

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - *CAMPUS* DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS

TANIA MARY BETTIOL

**ENSINO MÉDIO E TRABALHO: ANÁLISE DAS DIRETRIZES INTERNAS E
EXTERNAS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

MARILIA
2009

TANIA MARY BETTIOL

**ENSINO MÉDIO E TRABALHO: ANÁLISE DAS DIRETRIZES INTERNAS E
EXTERNAS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

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.

Orientadora: Dr^a. Maria Sylvia Simões Bueno.

MARÍLIA

2009

TANIA MARY BETTIOL

ENSINO MÉDIO E TRABALHO: ANÁLISE DAS DIRETRIZES INTERNAS E
EXTERNAS DA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA

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.

Aprovada em 27 de março de 2009.

BANCA EXAMINADORA

Dr^a. Maria Sylvia Simões Bueno (UNESP)

Orientadora

Prof^a. Dr^a. Magda Madalena Tuma (UEL)

Membro Efetivo (convidado)

Prof. Dr. Giovanni Alves (UNESP)

Membro Efetivo (da instituição)

RESUMO

Objetiva-se, com este estudo, entender a proposta curricular referente ao trabalho voltada para o Ensino Médio. O discurso que prega as novas diretrizes para esse ensino ganhou, na atualidade, espaço nas políticas voltadas à educação, concretizando-se na legislação educacional do sistema público. Faz-se necessário entender as políticas educacionais, mais precisamente as alterações na esfera do trabalho e educação, que foram propostas a partir das reformas educacionais dos anos 1990. Tais reformas trouxeram, na sua concepção estrutural, uma série de medidas, que se traduziram em inovações e mudanças, recomendadas por organismos internacionais, dentre os quais destacam-se: Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), Organização Internacional do Trabalho (OIT), Comissão Econômica da América Latina e Caribe (CEPAL) e Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Nesse sentido, assume papel importante para o estudo aqui empreendido a análise dos documentos propostos pelas agências acima citadas, mais precisamente os documentos apresentados pela OIT e pelo BIRD. Estes têm reflexos nos documentos oficiais pertinentes à legislação nacional, dentre os quais destaca-se o Parecer CNE/CEB nº 15/98, de onde emergem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), que constitui o núcleo desta pesquisa. Observa-se, no discurso oficial, a redescoberta da escola no que tange ao papel da educação secundária na solução de problemas ligados à empregabilidade e à melhoria das condições de vida. O uso das novas tecnologias na Educação Básica é relacionado à garantia de futuro para as massas trabalhadoras. Na atualidade, o Ensino Médio passa a ter responsabilidades ampliadas: ele deve ser interpretado e concebido como aquele capaz de desenvolver competências e socializar conhecimentos básicos, integrando os jovens ao mercado de trabalho. Para melhor entender a relação entre trabalho e educação, faz-se necessário recorrer à análise de algumas categorias importantes, dentre as quais destacam-se a competitividade, a empregabilidade, o empreendedorismo e a tecnologia. Essas e as outras questões abordadas neste trabalho são pontuadas a partir de uma abordagem materialista da história, contextualizando o objeto de estudo no processo amplo das relações sociais em nível nacional e internacional. O método de análise empregado na pesquisa é de caráter teórico, tendo como fonte primária a legislação educacional referente ao Ensino Médio e os documentos internacionais já mencionados.

Palavras-chave: Ensino Médio, Trabalho, Educação, Organismos internacionais, Política pública.

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est de comprendre la proposition curriculaire référente au travail en relation à l'Enseignement Moyen. Le discours qui traite des nouvelles directives pour cet enseignement a gagné, dans l'actualité, un espace dans les politiques en relation avec l'éducation, se concrétisant dans la législation éducationnelle du système public. Dans ce sens, il est nécessaire de comprendre les politiques éducationnelles, et plus précisément les altérations dans le monde du travail et de l'éducation, qui ont été proposées à partir des réformes éducationnelles des années 1990. De telles réformes ont apporté, dans la conception structurelle, une série de mesures, qui se sont traduites en innovations et changements, recommandées par des organismes internationaux, comme : La Banque Mondiale (BM), La Banque Interaméricaine de Reconstruction et Développement (BIRD), L'Organisation Internationale du Travail (OIT), La Commission Économique de l'Amérique Latine et des Caraïbes (CEPAL) et l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Ainsi, il assume un rôle important pour l'étude ici entreprise de l'analyse des documents proposés par les agences citées ci-dessus, mais plus précisément des documents présentés par l'OIT et la BIRD. Ces derniers, se reflètent dans les documents officiels appartenant à la législation nationale, parmi lesquels est citée la loi n° 15/98, d'où émergent les directives Curriculaires Nationales pour l'Enseignement Moyen (DCNEMs), qui a orienté en grande partie cette recherche. On observe, dans le discours officiel, la redécouverte de l'école en ce qui concerne le rôle de l'éducation secondaire dans la solution des problèmes liés à la compétence et à l'amélioration des conditions de vie. L'utilité des nouvelles technologies dans l'Éducation de base est en relation à la garantie du futur pour les masses ouvrières. Dans l'actualité, l'Enseignement Moyen commence à avoir des responsabilités amplifiées : il doit être interprété et conçu comme capable de développer des compétences et socialiser des connaissances de base, en intégrant les jeunes au marché du travail. Pour mieux comprendre la relation entre travail et éducation, il est nécessaire d'utiliser l'analyse de quelques catégories importantes, parmi lesquelles se détachent la compétitivité, la compétence, la prise d'initiative et la technologie. Ces questions et bien d'autres, abordées dans ce travail sont ponctuées à partir d'une approche matérialiste de l'histoire, reportant au contexte l'objet d'étude dans le processus ample des relations sociales au niveau national et international. La méthode de l'analyse employée est de caractère théorique, ayant pour source première la législation éducationnelle référente à l'Enseignement Moyen et les documents internationaux déjà mentionnés.

Mots-clé : Enseignement Moyen, Travail, Éducation, Organismes internationaux, Politiques publique.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	07
1 O TRABALHO COMO CATEGORIA : UM NOVO CONCEITO DE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DAS CLASSES TRABALHADORAS	23
1.1 A DIMENSÃO LEGAL E O PENSAMENTO HEGEMÔNICO.....	26
2 A DUALIDADE ESTRUTURAL EDUCAÇÃO X TRABALHO: UM DOS “NÓS” NÃO SUPERADOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO	49
3 EMPREGABILIDADE, COMPETITIVIDADE, COMPETÊNCIAS E EMPREENDEDORISMO: CATEGORIAS ATRELADAS À ADAPTAÇÃO DOS JOVENS ÀS DEMANDAS MERCADOLÓGICAS	67
4 AS TECNOLOGIAS COMO MEIO DE “TRANSFORMAÇÃO” SOCIAL: CAMINHO AO “ETHOS EMPRESARIAL”	87
QUESTÕES PENDENTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	103
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS.....	113

INTRODUÇÃO

As mudanças advindas da forma de produção e de acumulação do capital, as premissas da reestruturação econômica e o ajuste estrutural que predomina no capitalismo na atualidade estão voltados para o modelo neoliberal. Este, na segunda metade do século passado, passou a tomar corpo em vários países, mudando rumos estabelecidos e impondo a hegemonia de grupos que não só direcionam a economia, mas também deliberam em outros campos, como, por exemplo, apresentando metas para a educação.

