multivariabilidade* de funções, rompendo com o caráter parcelar do fordismo” (ANTUNES, 2005, p. 54). O trabalho em equipe é uma característica não apenas da aplicação do processo de produção toyotista no espaço fabril, mas do ambiente de trabalho empresarial e do setor de serviços, que exige a multivariabilidade de funções dos seus trabalhadores. Desse modo, ciente que o trabalho em equipe é exigido em diversos setores da produção, os autores dos PCNEM incluem em sua proposta de educação esta relevante competência, pois um dos quatro pilares é o aprender a viver juntos, que como citamos há pouco, permite a criação de projetos em

grupos “[...] desenvolvendo o conhecimento do outro e a percepção das interdependências” (BRASIL, 1999, p.17) do trabalho entre os colegas de equipe.

Outra semelhança entre uma competência do processo produtivo e da proposta de educação escolar é a possibilidade de o operário lidar com situações de risco e então de solução de problemas para eventos inesperados. Como já demonstramos no primeiro capítulo desta pesquisa, no toyotismo o trabalhador deve realizar uma série de atividades que ultrapassam apenas o uso de uma máquina. Os operários convivem com o gerenciamento denominado *by stress* (por tensão), em que é preciso resolver os problemas que surgem com os equipamentos que eles utilizam e, até mesmo, detectar se ocorre algum problema antes mesmo dos mesmos acontecerem. Como Gounet (1999, p. 29) identificou no toyotismo “Em toda a cadeia de produção há sinais luminosos em três luzes: verde, tudo me ordem; laranja, há superaquecimento, [...] vermelha, há um problema é preciso parar a produção e resolver a dificuldade”, dessa forma, torna-se responsabilidade do trabalhador não apenas executar sua atividade em determinadas máquinas, como também verificar possíveis falhas e corrigi-las. Para que os alunos do ensino médio desenvolvam esse comportamento é preciso ter acesso

[...] a aprendizagem de concepções científicas atualizadas do mundo físico e natural e o desenvolvimento de estratégias de trabalho centradas na solução de problemas [...] de forma a aproximar o educando do trabalho de investigação científica e tecnológica, como atividades institucionalizadas de produção de conhecimentos, bens e serviços (BRASIL, 1999, p. 33).

Além da manutenção dos equipamentos de trabalho, no caso do operário fabril, outra característica do toyotismo é prevalecer dos conhecimentos, da experiência adquirida pelo trabalhador ao longo do seu tempo de trabalho que, segundo Antunes (2005), é uma das formas do capital de apropriar-se do *savoir faire* intelectual do operário. Para aprimorar os produtos ou oferecer sugestões que aligeiram a eficiência da produção, os operários participam do denominado *kaizen* (o contínuo aprendizado), que “[...] é o resultado das atividades dos trabalhadores reunidos em grupos, visando o desenvolvimento de projetos para a melhoria das diversas etapas do processo de trabalho, com base na experiência dos trabalhadores” (ANTUNES, 2005, p. 79). Nos PCN do Ensino Médio, o aprimoramento das potencialidades dos estudantes para executar com melhor desenvoltura suas atividades fundamenta-se em um conceito que os autores do documento denominam como a estética da sensibilidade.

Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a **qualidade**. Nas práticas e processos, a **busca de aprimoramento** permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível (BRASIL, 1999, p. 76).

Ainda visando ao aprimoramento da produção ou dos produtos, o toyotismo emprega os círculos de controle de qualidade (CCQ's) para que o trabalhador reflita, explore sua criatividade e ofereça novas ideias de melhorias no ambiente de trabalho. O objetivo dos CCQ's é mobilizar “[...] grupos de trabalhadores que são instigados pelo capital a discutir seu trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade das empresas” (ANTUNES, 2005, p. 55). Para estimular a criatividade e o espírito inventivo dos educandos na sala de aula, o currículo dos PCN do Ensino Médio baseia-se novamente na estética da sensibilidade, de modo que

“[...] como expressão do tempo contemporâneo a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, 1999, p. 75).

Quanto à autonomia do trabalhador, apesar de Alves (1999) observar que há uma dualidade no espaço fabril entre um pequeno grupo de trabalhadores que possuem autonomia para criação e outro grupo majoritário que realiza atividades limitadas, os autores dos PCNEM não negligenciam nenhuma das novas competências. Para Alves (1999, p. 143)

[...] ocorre uma cisão na estrutura da classe operária, entre seu núcleo produtivo, constituído pelos operários ‘polivalentes’, com capacidade de autonomia, de iniciativa e de renovação contínua de seus conhecimentos, e os demais operários industriais, o subproletariado tardio, que são incorporados à periferia da produção, em sua maioria com empregos precários, temporários e com níveis de salários inferiores.

Entretanto, os autores dos PCN do Ensino Médio não distinguem se apenas pequenos grupos de trabalhadores terão acesso ou não a essa autonomia no espaço fabril que Alves (1999) aponta. O que os autores justificam, como apresentamos desde o início desta seção, é que o intuito do currículo do ensino médio é oferecer todas as competências que o mundo do

trabalho exige, porquanto em alguma atividade laboral ao longo da sua vida o trabalhador pode necessitar executar alguma das competências que citamos há pouco. Logo, formar para a autonomia também é fundamental.

[...] num mundo em que a tecnologia revoluciona todos os âmbitos de vida, e, ao disseminar informação amplia as possibilidades de escolha, mas também a incerteza, a **identidade autônoma** se constitui a partir da ética, da estética e da política, mas precisa estar ancorada em conhecimentos e competências intelectuais que deem acesso a **significados verdadeiros sobre o mundo físico e social**. Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação 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. 79).

Podemos observar e confirmar pelas diversas citações que realizamos há pouco que o trabalho, ou melhor, a preparação para o trabalho sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio é o eixo central deste documento, pois todas as aprendizagens e competências propostas pelos autores têm por finalidade atender a um conjunto de comportamentos que caracteriza o perfil do trabalhador de que a reestruturação produtiva e o capital financeiro ou especulativo necessitam, ou seja, atender ao que Harvey (1998) denomina como a acumulação flexível.

Analisando o empenho dos autores dos PCNEM em selecionar detalhadamente, para compor o currículo do ensino médio, cada competência que o mundo do trabalho estabelece, podemos concluir que, apesar da tentativa de transparecer que o Ministério da Educação, a Câmara da Educação Básica, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica etc. formularam um currículo para auxiliar os jovens em sua futura caminhada pela busca de trabalho (ou o que eles denominam de empregabilidade), o que os organizadores do documento propõem aos estudantes, ao estimular que desenvolvam as características do perfil do trabalhador toyotista, é tolerar, suportar as implicações que o modelo de produção flexível proporciona à vida dos trabalhadores, isto é, a subordinação à precarização do trabalho.

Preparar para o trabalho, adotando rigorosamente as exigências que a reestruturação produtiva (baseada na acumulação flexível) estabelece, é dialeticamente preparar os jovens para se adaptar, afeiçoar-se e habituar-se à precarização que as novas tendências do mundo do trabalho submetem os trabalhadores. A precarização do mundo do trabalho e sua correlação com a proposta de formação para o trabalho do ensino médio é a temática da nossa última seção.

### 3.3. O ensino médio e a preparação para o mundo do trabalho precário

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos uma citação de Marx (2003) em que o autor demonstra que a precarização ou intensificação da exploração da força de trabalho via flexibilização dos processos produtivos não é uma característica do capitalismo nos últimos quarenta anos (como os autores dos PCNEM apontam). Considera-se, segundo ele ainda no século XIX, como uma categoria ontológica da grande indústria capitalista<sup>8</sup>, pois em todos os períodos deste modo de produção a classe capitalista buscou alternativas para intensificar a produtividade do trabalho operário, ao mesmo tempo em que enfraquecia o poder de barganha da classe trabalhadora ao ser substituída por máquinas.

Uma vez que o aumento da exploração do trabalho é uma necessidade do capital, nosso objetivo nesta seção é demonstrar que a adaptação à precarização faz parte da proposta de preparação para o trabalho sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, visto como os autores deste documento incitam demasiadamente os estudantes a prepararem-se para as novas necessidades do mundo do trabalho, independente se essas necessidades intensificam e agudizam a exploração do trabalhador. Apesar da justificativa dos autores de que é preciso se preparar para enfrentar as novas exigências do mundo do trabalho e ser plausível com a pressão que o mercado de trabalho impõe aos trabalhadores, contestamos a afirmativa dos mesmos ao sugerir que preparar-se ao máximo (para ser explorado) ou recorrer à informalidade são estratégias de saída para escapar ou ficar isento do desemprego, uma vez que o desemprego é uma categoria inerente, estrutural do capitalismo.

Antes de expormos de que forma os autores dos PCNEM justificam que é preciso preparar os jovens para a precarização, além é claro de toda a exposição que já realizamos nas duas seções anteriores, tem-se a necessidade de conceituar o que significa e quem são os trabalhadores precarizados. De acordo com Alves (2000, p. 264), que investiga as implicações da precarização do trabalho a partir da crise dos anos 1970,

Uma das principais características do novo complexo de reestruturação produtiva é a capacidade de debilitar a sociabilidade do trabalho não apenas pela via da captura da subjetividade operária, por intermédio de uma série de dispositivos ‘organizacionais’ de

---

<sup>8</sup> De acordo com Marx (1996, p. 263) “Toda a forma de movimento da indústria moderna decorre, portanto, da constante transformação de parte da população trabalhadora em braços desempregados ou semi empregados”.

envolvimento operário; nem apenas pela via da desconstrução real da classe, por meio do desemprego estrutural; mas principalmente pela precarização do salário e do emprego de amplas parcelas da classe, processo intrínseco à nova lógica da flexibilidade do trabalho (portanto, o novo complexo de reestruturação produtiva produziu impacto não apenas sobre a *quantidade* de empregos \_quando observamos, por exemplo, o crescimento do desemprego aberto \_, mas, principalmente, sobre a *qualidade* dos postos de trabalho criados). Surge, desta forma, uma série de trabalhadores precarizados, que inclui o trabalho autônomo, *part-time*, informal, incluindo o trabalho em domicílio.