Nesse sentido, a educação, entendida e constituída no plano das relações sociais, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esse embate ocorre na perspectiva de articular concepções e organizações dos processos e conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas esferas da sociedade, compondo os interesses de classe.

Um novo tipo de produção racionalizada compõe o receituário na atualidade, passando a exigir um novo tipo de trabalhador, capaz de ajustar-se aos novos métodos de produção. Nesse cenário, a educação passa a assumir um papel bastante específico: articular as novas competências aos novos métodos de trabalho e moldar o comportamento e as atitudes do trabalhador para atender às demandas do capital.

Para um entendimento mais amplo das questões elencadas neste trabalho, não podemos perder de vista a trajetória histórica do processo sócio-econômico que redesenhou um novo quadro nas relações sociais após a crise econômica mundial característica nos anos 1970. Entende-se que um resgate histórico da efetivação desse processo, ainda que breve, se faz necessário.

A princípio, é importante demarcar nessa argumentação o que se caracteriza como crise dos anos 1970. Segundo Frigotto (2003), o que entrou em crise na década de 1970 constitui-se em mecanismos para solucionar a crise que havia se concretizado nos anos 1930. Mais especificamente, as políticas estatais, mediante fundo público, financiavam o padrão de acumulação capitalista nos últimos cinquenta anos.

Essa crise, portanto, não foi resultado da interferência do Estado na economia, nem da demasiada despesa governamental com questões sociais, como

apontam os neoliberais. Ao contrário, ela é um elemento estrutural, constituinte do movimento cíclico da acumulação capitalista, e passa a ser considerada dentro das manifestações específicas de crise estrutural¹ do capitalismo. Seus reflexos podem ser observados em vários setores, inclusive na área educacional.

Conforme aponta Harvey (1992), a crise do capitalismo começa a se agravar a partir de 1965, quando o modelo de produção em vigência começa a se enfraquecer: “[...] de um modo mais geral, o período de 1965 a 1973 tornou cada vez mais evidente a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo” (HARVEY, 1992, p. 135).

Os anos do pós-guerra – 1945 a 1970 – foram, então, regulamentados por uma nova forma de organização produtiva, denominada de taylorista-fordista. Esse modelo tinha por finalidade atender às demandas de educação de trabalhadores e dirigentes a partir de uma clara definição de limites entre ações intelectuais e instrumentais, determinando as atribuições de cada um nesse processo.

Cabe salientar que, em uma sociedade dividida em classes, as relações sociais são de exploração. Nesse sentido, a finalidade do trabalho pedagógico, articulado ao processo de trabalho capitalista, é disciplinar para a vida social produtiva, conforme as especificidades que se definem nos processos de produção.

Dessa forma, a organização fordista de produção estava em conformidade com o período histórico vivido. O mundo da produção naquele momento tinha por paradigma a organização em unidades fabris, concentrando grande número de trabalhadores, que eram distribuídos em estrutura verticalizada e hierarquizada. O objetivo central era a produção em massa, atendendo relativamente às demandas homogêneas, com tecnologia estável e processos de produção eletromecânica. Não havia espaço significativo para mudanças, nem para a participação criativa dos trabalhadores.

Essa base produtiva, por sua vez, deu origem a tendências pedagógicas que privilegiaram tanto a racionalidade formal quanto a técnica, caracterizando o conservadorismo das escolas tradicional, nova e tecnicista, fundamentadas pela dicotomia do fazer/técnica X pensar/intelectual.

¹ Segundo Mészáros István (1998) a crise estrutural se caracteriza no próprio sistema do capital, sua veracidade é medida pelo fato de que não estamos frente a uma crise cíclica do capitalismo, mas de uma crise histórica sem precedentes. Essa crise afeta pela primeira vez toda a história, o conjunto da humanidade, exigindo para sobreviver algumas mudanças fundamentais na maneira pela qual o metabolismo social é controlado.

Esse modelo de produção regulou a economia mundial durante um certo período, mas tornou-se ultrapassado à medida que novos paradigmas econômicos – decorrentes das mudanças ocorridas no mundo da produção e do trabalho – passaram a impor novas posturas mediante processos tecnológicos que começavam a refletir no mundo globalizado.

É importante entender, nesse contexto, que as novas formas de sociabilidade do capital, que levaram à crise do modelo fordista de desenvolvimento e de acumulação e concentração do capital, regularam as relações capitalistas até o final dos anos de 1970. O controle hegemônico do progresso técnico e do conhecimento está na base dessa relação e torna-se crucial na competição intercapitalista, na subordinação do trabalho ao capital.

A partir dos anos 1980, as alterações ocorridas no mundo do trabalho, o processo de globalização econômica, a reestruturação produtiva da economia e as novas formas de relação entre o Estado e a sociedade civil, caracterizadas pelas práticas neoliberais, provocam mudanças significativas em toda a sociedade. Tais mudanças levam, por sua vez, às novas demandas de disciplinamento escolar, em função das demandas ou exigências feitas pelo capital à escola.

Se o taylorismo-fordismo já não mais atendia às especificidades das demandas do processo produtivo, em função das novas bases materiais de produção capitalista, esse modelo passa a ser drasticamente substituído, perdendo espaço para um novo paradigma, denominado de toyotismo, caracterizado pelas estruturas do modelo japonês.

Esse novo modelo assume características de organização e de gestão de trabalho compostas por células de produção, trabalho em equipe. Para Alves (2007), o toyotismo é um estágio superior de racionalização do trabalho, que não rompe com a lógica do taylorismo-fordismo. O autor salienta que no campo da gestão da força de trabalho, o toyotismo realiza um salto qualitativo na captura da subjetividade operária pela lógica do capital, o que o distingue, pelo menos no plano da consciência de classe, do taylorismo-fordismo.

Poderíamos até afirmar que o toyotismo é o modo de organização do trabalho e da produção capitalista adequado à era das novas máquinas da automação flexível, que constituem uma nova base técnica para o sistema do capital, e da crise estrutural de super produção, com seus mercados restritos. Entretanto, cabe salientar que toyotismo é meramente uma inovação organizacional da

produção capitalista sob a grande indústria, não representando, portanto, uma nova forma produtiva propriamente dita. ((ALVES, 2007, p.246)

Assim, o antigo processo de qualidade dá lugar ao controle internalizado, feito pelo próprio trabalhador. Verificam-se mudanças nas bases materiais de produção: a base eletromecânica perde lugar para a base microeletrônica. Em outras palavras, passam a ser enfocados não mais os procedimentos rígidos, mas os flexíveis, atitude que atinge todos os setores da vida social e produtiva.

A acumulação flexível, para Harvey (1992), contrapõe-se à rigidez característica do fordismo, apoiando-se na flexibilidade dos mercados e processos de trabalho. Essa forma de acumulação se caracteriza por rápidas mudanças dos padrões do desenvolvimento de emprego, as quais favorecem o chamado “setor de serviços”, que amplia o mercado do trabalho informal, principalmente em regiões subdesenvolvidas.

O trabalho, nesse processo de acumulação, tem característica de um imperativo decrescente, que implica em níveis relativamente altos de desemprego estrutural². Esse elevado índice de desemprego aparece como resultado do surgimento de novos setores de produção, que, por sua vez, impõem novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros e novos mercados, intensificados por inovação comercial, tecnológica e organizacional.