Nesta citação de Alves (2000), podemos observar que o objetivo da precarização do trabalho não é unilateral, isto é, aumentar somente a produtividade por meio da flexibilização, posto que nos últimos quatro anos ela tem provocado também o enfraquecimento do poder de barganha da classe trabalhadora<sup>9</sup> e dos sindicatos via desemprego estrutural e a precarização do trabalho assalariado e do emprego, pois como o autor expõe, a flexibilidade, além de ter provocado uma crise na quantidade de empregos, atingiu também a qualidade dos postos de trabalho abertos. Deste modo, para Alves (2000), os trabalhadores que não conseguem emprego (e seus devidos benefícios) submetem-se às condições precárias de trabalho, incluindo a atividade informal, em domicílio, temporário, *part-time* etc., sendo em muitos casos oportunidades de trabalho que não oferecem nenhum direito trabalhista (previdência social, 13º, férias remuneradas etc.).

Outra estratégia da precarização do trabalho é a utilização da terceirização a fim de descentralizar para as pequenas empresas grande parte da contratação das forças de trabalho. Assim, as grandes corporações desoneram os gastos com as contratações ou possíveis transtornos com as greves dos trabalhadores, ao mesmo tempo em que dividem com as pequenas empresas a responsabilidade dos riscos que os negócios oferecem. No caso da sociedade *holding*, há também as vantagens que a terceirização oferece às corporações, que evitam correr o risco de criar um concorrente e concomitantemente se apropriam da capacidade criativa das pequenas empresas e das suas fatias de mercado.

---

<sup>9</sup> Segundo o autor a desconstrução real da classe trabalhadora ocorre porque “Na nova planta industrial, desapareceu \_ou diminuiu\_ sobremaneira\_ o poder de interferência coletiva dos trabalhadores sobre o espaço de produção. A fragmentação (e pulverização) do coletivo operário prejudicou o contato, por exemplo, da comissão de fábrica com os trabalhadores transferidos (ou com os operários de firmas subcontratados que operam no mesmo espaço de produção). Assim, a nova (e radical) terceirização possui importante \_e estratégica\_ dimensão política, na medida em que tende a *fragmentar o coletivo operário*, debilitando a organização da classe e, por conseguinte, seu poder de resistência (e de barganha) às usurpações do capital” (ALVES, 2000, p. 266).

O mundo do trabalho precário é decorrente de uma das motivações indutoras da terceirização. Por trás da lógica da precarização do trabalho, que atinge parcelas das firmas de subcontratação da cadeia produtiva está a necessidade das grandes empresas e de seus fornecedores de primeira, segunda e terceira linha de descentralizar a produção com o objetivo de reduzir custos, repassando os riscos dos negócios para as pequenas empresas e, por conseguinte, para as condições de trabalho, emprego e salário (ALVES, 2000, p.265).

Nos PCN do Ensino Médio, observamos que os autores estimulam os estudantes à preparação para a precarização do trabalho por justificar em diversas passagens ao longo do documento que “[...] as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 1999, p. 15). Como expusemos nas seções anteriores, as tais mudanças do conhecimento e seus desdobramentos ecoam os fatores que constituem o que Harvey (1998) denomina como “[...] a acumulação flexível em que há uma expansão da financeirização da riqueza, o processo de reestruturação produtiva, a flexibilização do trabalho (terceirizado, informal, temporário etc.), o surgimento das políticas neoliberais etc”. Estas características é o que têm impulsionado a denominada precarização do trabalho nas últimas quatro décadas, portanto formar os jovens para atender aos requisitos da acumulação flexível é ser conivente com as consequências que o processo de precarização traz para a vida desses indivíduos.

O que os relatores do PCNEM afirmam proporcionar aos jovens, ao sugerirem uma preparação para o trabalho condizente às exigências do mundo do trabalho, é resguardar a juventude das consequências negativas do desemprego em tempos em que a capacidade de criação de empregos é debilitada. Portanto, se o número de empregos estáveis diminuem com o aumento do crescimento econômico, a única alternativa, segundo os autores dos PCNEM, é qualificar, isto é, desenvolver as competências necessárias para enfrentar as exigências do setor terciário, que também demanda dos seus trabalhadores o comportamento do perfil do operário flexível. De acordo com os PCN do Ensino Médio,

É possível afirmar que o crescimento econômico não gera mais empregos ou que concorre para a diminuição do número de horas de trabalho, e principalmente, para a diminuição de oportunidades para o trabalho não qualificado. Se o deslocamento das oportunidades de trabalho do setor industrial para o terciário é uma realidade, isso não significa que seja menor nesse a exigência em relação à qualificação do trabalhador (BRASIL, 1999, p. 25).

Afirmando que não há alternativa para os futuros candidatos ao mercado de trabalho, a solução é, segundo a interpretação dos autores dos PCNEM, adaptar, desenvolver a qualificação de que as novas tendências do mundo do trabalho necessitam, afinal, sabendo que atualmente a redução do número dos empregos industriais é inevitável devido ao alto desenvolvimento tecnológico, é preciso habituarmos-nos a este efeito, a este ônus provocado pelo aperfeiçoamento tecnológico dos nossos tempos (BRASIL, 1999).