Nesse contexto, a capacitação do trabalhador nos moldes taylorista-fordista não corresponde às necessidades criadas pelo toyotismo. Assim, novos paradigmas são assumidos na formação de um trabalhador que responda às exigências desse novo processo produtivo. Uma nova pedagogia se faz necessária; a nova organização do trabalho exige novas competências. Chegam à escola, então, os novos princípios toyotistas, em decorrência do novo método flexível de organização, gestão e trabalho.

Faz parte desse cenário a onda de reformas instaurada no Brasil, na década de 1990, pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC). Tais reformas respondem à proposta desse novo modelo de regulamentação econômica, justificada pela crise mundial então estabelecida. Segundo o discurso oficial, a

² Caracteriza-se pelo aparecimento de novas tecnologias, resultado das novas formas de trabalho e produção onde advém o uso da robótica e da informática. Países ricos e pobres são afetados por esse tipo de desemprego.

conjuntura econômica da época exigia ações políticas que colocassem o país em condições de crescimento econômico, de forma a alcançar o patamar do processo de globalização, conforme pontua Chesnais (1996).

Segundo esse discurso, era necessário adaptar o país ao novo modelo econômico para competir no contexto internacional. As reformas nos âmbitos econômico, político e social foram apresentadas como um caminho possível para se chegar ao objetivo almejado.

Nessa conjuntura, o setor educacional sofreu a ação dos agentes reformuladores, haja vista que a escola é um campo de disputa do poder hegemônico. Assim, promoveu-se uma articulação das concepções e da organização dos processos educativos com os conteúdos pertinentes aos interesses de classe.

A educação nos moldes anteriormente estabelecidos tornava insuficientes os mecanismos de coerção social. Era necessário articular novas competências adequadas aos novos métodos de trabalho, é “neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral” (KUENZER, 1985, p. 52, *apud* KUENZER, 2002b, p.79).

No âmbito da pedagogia toyotista, as capacidades passam a ser chamadas de “competências”, com o objetivo de assegurar o atendimento das exigências do processo de valorização do capital. É dessa lógica que decorrem as exigências pedagógicas. O trabalho pedagógico retrata um conjunto intencional e sistematizado de práticas sociais de formação humana que caracteriza as relações produtivas e sociais, conforme aponta Kuenzer (2002b). Assim, a instituição “escola” expressa, em parte, a concepção de trabalho socialmente assumida.

Nesse novo processo de organização econômica, surge o discurso que prega a formação do trabalhador do “novo tipo” para todos os setores da economia, adaptável à produção e à acumulação flexível. Nesse contexto, novos procedimentos de gerenciamento são conferidos ao ambiente escolar, dando espaço a novas terminologias, tais como: qualidade, competitividade, flexibilidade, polivalência, participação, autonomia, conceitos esses que impõem uma atomização e fragmentação do sistema educacional.

Evidentemente, essas novas determinações do campo da produção atribuíram à escola um papel de mediadora no processo de formação humana, mudando o eixo da educação, principalmente da educação média, que passa a

assumir a responsabilidade pela preparação para o mundo do trabalho. Assim, nesse “novo” contexto a educação “ressurge” como necessidade para a qualificação humana, respondendo aos interesses ou às necessidades do novo padrão imposto pelo capital.

A transformação da sociedade do trabalho passa a estabelecer um novo cenário econômico e produtivo, atribuindo um novo perfil às formas de empregabilidade. Essas formas, no complexo processo de produção, na prestação de serviços e na crescente internacionalização e uniformização das relações econômicas, aparecem ligadas ao desenvolvimento das novas tecnologias.

Não se pode perder de vista, nessa análise, que a forma de uniformizar a realidade dos países em desenvolvimento faz parte do processo de expansão do capital. Nesse processo, são promovidas mudanças econômicas, sociais e políticas cujas consequências nem sempre são estudadas ou mesmo previstas.

Observações nesse sentido instigaram um estudo voltado para a compreensão da realidade. Mais especificamente, propõe-se um estudo acerca da transformação prática do trabalho como produção social e sua representação na sociedade humana. Fechando ainda mais o foco de análise, busca-se compreender a função do Ensino Médio no contexto atual. Para tanto, empreende-se uma análise das funções atuais da educação do jovem, conforme expressas nos documentos oficiais, bem como do sentido histórico desse nível de ensino.

As reformas educacionais trouxeram, na sua concepção estrutural, uma série de medidas que se traduziram em mudanças. Tais ações foram influenciadas pelos organismos internacionais, dentre os quais se destacam o Banco Mundial (BM), o Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica da América Latina e Caribe (CEPAL).

Ressalta-se o poder hegemônico caracterizado por essas agências de fomento na formulação de políticas públicas voltadas para os países em desenvolvimento, principalmente no que tange à educação escolar. Nesse cenário, percebe-se que o papel social da educação está atrelado aos ditames economicistas e é regido pela égide capitalista e pelas regras propostas pelo poder estabelecido.

Neste trabalho, tenta-se compreender a função da educação dos jovens, conforme expressa nos documentos oficiais, no relacionamento que se estabelece

entre educação e trabalho, entender a articulação dos organismos internacionais acima mencionados no panorama mundial, bem como os seus reflexos na orientação de diretrizes para o Ensino Médio. Mais especificamente, estudam-se as consequências de tal orientação na categoria referente à temática educação e trabalho, que é parte dos documentos oficiais brasileiros. Para tanto, faz-se necessário compreender a relação entre trabalho e educação a partir da visão elaborada pelas agências internacionais supracitadas.

Os documentos que embasam a análise proposta fazem parte da legislação nacional, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN, também referenciada apenas como LDB).

Lei Federal nº 9.394/96, e o Parecer CNE/CEB nº 15/98, que foi aprovado no dia 01 de junho de 1998. Nesse documento são propostas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs).

Cabe ressaltar que a documentação internacional que direciona as diretrizes para a Educação Básica em países em desenvolvimento elaborada pelo BIRD e pela OIT conduziu em maior grau as discussões aqui pontuadas; porém, também se consideraram as propostas educacionais apresentadas por outros organismos internacionais, como a CEPAL e a UNESCO, que estabelecem políticas de educação para a América Latina.

As instituições internacionais envolvidas no estudo aqui apresentado trazem, na sua estrutura, ideologias que compõem o receituário para a educação em países em desenvolvimento, com ênfase no Ensino Médio, nível classificado por tais agências como “educação secundária”. Levando em consideração essa questão, propõe-se uma análise a partir da abordagem materialista da história³, a qual permite contextualizar o objeto de estudo no amplo processo das relações sociais em nível nacional e internacional. O método de análise utilizado assume caráter teórico e tem como fonte primária a legislação educacional e documentos internacionais, conforme já anunciado acima.

Em outras palavras, procura-se traduzir o papel desempenhado pelas agências ou organismos em questão no contexto internacional, uma vez que suas

³ É um marco teórico que visa explicar as mudanças e o desenvolvimento da história, utilizando-se de fatores materiais e do modo de produção. Nessa perspectiva, as mudanças tecnológicas assim como o modo de produção são fatores importantes de mudança social, política e educacional.

determinações enxertam, de forma implícita ou explícita, os documentos educacionais brasileiros voltados para o Ensino Médio.