As relações tradicionais e formais de emprego (com vínculo empregatício, estabilidade, etc.) passam a ser, cada vez mais, substituídas por outras formas de organização das relações de trabalho (autônomo, temporário, terceirizado). Este mesmo processo de flexibilização das relações de produção, além do advento de novas tecnologias, despadroniza as relações de trabalho e acaba interferindo no próprio perfil da qualificação exigida pelo mercado de trabalho (BRASIL, 1999, p. 37).

A informalidade ou o trabalho autônomo, como denomina os autores dos PCN do Ensino Médio na citação acima, é uma das opções sugeridas no documento para os jovens tentarem evitar o desemprego. Todavia, para Harvey (1998), a informalidade (e outros sistemas alternativos de controle de trabalho) é uma saída problemática para a crise do capital, pois ela é satisfatória ao amenizar apenas temporariamente as consequências das contradições do capitalismo.

Da mesma forma, Alves (2000) aponta que outra negatividade da informalidade é a desconstrução real da classe trabalhadora (e da sua força), que se torna cada vez mais segmentada com o aumento do trabalho autônomo. Assim, ao afirmar que a informalidade ou a terceirização é uma das saídas para a crise do emprego, os autores dos PCNEM criam uma falsa resposta ao problema do desemprego, ao mesmo tempo em que apoiam a submissão dos jovens às implicações da precarização, pois a informalidade e outras formas alternativas de trabalho não impedem que esta categoria de trabalhadores sofra as consequências da intensificação da exploração do trabalho. Quanto aos efeitos da informalidade, da terceirização etc. para a classe trabalhadora e com o intuito de controlar a crise do capital dos anos 1970, Harvey (1998) comenta,

Não considero irreversível essa passagem para sistemas alternativos de controle de trabalho (com todas as suas implicações políticas), interpretando-a como uma resposta bem tradicional à crise. A desvalorização da força de trabalho sempre foi a resposta instintiva dos capitalistas à queda de lucros. Mas a generalidade dessa afirmativa esconde alguns movimentos contraditórios. As novas

tecnologias aumentaram o poder de certas camadas privilegiadas; ao mesmo tempo, sistemas alternativos de produção e controle do trabalho abrem o caminho para a alta remuneração de habilidades técnicas, gerenciais e de caráter empreendedor. A tendência, exagerada pela passagem para o setor de serviços e pelo alargamento da ‘massa cultural’, tem sido de aumentar as desigualdades de renda e emergência de uma subclasse mal-remunerada e totalmente sem poder. Isso, contudo, traz sérios problemas quanto à sustentação da demanda efetiva e levanta o espectro de uma crise de subconsumo (HARVEY, 1998, p. 181).

A crítica de Harvey aos ‘sistemas alternativos’ se dá pela tentativa da classe capitalista de amenizar a crise do capital da década de 1970, contudo, sem conseguir solucionar o problema, pois a classe ‘mal-remunerada’ a qual o autor se refere é um efeito negativo e fatal para o desenvolvimento de futuras crises. Apesar de outra estratégia de saída do capital ser a expansão de investimentos em capital especulativo,<sup>10</sup> isso não evita que novas crises ocorram a qualquer momento, afinal, a especulação depende também da produção propriamente dita, da mesma forma que depende do consumo da classe trabalhadora, que sem emprego ou com baixa renda reflete a queda deste consumo.

O que Harvey (1998, p. 181) conceitua na passagem acima como ‘sub-classe mal-remunerada’, Alves (2000) denomina como uma classe de subproletariados que desde a crise dos anos 1970 tem sido a arma da classe capitalista para evitar gastos com a contratação das forças de trabalho. Este grupo, que são os mais atingidos pela precarização do trabalho, além de sofrer as consequências da exploração e precariedade salarial, são apontados como os próprios culpados pelo seu desemprego, afinal, a tese dos Delors (1996) e dos PCNEM é que a flexibilidade do trabalho atualmente oferece uma variedade de oportunidades para o sujeito trabalhar, tornando responsabilidade de cada um encontrar alternativas para superar o desemprego.

O que denominamos subproletarização tardia é constituída pelos trabalhadores assalariados em tempo parcial, temporários ou subcontratados, seja na indústria, seja nos serviços interiores (ou exteriores) à produção do capital. Nesse caso, tende a predominar o que alguns sociólogos e economistas denominam ‘informalização’ nas

---

<sup>10</sup> Se as crises nascem, como se sabe, em consequência da contradição entre a capacidade de expansão, a tendência à expansão e a capacidade de consumo restrita de mercado, o crédito é, precisamente, pelo fato dito acima, o meio específico de por em evidência essa contradição sempre que possível [o crédito] não constitui somente o meio técnico de fornecer a um capitalista capitais alheios possíveis disponíveis; é, ao mesmo tempo, para ele um estimulante para o emprego ousado e inescrupuloso da propriedade alheia, para especulações arriscadas, por seguinte. Não só agrava a crise, na qualidade de meio dissimulado de trocas das mercadorias, como facilita a formação e extensão (LUXEMBURGO, 1999, p. 29).

relações de trabalho (um eufemismo para a nova precariedade do trabalho assalariado) (ALVES, 2000, p. 78).