É válido ressaltar que a OIT e o BIRD seguem o mesmo colorário político na postura que assumem perante o trabalho e a educação com relação aos países em desenvolvimento. Ambos os organismos – que nasceram em condições similares, embora em épocas distintas – exercem uma política de dominação a nível universal no controle de suas ações e representações.

Conforme dados colhidos do texto *História de la Organización Internacional do Trabalho* (OIT, 2007), este organismo foi criado em abril de 1919, no final da Primeira Guerra Mundial, quando da reunião estabelecida para a Conferência da Paz, realizada primeiro em Paris, depois em Versalhes. Tomando por base as ordens humanitárias, política e econômica, o documento proposto por essa organização expressa a preocupação em defender a classe trabalhadora, e em reduzir os níveis de desemprego.

No entanto, ideologicamente, a formação política da OIT volta-se para a eliminação da possibilidade de conflitos sociais surgidos devido às condições de falta de emprego, que gera por sua vez um “mal estar” na vida dos trabalhadores na sociedade atualmente. A defesa do progresso e do desenvolvimento como parâmetro econômico leva a organização a estabelecer diretrizes internacionais a todos os países membros. Um país só passa a ser considerado um Estado Membro da OIT quando assume o compromisso de seguir as determinações impostas por esse organismo. Ao aderir a ele, o país passa a fazer uso de benefícios comerciais, tecnológicos e financeiro. Dentre os países signatários da organização em questão, encontra-se o Brasil.

O Banco Mundial (BM) também se apresenta como uma instituição defensora da redução da pobreza – problema que, segundo seus consultores, resulta em injustiças e ameaça a paz e a ordem social. Fundado em 1944, o BM ajudou a reconstruir a Europa do pós-guerra. Atualmente, sua missão de luta contra a pobreza se concretiza por meio de financiamentos e empréstimos aos países em desenvolvimento.

Dentre as unidades autônomas do BM, encontra-se o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), cuja missão é emprestar dinheiro aos governos para ser investido em projetos e programas que promovam o progresso econômico e social por meio do aumento da produtividade. No Brasil, os acordos de

financiamento firmados com o BIRD, segundo Fonseca (2002), têm reflexos diretos no sistema de ensino.

Segundo a autora, o Banco Mundial passou a ocupar, principalmente a partir da década de 1990, uma “posição nuclear” no processo de definição de políticas econômicas, com representação internacional e validade universal. No Brasil, trata-se da agência financeira mais presente no âmbito educacional, financiando projetos, reformas e métodos de gestão escolar.

Para Lopes (2006) essa representação internacional da instituição pode ser considerada uma tendência ou uma forma de representação das *comunidades epistêmicas*⁴, na qual comunidades estrangeiras exercem seu poder ou dominação sobre outras nações de forma universalizada e hegemônica. Para Bobbio (1998)⁵, essa representação internacional da instituição pode ser considerada uma tendência ou uma forma de jusnaturalismo. O autor entende que ideologicamente, existe a constituição e a consolidação dos direitos naturais do homem. Essa ideologia adquire fórum universal na sociedade capitalista, principalmente na atualidade.

Essa ordenação hegemônica consolidou-se com veemência a partir da década de 1990 em partes da Ásia, da África e da América Latina. No Brasil, concretizou-se em várias esferas, principalmente na Educação Básica, tendo repercussões significativas no Ensino Médio.

As demandas mercadológicas que esse nível educacional carrega e suas aproximações com o mundo do trabalho levam à vulnerabilidade característica do processo de intermediação entre o Ensino Fundamental e o nível superior. Isso porque essa natureza de mediação estabelece uma relação entre trabalho e educação e entre capital e trabalho.

É preciso ressaltar que no decorrer do seu processo histórico, o Ensino Médio sofreu carências materiais que comprometeram a qualidade do ensino. Essa afirmação pode ser comprovada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, que afirma: “o ensino público médio no Brasil não tem identidade institucional própria. Expandiu-se à custa de espaços físicos e recursos financeiros e pedagógicos do Ensino Fundamental, qual passageiro clandestino de um navio de carências” (BRASIL,

⁴ “O conceito de comunidade epistêmica foi construído com a intenção de entender as influências sobre Estado exercidas por grupos de especialistas, não exclusivamente cientistas, mas também políticos, empresários banqueiros e administradores”. (Lopes, 2006, p.144).

⁵ Norberto Bobbio, filósofo italiano que analisa organização estatal, governamental e a sociedade como um todo.

1999b, p 83). Também o pronunciamento do ministro de educação Paulo Renato de Souza⁶, parcialmente transcrito abaixo, faz referência aos problemas enfrentados pelo Ensino Médio na década de 1990:

O Ensino Médio é quase um filho bastardo do Ensino Fundamental porque funciona, em grande parte, à noite, nas escolas de primeiro grau, sem laboratórios nem computadores, sem as condições mínimas para ser realmente um nível de ensino que possa agregar conhecimento, agregar habilidades àquelas que os alunos trazem do Ensino Fundamental. (SOUZA, 1999, p. 27, *apud* NUNES, 2002, p. 17).

Considerações como as pontuadas acima revelam a existência de grandes desafios a serem enfrentados no grau de ensino em foco. Historicamente, no Brasil, a constituição do Ensino Médio toma parte da formação das estruturas de classe e do desenvolvimento do capitalismo, que se organizou dando origem a uma estrutura de desigualdade brutal em função do processo econômico.

Essa realidade historicamente construída no país nos mostra a existência de uma travessia complexa, e até certo ponto contraditória, a ser percorrida. As dificuldades na área educacional não podem ser superadas, no limite do contexto educativo, sem ser superada, na mesma medida, a materialidade das relações sociais que as produzem.

É a partir dessa realidade que se busca a compreensão da relação entre trabalho e educação voltada para o Ensino Médio, fundamentada no pensamento dos organismos internacionais. Tal abordagem permite a observação e a análise da imbricação dos conceitos capital e trabalho, a qual passou a fazer parte do cotidiano de pesquisadores brasileiros há bem pouco tempo, embora, em outros países, essa temática já fosse explorada por pesquisadores e pensadores clássicos da economia política, tanto burguesa quanto marxista. Essa questão traz o ressurgimento da Teoria do Capital Humano, difundida entre os países do ocidente na década de 1960.

De acordo com Frigotto (2003), essa teoria, que constituiu o *corpus* ideológico e “teórico” de uma disciplina específica (Economia da Educação), surgiu inicialmente nos Estados Unidos e na Inglaterra nos anos 1960, chegando ao Brasil na década de 1970. Segundo o autor, estruturando-se no contexto das teorias do

⁶ Paulo Renato de Souza foi ministro da educação durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, de 1995 a 2002.

desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do pós-guerra (Segunda Guerra Mundial), trata-se, na verdade, de mais uma teoria da modernização do que uma explicação de bases e determinações materiais contraditórias nas quais se assenta o processo de produção e de reprodução capitalista.

As teorias de desenvolvimento e modernização, nas quais o capital humano passa a ser elemento básico, assumiram, de forma cada vez mais explícita, uma função ideológica. Elas fazem “parte da estratégia de estruturação da hegemonia americana, onde o desenvolvimento transforma-se numa espécie de fetiche, ideia motriz para ‘vacinar’ as nações subdesenvolvidas da ameaça do inimigo comunismo” (FRIGOTTO, 2003, p. 91).

A ideia central da Teoria do Capital Humano sustenta-se na quantidade ou grau de educação e qualificação, mensurando como indicativo um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas pelo indivíduo, o qual funciona como fator potencializador da qualidade do trabalho e da produção. Dessa noção deriva o fato de o investimento em capital humano ser um dos aspectos mais positivos no plano individual e, principalmente, geral no que se refere ao desenvolvimento das nações.

O grande capital, representado pelas agências ou organismos internacionais (BID, BIRD, OIT, UNESCO, FMI e CEPAL), tem disseminado essa teoria na atualidade, realizando uma espécie de “rejuvenescimento”, ou disseminando-a com novas “roupagens”. O controle e o monopólio do progresso técnico e do conhecimento estão na base da nova sociabilidade, assumindo função importante na competição intercapitalista e na subordinação do trabalho ao capital.

Entender o que significa essa teoria na perspectiva das novas reformulações de produção capitalista nos coloca diante das contradições da negatividade e da positividade do trabalho sob as relações capitalistas de produção, conforme pontua Neves (1992). Nesse contexto, faz-se necessário entender a relação estabelecida entre as teses de uma formação geral e abstrata que prepara sujeitos flexíveis e as perspectivas neoconservadoras, que buscam ajustar o campo econômico-social ao campo educacional mediante os pressupostos de mercado.

Para Frigotto (2003), é difícil qualificar a base histórico-social que dá origem às novas exigências de educação e de formação humana, ou seja, a Teoria do Capital Humano. O autor entende que o rejuvenescimento dessa teoria expressa uma mudança de conteúdo histórico: o conteúdo das demandas dos “homens de

negócio” no campo educativo, estrutural e ideológico não mudou de natureza, mas o conteúdo da demanda mudou profundamente. Segundo o autor os “homens de negócio” continuam atuando na educação, trazendo para a esfera escolar concepções mercadológicas, alinhadas a um outro paradigma econômico. Por isso, essa teoria é recolocada na atualidade pela tese da sociedade do conhecimento, sendo estudada e investigada no Brasil a partir da década de 1960.

Nessa época, com a Crítica à Economia da Educação – linha de investigação que se desenvolveu no país a partir na difusão da Teoria do Capital Humano –, a relação educação-trabalho começou a ser investigada. A iniciativa dessa investigação partiu de políticos, intelectuais, dirigentes e trabalhadores, em virtude da intensificação da pressão por maior participação política e econômica, exercida por grande parte da população brasileira.

Mas é só nas duas últimas décadas que os estudos nessa área tomaram corpo, quando educadores brasileiros, comprometidos com a elaboração de propostas de democratização do país, passaram a desenvolver estudos e pesquisas e a promover debates sobre questões que relacionam educação e trabalho. Historicamente, no caso brasileiro, tais propostas ficaram sempre entre o academicismo superficial e a profissionalização estreita. Essa dificuldade, somada à falta de compreensão teórica e à dificuldade de entendimento das contradições que assume a relação capital-trabalho, levou, ao longo da história educacional brasileira, à formulação de políticas e propostas pedagógicas discutíveis.

Com relação ao Ensino Médio, é só a partir da década de 1980 que se iniciam as discussões mais acirradas, as quais passaram pelo processo de redemocratização do país e pelas lutas sociais do período, sendo marcadas, de modo particular, pelas mobilizações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública e pela educação dos trabalhadores. Esta norteou as discussões em torno da concretização da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

No contexto contemporâneo, as transformações tecnológicas têm trazido alterações significativas para a esfera do trabalho. Ao mesmo tempo em que criam novos postos de ocupação, fazem desaparecer outros, trazendo consequências significativas para a relação capital-trabalho, que, por sua vez, repercutem na instância social. Esse quadro cria a necessidade de o país se adaptar às novas exigências educacionais, que são imperativas para uma maior qualificação da mão-de-obra.

As questões arroladas acima, e outras relacionadas a elas, são abordadas mais aprofundadamente no decorrer deste trabalho. No próximo capítulo, procura-se delinear a concepção de trabalho expressa no Parecer CNE/CEB nº 15/98, de onde emergem as DCNEMs.

Também são analisados os documentos do BIRD e da OIT, organismos que concebem o trabalho como elemento responsável pela elevação dos conhecimentos técnicos, bem como pela eliminação da pobreza e pelo estabelecimento da produtividade. Os documentos em questão fundamentam-se em diagnósticos de crise; com base nos dogmas da eficiência e da eficácia, responsabilizam o Ensino Médio (ou Ensino Secundário) pelas mazelas advindas do mundo do trabalho.

Essa questão está relacionada com o alcance da cidadania produtiva difundida pelos organismos internacionais e enxertada no Parecer CNE/CEB nº 15/98. Observa-se, nos documentos sob análise, uma redescoberta da escola como solução para o desemprego. Segundo o discurso internacional, reproduzido pelos documentos oficiais brasileiros, os problemas ligados ao emprego, ao desemprego, à melhoria das condições de vida e à questão da empregabilidade mantêm uma relação estreita com a educação secundária. A partir dessa perspectiva, defende-se uma proposta de educação média orientada para o mundo do trabalho e para a cidadania produtiva.

No Parecer CNE/CEB nº 15/98, o trabalho é tomado como fator de desenvolvimento econômico e social, um caminho a ser percorrido rumo às economias de mercado. Tal concepção retrata o pensamento hegemônico internacional⁷ sobre o assunto, também observado no fato de o documento em questão embasar-se na concepção ideológica de que é pela Educação Básica geral que se formam trabalhadores polivalentes. Essa imbricação entre o pensamento hegemônico e a forma de se pensar a relação educação-trabalho no contexto brasileiro é mais detalhadamente discutida no primeiro capítulo.

Já no segundo capítulo, discute-se a dualidade do Ensino Médio, assunto não resolvido e muito debatido no Congresso Nacional no período das reformas. Essa questão histórica, de bases estruturais, legitima a organização social e política de

⁷ O pensamento hegemônico internacional aqui se traduz nas concepções ideológicas, filosóficas e políticas emanadas pelas agências internacionais (OIT, BIRD, CEPAL e UNESCO) na elaboração de diretrizes para a educação escolar.

formação de classes e o desenvolvimento do capitalismo, que, no Brasil, estruturou-se de forma socialmente desigual.

Nesse capítulo, faz-se, ainda, uma discussão da legislação referente ao Ensino Médio, levando-se em consideração que esse nível de ensino assume dupla função: preparar para a formação propedêutica e para o trabalho, fato decorrente da própria estrutura dual do país. Colocar o trabalho como fator determinante no currículo foi a solução encontrada pelos legisladores para solucionar, ou “camuflar”, o problema, conforme defendem alguns dos autores referenciados neste trabalho.

Como a dualidade do Ensino Médio é um problema histórico, no segundo capítulo, faz-se, também, uma apresentação, ainda que de forma breve, do processo de formação da educação secundária no Brasil, hoje chamada de Ensino Médio. Também são abordados os debates que envolveram a elaboração da nova LDBN (1996) e os interesses de classe que permearam sua elaboração. No que concerne ao Ensino Médio, tais interesses relacionam-se à formação do trabalhador.