Além dos subproletários, quem Alves (2000) afirma sofrer as consequências da crise do capital nos últimos quarenta anos, não podemos nos esquecer daqueles que os relatores dos PCN do Ensino Médio denominam de “[...] excluídos por não desenvolverem a sua capacidade de empregabilidade”. Ao analisarmos a teoria de Marx (1996), em que o autor evidencia que o desemprego é estrutural, portanto um fenômeno do século XXI como do século XIX em que ele viveu, render-se à precarização, como os relatores dos PCN do Ensino Médio afirmam, é um engodo à classe trabalhadora, visto que a adaptação às condições precárias de trabalho não é a solução para evitar o desemprego.

Marx (1996) afirmou que o desemprego é estrutural quando observou em suas pesquisas que a indústria moderna estava sempre em transformação, inclusive tendo a luta de classes com um dos fatores que impulsionava o aprimoramento dos processos produtivos, além é claro da ânsia em produzir mais-valia. Dessa forma, Marx (1996, p. 265) comenta que “[...] todo capitalista tem interesse absoluto em extrair determinado quantum de trabalho de um número menor de trabalhadores, ao invés de extraí-lo de modo tão barato ou até mesmo mais barato de um número maior de trabalhadores”. Não há como fugir dessa lógica, pois a classe burguesa sempre buscou reduzir o número de trabalhadores na produção e, conseqüentemente, a parte de sobretrabalho destinada ao assalariamento das forças de trabalho.

Como já afirmamos nas seções anteriores, Marx (1996) analisou que, apesar do crescimento do volume total de capital ou mesmo da quantidade de forças de trabalho disponíveis, “Não basta à produção capitalista de modo algum o quantum de força de trabalho disponível que o crescimento natural da população fornece. Ela precisa, para ter liberdade de ação, de um exército industrial de reserva” (MARX, 1996, p. 264). Outra estratégia da classe capitalista ao manter sempre o exército de reserva, além é claro da incapacidade estrutural da lógica do capital em empregar todas as forças disponíveis (devido à sua necessidade de aumentar a mais-valia), é a pressão que ocorre no interior da própria classe trabalhadora.

O sobretrabalho da parte ocupada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de sua reserva, enquanto, inversamente, a maior pressão que a última exerce sobre a primeira obriga-a ao sobretrabalho e à submissão aos ditames do capital. A condenação de uma parcela da classe trabalhadora à ociosidade forçada em virtude do sobretrabalho da outra parte e vice-versa torna-se um meio de enriquecimento do

capitalista individual e acelera, simultaneamente a produção do exército industrial de reserva numa escala adequada ao progresso da acumulação social (MARX, 1996, p. 266).

Além das citações de Marx (1996) que demonstramos acima, evidenciando há mais de um século e meio as origens do desemprego, as quais não deixam de corresponder ao cenário do mercado de trabalho contemporâneo, analisamos algumas pesquisas que demonstram que o desemprego é um problema relevante para os brasileiros, inclusive para os jovens. Do mesmo modo, não podemos ignorar que o desemprego juvenil não é apenas um fenômeno brasileiro, mas até de economias desenvolvidas, enfim, um problema mundial.

Propomo-nos a confirmar que o desemprego é um fenômeno reconhecido pela população brasileira como um problema corriqueiro e não uma anomalia a ser superada, como insinuam os autores dos PCNEM “A população brasileira percebe o desemprego como a principal causa da pobreza, pois de forma bastante expressiva 29,4% da população entende que esse problema é fundamental na geração da pobreza” (IPEA, 2011a, p. 8). Na seqüência, os pesquisadores do IPEA (2011a) apontam outra percepção social que refuta não apenas a teoria dos autores dos PCN do Ensino Médio, de que para superar o desemprego é preciso desenvolver a empregabilidade, mas refuta também o que consideramos ser o segundo eixo temático dos PCN do Ensino Médio, o qual os autores defendem que a luta em função da melhoria de vida é um esforço pessoal, uma demonstração da capacidade do protagonista individual.

Para se compreender um pouco melhor essa questão das causas da pobreza e sua natureza, buscou-se identificar mais alguns detalhes de possíveis causas associadas à esfera individual (falta de esforço), bem como outros que associam a esfera estrutural e, portanto, social. Alguns resultados da pesquisa mostram que existe uma tendência da população em aceitar que as causas da pobreza são estruturais, pois diante de opções tais como: ‘As pessoas são pobres porque não querem trabalhar’; e ‘As pessoas são pobres porque não encontram emprego’, houve maior predisposição em concordar com a segunda afirmação. Do mesmo modo, a maioria tendeu a discordar da afirmação ‘As pessoas são pobres porque não quiseram estudar’ e tendeu a concordar mais com a proposição ‘As pessoas são pobres porque não tiveram oportunidade de estudar’ (IPEA, 2011a, p. 9).

Quanto à juventude, de acordo com uma pesquisa do IPEA (2011b), o desemprego entre os jovens brasileiros, inclusive aqueles que possuem mais que 11 anos de escolarização, ainda é um problema real, visto o número de pessoas nessa faixa etária que afirmam nas

pesquisas suas dificuldades para conseguir algum trabalho. Na citação abaixo as pesquisas revelam que,

No tocante aos desempregados, observa-se que nesse grupo estão especialmente sobrerrepresentados os jovens entre 18 e 29 anos: embora correspondam a apenas cerca de 30% da amostra, perfazem 54% dos desempregados. Esse dado está de acordo com o que é verificado nas pesquisas de emprego, evidenciando que o desemprego é particularmente concentrado entre os jovens (IPEA, 2011b, não paginado).

Quando questionados sobre a causa do desemprego, poderíamos afirmar pela *tese da adaptação ao mercado* dos autores dos PCN do Ensino Médio que o principal fator gerador do desemprego entre os jovens é a falta de qualificação, considerando que o mercado de trabalho é bastante exigente. Porém, de acordo com o IPEA (2011b), as maiores dificuldades apontadas por 16% dos jovens entre 18 a 29 anos para conseguir um emprego deve-se à falta de trabalho na sua área profissional, ou então à concorrência muito grande. Já entre os jovens de 30 anos ou mais as dificuldades aumentam, de modo que 18% acreditam que a concorrência e a falta de vagas em sua área são os determinantes do desemprego.

Em relação ao cenário mundial do desemprego entre os jovens, fato que não podemos ignorar, uma vez que as propostas de preparação para o trabalho dos PCN do Ensino Médio são as mesmas propostas pelo Relatório Delors (1996), a debilidade da contratação da força de trabalho juvenil satura cada vez mais, uma decorrência inclusive do agravamento da crise nos Estados Unidos e na Europa nos últimos quatro anos.

A finales de 2009, se estimaba que había unos 81 millones de jóvenes desempleados en el mundo, es decir, 7,8 millones más que en 2007, año en que se desencadenó la crisis. La tasa de desempleo juvenil se disparó a un nivel sin precedentes, y aumentó del 11,9 al 13,0 por ciento. En el presente informe se prevé un incremento persistente de la tasa de desempleo juvenil en 2010 a un 13,1 por ciento (OIT, 2010, p. 1).

Segundo a OIT (2010), embora o número de desempregados é desfavorável de modo geral no cenário internacional, alguns países, em particular, têm apresentado números maiores de desempregados, como é o caso da Espanha, cujo número de jovens desempregados tem evoluído de 17,0 em 2007 para 39,0 em 2009, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (2010). Outra nação europeia onde os jovens sofrem as consequências de um

cenário desfavorável de trabalho é no Reino Unido. A contestação dos jovens nesse país demonstra que os indivíduos mais qualificados não estão isentos das implicações do desemprego, refutando a tese de que a qualificação é fundamental para a empregabilidade ou que “É evidente que um jovem será senhor de si mesmo na medida em que a educação lhe tiver dado competências bem cotadas no mercado de trabalho” (DELORS, 1996, p. 241).

[...] en España, la tasa de desempleo entre los jóvenes muy calificados también ha aumentado considerablemente, y se ha incrementado de 15,0 a 27,8 por ciento en el mismo período. En el Reino Unido, todos los jóvenes se han visto afectados en cierta medida, pero el incremento de la tasa de desempleo juvenil fue ligeramente superior en el caso de los jóvenes con mayor nivel de educación (OIT, 2010, p. 38).

Apesar de afirmarmos ao longo deste último capítulo que preparar-se para as competências exigidas pelo mundo de trabalho não é suficiente para os jovens conseguirem um emprego, como os autores dos PCN do Ensino Médio teorizam, os dados acima são fundamentais para evidenciar que o desemprego vai de encontro ao que Marx (1996) afirmou ainda no século XIX, isto é, que a manutenção do exército industrial de reserva é um fenômeno estrutural e intrínseco ao modo de produção capitalista.

Deste modo, as saídas individuais, defendida pelos teóricos da educação, para amenizar a crise do emprego no século XXI ou em qualquer outro período do capitalismo não serão suficientes para atenuar os efeitos que a lógica do sistema capitalista provoca, sendo necessário, portanto, à classe trabalhadora revolucionar radicalmente o modo de produção que compartilhamos.

## CONCLUSÃO

Podemos observar ao longo desta pesquisa que o princípio fundamental recomendado pelos autores dos PCN para a educação no ensino médio é a preparação do educando para o mundo do trabalho. Os pilares para a formação dos estudantes são baseados no desenvolvimento, na aprendizagem das competências que o processo produtivo necessita, uma vez que, de acordo com os organizadores dos PCN do Ensino Médio, a capacidade de empregabilidade de cada indivíduo depende da sua preparação perante às exigências do mercado de trabalho.

Demonstramos que, além da formação para o trabalho, os relatores dos PCN do Ensino Médio destacam duas aprendizagens complementares que são importantes para constituir o novo perfil do trabalhador do século XXI: a formação para o exercício da cidadania e o incentivo para o desenvolvimento do protagonismo juvenil, o espírito empreendedor.

Caracterizamos as três aprendizagens indicadas pelos autores dos PCNEM, isto é, a preparação para o trabalho, para o exercício da cidadania e o protagonismo pessoal como os três principais eixos temáticos do documento, visto como os organizadores dos PCN enfatizam e priorizam a necessidade da educação escolar baseada nestes princípios. É focando nas novas competências, determinadas por estes eixos centrais, que os relatores dos PCNEM justificam porque foi imprescindível a reforma da educação secundária na década de 1990. Analisamos que a justificativa da reforma baseia-se nas transformações produtivas e econômicas dos últimos 40 anos, que Harvey (1998) denomina como o novo modelo de acumulação flexível.