Essa questão levou à discussão alocada no terceiro capítulo. Nessa parte do trabalho, são apontadas algumas questões ligadas à produção mercadológica, estabelecidas dentro da lógica educacional. A empregabilidade, a competitividade, a competência e o empreendedorismo são categorias elencadas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98, que compreende as DCNEMs. Tais categorias são pontuadas pelas diretrizes da OIT e do BIRD, que propõem o modelo de trabalhador necessário aos ditames produtivos do capital. Nesse sentido, a empregabilidade e as competências são categorias imbricadas.

Os textos da OIT e do BIRD apresentam um discurso internacional permeado pelo mesmo teor ideológico. Os documentos defendem o ingresso da classe trabalhadora no mercado de trabalho por meio da empregabilidade e da competitividade, o que, teoricamente, facilitaria a participação de todos na esfera econômica e social. No discurso apresentado pelos organismos internacionais em questão, o Estado, as empresas e as pessoas de modo geral saem ganhando quando a escola se concretiza como espaço de formação profissional.

Porém, na visão internacional, o processo de “desenvolvimento” só será possível se a tecnologia se fizer presente, norteando os caminhos da educação. Assim, uma “sociedade do conhecimento”, pautada no uso das tecnologias, aparece como discurso inovador na escola. E a Educação Básica é visualizada como uma forma de garantir um futuro melhor para as massas trabalhadoras.

Essa discussão leva às reflexões expostas no quarto capítulo, que analisam a concepção de que o Ensino Médio deve desenvolver competências tecnológicas e socializar conhecimentos básicos que auxiliem na integração de pessoas ao mercado de trabalho. Tal pensamento segue a orientação hegemônica de que a educação apresenta-se como um instrumento útil para formar trabalhadores com as habilidades que garantam a sua empregabilidade e a sua inserção na sociedade tecnológica.

Observa-se que, nesse discurso, tenta-se naturalizar a subordinação do trabalho à liberdade e à competência profissional, esta última atrelada às tecnologias. As organizações internacionais têm voltado uma atenção especial para essa questão. Elas têm se utilizado do pensamento cepalino, que entende que a “transformação” social só será possível com a legitimação do “ethos empresarial”, o qual associa a cidadania à competitividade, distorcendo valores universais.

Ressaltamos que as argumentações alocadas nesse capítulo não pretendem demarcar juízo de valor positivo ou negativo quanto ao uso de tecnologias no cotidiano escolar. Apenas pontuamos algumas questões relativas ao conhecimento, à informação e ao processo tecnológico consideradas importantes para a discussão proposta neste trabalho. É preciso que se entenda socialmente porque as novas tecnologias são desejáveis e quais são as funções a ela atribuídas na atual conjuntura.

Na atualidade, o saber se sobrepõe ao adquirir, o que contribui para balizar a ideia de que o educando é sujeito da própria formação. Para autores que discute o assunto, a concepção de estoques fechados de conhecimentos passa a ser substituída pela ideia de ampliação e de diversificação, e a apropriação do conhecimento, pela “navegação” pelo conhecimento.

Nesse contexto, surgem certas formas de manipulação do conhecimento, propagadas por uma espécie de “mercado eletrônico”, que o reduzem a objeto de consumo. Esse panorama leva-nos a questionar quais são os problemas que primeiro precisam ser resolvidos no que tange ao uso das novas tecnologias na educação.

No caso brasileiro, um dos problemas levantados refere-se à dificuldade no processo de instalação dos computadores nas escolas, seja pela falta de infraestrutura para a conectividade dos computadores, seja pela carência de materiais pedagógicos elementares para o aprendizado.

Porém, é preciso considerar que essa discussão é, até certo ponto, irrelevante quando se analisam problemas ou necessidades considerados de “ordem maior”, que, em geral, são relegados a segundo plano ou mesmo esquecidos.

Em outras palavras, primeiramente, precisamos ter claro se o computador realmente é prioridade em um contexto em que o básico ainda não foi alcançado por muitas escolas brasileiras. Podemos citar alguns exemplos: as péssimas condições de algumas salas de aula (sem carteiras ou cadeiras, com iluminação incipiente, cobertura comprometida etc.); as instalações sanitárias oferecidas de forma rudimentar e, o que é ainda pior, a falta de água potável.

Situações como essas ainda ocorrem no nosso país, apresentando contextos caóticos para a escolarização. É nesse cenário que se consideram importantes as discussões que levam ao discernimento das prioridades para a educação. Não se nega aqui a importância do uso da tecnologia nas escolas; porém, há que se considerar uma certa ordem de necessidades a serem supridas.

Por fim, são expostas algumas considerações acerca da análise empreendida no decorrer deste trabalho. Tais apontamentos são feitos a partir de uma realidade que se considera cíclica no que tange às políticas públicas voltadas à educação: observa-se uma espécie de ruptura e continuidade, num processo no qual se imbricam novas e velhas formas de políticas educacionais, deixando muitas questões pendentes sem resolução, em “aberto”

1 O TRABALHO COMO CATEGORIA : UM NOVO CONCEITO DE CIDADANIA NA EDUCAÇÃO DAS CLASSES TRABALHADORAS

Os últimos trinta anos do século XX foram marcados por profundas transformações em virtude da crise do capitalismo. Tal crise deu início a um processo de desregulamentação e reestruturação econômica, provocando alterações em vários campos, inclusive na esfera do trabalho.

Nesse contexto, a busca por novas formas de exploração ocasionou mudanças no sistema capitalista, que passou do modelo fordista para um modelo assentado em bases de flexibilização econômica. O estabelecimento desse novo modelo implicou a reestruturação do sistema produtivo, bem como a promoção de novas formas de relações de trabalho e de um novo perfil de formação do trabalhador.

Concomitantemente a esse processo, o neoliberalismo mudou o eixo da sociedade do trabalho para a sociedade do mercado, apostando na falência do Estado de Bem-Estar Social. Em seu lugar, propôs o Estado Mínimo, que recua em seu papel de interventor social, “devolvendo” essa responsabilidade – que, supostamente, não conseguia cumprir – para a sociedade civil. Esse processo associou o Estado Benfeitor ao centralismo. Buscando um novo caminho, o neoliberalismo propõe políticas de descentralização. Estas foram apresentadas como práticas democráticas, uma vez que implicavam em maior participação da sociedade civil na área pública, numa pretensa composição de responsabilidades.

Na prática, a descentralização concentrou-se no “fazer” em detrimento do “decidir” e focou, principalmente, o carreamento de novas fontes de recursos (privados) para a sustentação de políticas do Estado. Nessa nova conjuntura, os direitos sociais passaram a ser dimensionados a partir da ótica do mercado, ou seja, passaram a ser considerados “mercadorias”. Exemplos disso são os planos de saúde e de previdência privada. Na área educacional, citam-se os modelos de gestão e de avaliação de essência empresarial e os pacotes pedagógicos, escolhidos nas “prateleiras”, sempre renováveis, do “supermercado editorial”. Em outras palavras,

A educação mercantiliza-se em todos os seus aspectos segundo a mesma matriz teórico-político-ideológica do Estado, na sua gestão e no seu conteúdo curricular, ambos baseados e legitimados pela ausência de sensibilidade com o social e por racionalidade científica instrumental. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 35).

Esse processo de reestruturação econômica, conjugado com mudanças no âmbito social, provocou reformas institucionais significativas, principalmente no setor público, as quais resultaram em consequências significativas nas esferas da cidadania e da educação.