Porém, ainda que seja verídico que o mercado de trabalho está cada vez mais restrito, que o processo produtivo exige novas competências dos trabalhadores, que a terceirização e o trabalho informal são duas formas de trabalho cada vez mais comuns, contestamos a tese dos autores dos PCN do Ensino Médio de que as medidas adaptativas individuais às novas tendências do mundo produtivo são suficientes para amenizar as consequências geradas pelas instabilidades e incertezas da globalização econômica nas últimas décadas (BRASIL, 1999) e provocar a ascensão socioeconômica que o ideário progressista assegura aos jovens brasileiros.

Baseamo-nos, para questionar a tese dos autores dos PCN do Ensino Médio, nos escritos de Mészáros (2009), Harvey (1998), Marx (2003) entre outros autores que

corroboraram a inevitabilidade da crise de superacumulação no capitalismo. Da mesma forma, estes autores demonstraram que o desemprego não é uma condição do século XXI, mas da sociedade capitalista em outros períodos. Assim, o quadro da crise do capital e o aprofundamento do desemprego nos últimos 40 anos não é um fenômeno meramente adaptativo e superado individualmente pelo esforço de cada trabalhador, mas como evidencia Mészáros (2009), a atual crise estrutural do capital tem provocado consequências mais profundas e difíceis tanto para a criação dos lucros da classe capitalista quanto para a ‘adaptação’ da classe operária à crise do emprego.

Para Mészáros (2009) a crise atual tem uma nova essência, pois mesmo com a intensificação da produtividade, da exploração do trabalho e os amplos investimentos em atividades especulativas a partir da década de 1970, a recuperação da taxa de lucro na produção propriamente dita é baixa e o acúmulo de excedentes de mercadorias e capital, principalmente de capital fictício, revela o subconsumo da classe trabalhadora. Assim, de acordo com o autor,

[...] dificilmente seria possível negar que algo significativamente novo está acontecendo no sistema em seu conjunto. Sua natureza não pode ser explicada, como foi tentado de início, apenas em termos de uma crise cíclica tradicional, uma vez que tanto o âmbito quanto a duração da crise a que fomos submetidos nas últimas duas décadas superam hoje os limites historicamente conhecidos das crises cíclicas. Tampouco parece plausível atribuir os sintomas identificados da crise à assim chamada ‘onda longa’ [...] à medida que os sintomas de crise se multiplicam e sua severidade é agravada, parece muito plausível que o conjunto do sistema esteja se aproximando de certos limites estruturais do capital, ainda que seja excessivamente otimista sugerir que o modo de produção capitalista já atingiu seu ponto de não retorno a caminho do colapso (MÉSZÁROS, 2009, p. 41).

A partir da afirmação de Mészáros (2009) e dos dados que apresentamos na última seção do terceiro capítulo em relação ao mercado de trabalho nos últimos anos, podemos observar ao longo desta pesquisa que as medidas sugeridas pelos relatores dos PCN do Ensino Médio não são suficientes para evitar o desemprego. Ainda afirmamos que as medidas adaptativas recomendadas por via da aprendizagem das competências (exigidas pelos eixos temáticos) não atenuam as consequências provocadas pela crise do capital para a classe trabalhadora.

Do mesmo modo, observamos que a justificativa dos autores dos PCN do Ensino Médio, quanto à importância da formação para as competências, busca incentivar à subordinação dos operários à intensificação, à precarização do trabalho motivada pela

insaciabilidade da classe capitalista em acumular capital. Como explanamos ao longo deste trabalho, apesar de o desemprego e a exploração do trabalho serem categorias estruturais do sistema capitalista, não podemos ignorar que nas últimas quatro décadas a exploração do trabalho tem sido intensificada devido o aumento das aplicações em investimentos especulativos. Quanto à precarização do trabalho, que é incitada aos jovens pelos autores dos PCNEM por via da tese da empregabilidade, Antunes (2005, p. 34) comenta,

Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência inter-capitais, mais nefastas são suas consequências, das duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para o progresso de valorização do capital (ANTUNES, 2005, p. 34).

Podemos concluir, a partir da exposição realizada no decorrer deste trabalho e nas observações que retomamos nestas considerais finais, que a proposta de formação dos autores dos PCN para os estudantes do ensino médio, baseada nos três eixos temáticos, tem por pressuposto oferecer uma educação escolar que seja capaz de preparar os alunos para uma *natural* e inevitável adaptação às novas necessidades do capital em processo de crise estrutural.

Deste modo, os três eixos centrais do documento são complementares e inseparáveis, pois preparar para o trabalho é exigir que os jovens adquiram as competências requisitadas pela classe capitalista; formar o empreendedor ou o protagonista individual é transferir para cada trabalhador a responsabilidade de adaptação e superação do desemprego diante da crise atual e, por fim, formar para a cidadania é educar os jovens para respeitar os direitos jurídicos, inclusive trabalhistas, regidos pela ordem capitalista.

Assim como Brown (2009) argumenta em sua crítica aos direitos humanos, que estes direitos representam os quesitos básicos para a reprodução da lógica capitalista (liberdade, igualdade e propriedade), Marx (2003) afirma que o direito na sociedade capitalista tem o interesse explícito de atender ao direito da propriedade privada e da livre troca de mercadorias, inclusive, a mercadoria força de trabalho.

A esfera [...] da circulação ou da troca de mercadorias, dentro da qual se operam a compra e venda da força de trabalho, é realmente um verdadeiro paraíso dos direitos inatos do homem. Só reinam aí liberdade, igualdade, propriedade e Bentham. Liberdade, pois o

comprador e o vendedor de uma mercadoria \_a força de trabalho, por exemplo\_ são determinados apenas pela sua vontade livre. Contratam como pessoas livres, juridicamente iguais. O contrato é o resultado final, a expressão jurídica comum de suas vontades. Igualdade, pois estabelecem relações mútuas apenas como possuidores de mercadorias e trocam equivalente por equivalente. Propriedade, pois cada um só dispõe do que é seu (MARX, 2003, p. 207).

Enfim, é necessário ressaltar, apesar da apresentação que realizamos ao longo dos três capítulos desta pesquisa, que a restrita formação para as competências e o exercício da cidadania destinada aos jovens que frequentam a escola pública explicita o tipo de educação que os relatores dos PCN do Ensino Médio acreditam ser necessária para a formação intelectual de um estudante que pertence à classe trabalhadora e que virá a competir no mercado de trabalho.

Diante de uma proposta de educação que visa especialmente à formação para o trabalho e defende a obsolescência do ensino dos conhecimentos científicos (devido às constantes descobertas das ciências) para os jovens da instituição escolar pública, podemos afirmar que a escola não é uma instituição imune às leis que configuram o sistema capitalista, haja vista que sendo parte de uma totalidade regida pela ordem burguesa, a escola é reprodutora de uma luta de classes que ambiciona quem deverá ou não se apropriar do conhecimento historicamente acumulado.

Destarte, sabendo que a proposta de educação para as escolas públicas do ensino médio brasileiro reproduz o discurso e os interesses da classe capitalista, defendemos a tese de que reformar dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio ou a sociedade capitalista não é uma estratégia de saída eficaz para superar a luta de classes pela posse do conhecimento, mas sugerimos uma nova proposta de organização social, produtiva e econômica, que extermina a produção do capital, logo, as leis, contradições e antagonismos provocados pela ordem capitalista, isto é, a organização socialista.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões da globalização: o capital e suas contradições**. Londrina: Práxis, 2001

\_\_\_\_\_. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios da sociologia do trabalho**. Londrina: Práxis, 2007.

\_\_\_\_\_. **O novo e (precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

\_\_\_\_\_. **Trabalho e Mundialização do capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização**. Londrina: Práxis, 1999.

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-23.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

BROWN, J. **La dominación liberal: Ensayo sobre el liberalismo como dispositivo de poder**. Madrid: Tierradenadie Ediciones, 2009.

CAPELAS, E.; HUERTAS NETO, M.; MARQUES, R. M. Relações de trabalho e flexibilização. In: MARQUES, R. M; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula**. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 217-243.

CHESSNAIS, F., et. al. **Las finanzas capitalistas**: para comprender la crisis mundial. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2009.

DELORS, J. (et. al.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. UNESCO 1996. Disponível em: <[www.unesdoc.unesco.org](http://www.unesdoc.unesco.org)>. Acesso em: 27 março 2011.

GORDON, D. M.; EDWARDS, R.; REICH, M. **Trabajo segmentado, trabajadores divididos**. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, 1986.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 1999.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

\_\_\_\_\_ **O Novo Imperialismo**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

IPEA. **Percepção sobre pobreza**: causas e soluções. Brasília: IPEA: MTE, 2011a. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2011.

\_\_\_\_\_ **Trabalho e renda**. Brasília: IPEA: MTE, 2011b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2011.

LACERDA, A. C. Financiamento e vulnerabilidade externa da economia brasileira. In: MARQUES. R. M.; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem**: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 103-118.

LUXEMBURGO, R. **Reforma ou revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 1999.

NAKATANI, P.; OLIVEIRA, F. A. Política econômica brasileira de Collor a Lula: 1990-2007. In: MARQUES. R. M; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem**: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 21-50.

NAKATANI, P.; SABADINI, M. S. Sistema financeiro e mercado de capitais. In: MARQUES. R. M.; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem**: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 75-101.

MARQUES, R. M. O regime de acumulação sob a dominância financeira e a nova ordem no Brasil. In: MARQUES. R. M.; FERREIRA M. R. J (Org.). **O Brasil sob a nova ordem**: a economia contemporânea – uma análise dos governos Collor a Lula. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 01-18.

MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

\_\_\_\_\_. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: crítica da economia política: Livro I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I Tomo 2. São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1996.

\_\_\_\_\_. **Para a questão judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 2009.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

OIT. **Tendencias mundiales del empleo juvenil** : edición especial sobre las repercusiones de la crisis económica mundial en los jóvenes / Oficina Internacional del Trabajo. Ginebra: OIT, 2010.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2004.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política do Governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 23, n. 80, p. 203-234, 2002.

SILVER, B. J. **Forças do trabalho**: movimentos trabalhistas e globalização desde 1870. São Paulo: Boitempo, 2005.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005 - Coleção Fronteiras da Educação.