O novo pensamento político e ideológico leva o Estado a propor novos paradigmas, os quais estreitaram os direitos sociais, particularmente aqueles relacionados à educação. Nesse sentido, a compreensão das reformas educacionais passa, necessariamente, pela observação da crise sofrida pelo sistema capitalista.

Na década de 1990, o Brasil, sob o governo de Fernando Henrique Cardoso, passou por uma onda de reformas, justificada pelo novo modelo de regulamentação econômica proposta pela crise mundial então estabelecida. Segundo Chesnais (1996), nessa conjuntura, caberiam ações políticas que dessem ao país condições de crescimento econômico e o colocassem no patamar do processo de globalização.

Conforme já mencionado anteriormente, é preciso considerar que a tentativa de uniformização da realidade dos países em desenvolvimento faz parte do movimento de expansão do capital. Nesse processo, tomam corpo a ampliação e a acumulação, propostas no sentido de promover novas formas de exploração nos âmbitos econômico, social e político, concretizadas, especialmente, por meio de reformas.

O elemento justificador do novo discurso passa a ser a transformação nas áreas econômica e trabalhista. A exigência por maior qualificação da mão-de-obra torna-se a política prioritária dos governos, tanto de países desenvolvidos quanto de nações em desenvolvimento. Segundo Figotto (2003), trata-se do ressurgimento da Teoria do Capital Humano, agora empregada em outro contexto histórico e justificada pela sociedade do conhecimento e pela pedagogia das competências para a empregabilidade.

Nessa conjuntura, a educação reaparece na pauta dos discursos oficiais como uma forma de mediar soluções. Mais do que isso, ela é apresentada como o fio condutor do desenvolvimento econômico. Segundo esse pensamento, é pela educação que se dá a qualificação humana. A educação torna-se, assim, uma

necessidade, bem como uma resposta aos interesses ou às necessidades de redefinição do novo padrão imposto pelo capital, condizente com o progresso tecnológico.

No fragmento abaixo, vê-se qual era a posição assumida pelo discurso oficial da época:

Inicia-se assim, em meados dos anos 80 e na primeira metade dos anos 90, um processo, ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da Educação secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma teve como motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas. (BRASIL, 1999b, p. 71).

Esse excerto foi retirado de um documento oficial que pontua as diretrizes educacionais; em sua concepção filosófica e política, subjaz a ordenação universal estabelecida pelo pensamento neoliberal e veiculada por organismos internacionais.

Mas o discurso hegemônico ultrapassa o limite do texto. Ele aparece, de forma cada vez mais explícita, nas ações da escola, da mídia e da sociedade como um todo, que passam a traduzir e reproduzir as ideias de “Educação Básica para todos”, “trabalho para todos” e “formação profissional de todos os trabalhadores”, dentre outras concepções impregnadas pela ordenação universal estabelecida. Essas ideias fazem parte de uma mesma totalidade e interpretam o fazer da escola como aquele que precisa dotar o aluno de condições necessárias para ser um bom trabalhador, e, conseqüentemente, um cidadão inserido na “sociedade tecnológica do conhecimento”.

Partindo do entendimento de que o progresso dos países em desenvolvimento se daria, principalmente, por meio da preparação para o trabalho, da qualificação da mão-de-obra para a indústria e para o comércio, a OIT e o BIRD têm defendido o acesso a determinados conhecimentos para a classe trabalhadora. Dentre eles, estão os conhecimentos que possibilitam a (rápida) adaptação às mudanças no mercado de trabalho e os saberes técnicos. Busca-se, com isso, formar um sujeito produtivo e, conseqüentemente, cidadão.

La educación debería preparar a los jóvenes para que adopten unas carreras que no tengan un carácter meramente rectilíneo, y para la eventualidad probable de que durante su vida laboral se produzcan varios cambios de carrera. Debería dar una imagen positiva de la

empresa y del espíritu empresarial, ayudar superar las ideas estereotipadas sobre cuestiones de género y fomentar la sensibilidad sobre ellas. Además, debería contribuir al desarrollo de su capacidad de improvisación y de su creatividad y, en general, equiparlos para que puedan hacer frente con éxito la complejidad de un mundo en rápida evolución. (OIT, 2000, p. 19).

De acordo com Silva Júnior (2002), na esfera educacional, o novo “pacto social mundializado” se estrutura como um paradigma a ser seguido. Segundo o autor, a educação se organiza com base nos fundamentos do neopragmatismo, isto é, o que interessa é o poder de convencimento a que se chega, por meio da linguagem, à justificativa de uma prática social. Trata-se de um movimento teórico de adaptação às mudanças sociais que não questiona as razões dessas transformações, como bem lembra Rorty:

[...] devemos desistir da ideia de que o conhecimento é uma tentativa de representar a realidade. Ao invés disso, deveríamos ver a investigação como uma maneira de usar a realidade. Assim, a relação entre nossas afirmações verdadeiras e o resto do mundo é causal ao invés de representacional: ela causa em nós a manutenção de certas crenças, e nós mantemos as crenças que se provam como guias confiáveis para conseguir o que queremos. (RORTY, 2000, p. 36/37).

1.1 A DIMENSÃO LEGAL E O PENSAMENTO HEGEMÔNICO

Cabe ressaltar que o pensamento e o direcionamento de ações para a educação, que deram o “tom” das reformas educacionais no Brasil e na América Latina, foram respaldados por organismos internacionais, dentre os quais citam-se: o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT).

A partir dos anos 1990, a questão educacional passou a fazer parte das preocupações expressas pelo Conselho de Relações do Trabalho e Desenvolvimento Social. Nesse sentido, pode-se dizer 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 constituiu no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política em geral e da esfera educacional em particular – *locus* privilegiado, para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 76).

Isso implica entender a reforma educacional, particularmente a referente ao nível médio, como uma ação política para a mudança social, a qual conjuga o trabalho e a educação como categorias imbricadas.

Além disso, empresários brasileiros e alguns setores da academia, em especial aqueles ligados à economia e à empresa, compactuam com a ideia de que só é possível solucionar os problemas de ordem econômica por meio do processo educacional.

A preocupação dispensada pelos empresários às questões de educação é motivada, basicamente, pelas possíveis contribuições que esta traria para a formação de um “novo tipo” trabalhador, necessário para a concretização de objetivos econômicos. Estes se resumem no “aumento da produtividade num contexto de acirrada disputa econômica internacional”, processo no qual “o conhecimento é o fator fundamental” (FERRETTI, 1995, p. 09).

Essa mentalidade carrega certo peso ideológico e integra a concepção de que é pela Educação Básica geral que se formam trabalhadores polivalentes, e é por meio dela que se resolvem questões como o acesso ao emprego, os problemas de desemprego, a ampliação do mercado de trabalho, a qualificação de pessoas para esse mercado, a empregabilidade, os problemas que caracterizam a profissionalização e a necessidade de níveis mais elevados de educação formal. Assim, a Educação Básica torna-se a “mola mestra” que impulsiona o progresso e o desenvolvimento.

Essa ideia é revelada também na nova LDBEN. Teve parte no processo de elaboração desse documento o “setor conservador”⁸ brasileiro, que se pauta em interesses próprios. Essa participação legitimou o encaminhamento para o “pacto social mundializado” junto às organizações internacionais, principalmente ao BIRD e à OIT, que têm voltado atenção especial para a Educação Básica, guiando a

⁸ Termo utilizado por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), para classificar o bloco político heterogêneo característico no Congresso Nacional que faz oposição as mudanças políticas.

formulação de diretrizes para a educação escolar, as quais nascem carregadas de ideologia.

No livro introdutório dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCNs), pode-se visualizar, de forma bastante clara, o encaminhamento dado à educação brasileira nesse contexto:

Em 1990 o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi – assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior continente populacional do mundo – resultam posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas da aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL, 1997, p. 14).

A Educação Básica torna-se, a partir desse quadro mundializado e homogêneo, prioridade nos discursos, tanto a nível nacional como internacional. Entendida como o caminho para o desenvolvimento de países pobres, a Educação Básica passa a ser a “pedra filosofal” que guia o caminho aos mercados mundiais.

Los países pobres y en desarrollo tienen que hacer frente a la formidable tarea de superar los inconvenientes que hasta ahora les han impedido aprovechar las nuevas oportunidades. Su máxima prioridad es elevar el nivel de la educación básica y de las capacitaciones de su población. En efecto, solo aprovechando estas capacitaciones y competencias podrán explotar sus ventajas comparativas y partido de la apertura de los mercados mundiales. (OIT, 2000, p. 6).

Nessa conjuntura, é responsabilidade do trabalhador obter um trabalho no mundo competitivo e sem emprego, sendo ele responsável pela sua empregabilidade e, conseqüentemente, pelo desenvolvimento econômico do país. Segundo as diretrizes internacionais e nacionais, uma nação só crescerá economicamente em função da demanda do crescimento do capital humano e da qualificação de mão-de-obra.

É oportuno salientar que o Ensino Médio, como parte da Educação Básica, reflete as características atribuídas pela OIT à qualificação básica. Essa organização, em seus documentos, relaciona algumas habilidades necessárias a essa formação, dentre as quais destacam-se: ler e escrever, fazer contas, identificar,

analisar e resolver problemas, aprender novos fazeres por meio de capacitação para adaptar-se às novas tarefas que seu trabalho requeira, comunicar-se com os outros, utilizar independentemente a informação, ter noções básicas de informática, compreender, em um nível simples, conhecimentos científicos e tecnológicos⁹.

O discurso da OIT salienta, ainda, que faz parte da educação a preparação do cidadão para a compreensão de seus deveres na cultura do trabalho. Essa preparação, segundo o documento analisado, deve ser iniciada ainda com as crianças, para que os pequenos compreendam seus papéis sociais, assumindo obrigações e responsabilidades: “Además, la educación básica debería impartir a los niños ya desde una edad muy temprana las correspondientes capacitaciones sociales y una buena comprensión de sus deberes de ciudadanía y de la cultura del trabajo” (OIT, 2000, p. 19).

Os conceitos de qualificação básica e de exercício da cidadania produtiva estão enxertados também no Parecer CNE/CEB nº 15/98, apresentados como forma de garantir caminhos, diretrizes ao Ensino Médio. Espera-se que “a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando à constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças [...] tecnológicas e a adaptar-se a novas formas de organização do trabalho” (BRASIL, 1999b, p. 72/75).

As demandas mercadológicas carregadas por essa modalidade educacional partem do princípio de que os jovens estão prestes a adentrar no mercado de trabalho; portanto, precisam encontrar oportunidades de uma inserção social mais efetiva. Por outro lado,

[...] a demanda por Ensino Médio vai também partir de segmentos já inseridos no mercado de trabalho que aspiram a melhoria salarial e social e precisam dominar habilidades que permitem assimilar e utilizar produtivamente recursos tecnológicos novos e em acelerada transformação. (BRASIL, 1999b, p. 64).

As questões postas acima retratam o caráter complexo desse nível de ensino, que é colocado em posição central para a concretização das ideologias, haja vista a

⁹ La educación básica debería dotar los individuos de capacitaciones básicas, saber leer y escribir, y hacer cuentas, identificar, analizar y resolver problemas, de aprender nuevas capacitaciones para adaptarse a las nuevas tareas que requiera su trabajo, comunicarse con otros y de utilizar independentemente la información, de tener nociones básicas de informática y comprender un nivel sencillo de conocimientos científicos y tecnología. (OIT, 2004, p. 11).

significativa contribuição do Ensino Médio para a constituição das gerações que darão continuidade ao “pacto social mundializado”.

Esse quadro expressa o novo paradigma educacional, centrado na busca do consenso de que o Ensino Médio é responsável pela formação do cidadão trabalhador. Toma-se a realidade social e natural como dada; qualquer questionamento deve ser superado num pensamento geral, que não leva à reflexão sobre as contradições que produzem a realidade social. Impõe-se, assim, a forma dominante de pensar, reproduzida principalmente pelos organismos internacionais BIRD e OIT.

Los países que han invertido durante largo tiempo en el desarrollo de la educación y de las capacitaciones han sido hasta ahora capaces de adaptarse y cosechar los beneficios que trae consigo la evolución del orden mundial. Otros (que suelen estar situados en el mundo en desarrollo, donde el acceso y nivel de la educación y formación son poco adecuados), tienen serias dificultades para participar en la apertura de la economía mundial. (OIT, 2000, p. 05).

Fica clara, no pensamento da OIT, a importância dada à relação entre o desenvolvimento econômico e a educação. A formação educacional é importante na medida em que é um “abre-portas” para a economia mundial. “Desarrollando la capacidad de los trabajadores para la prosecución de sus intereses colectivos e individuales, la educación y la formación fomentan un entorno favorable a la democracia económica y política” (OIT, 2000, p. 01).

A crença na Teoria do Capital Humano é uma constante nas diretrizes defendidas pela OIT e pelo BIRD. Essas instituições entendem que a educação tem uma função pró-ativa para a economia, já que promove o aumento das potencialidades empresariais ao possibilitar aos indivíduos o desenvolvimento de capacidades e o acesso aos conhecimentos voltados para a empregabilidade.

La función proactiva de la educación y formación consiste en fomentar el conocimiento y las capacidades de los individuos y de las empresas (y la capacidad de toda la economía), de modo que pueden aprovecharse las oportunidades potenciales de la mundialización y los mercados más abiertos. Los recursos humanos y las capacitaciones se están convirtiendo en el instrumento competitivo fundamental de los mercados internacionales de bienes y servicios. (OIT, 2000, p. 13).

A partir desse pensamento liberal, busca-se a formação dos trabalhadores do futuro, pessoas suficientemente competentes para ajudar o país e as empresas: “por lo tanto, la formación de los recursos humanos tiene que centrarse en desarrollar estas múltiples capacitaciones y competencias que ayudarán a los países, a las empresas” (OIT, 2000, p. 13).

Nesse sentido, o desafio consiste em ampliar as oportunidades de aprendizagem por toda a vida: “por lo tanto, el gran reto consiste en ampliar las oportunidades [...] para el aprendizaje durante toda la vida y conseguir que todos los trabajadores puedan acceder a él” (OIT, 2000, p. 14).

É nessa conjuntura que se busca a compreensão da relação estabelecida entre trabalho e educação. Tal relação fundamenta-se no pensamento dos organismos internacionais, os quais expressam uma concepção organizativa e fundam-se em diagnósticos de crise. Na análise do Ensino Médio, são considerados os dogmas da eficiência, da eficácia e da excelência do privado, e a ciência é tratada como uma mercadoria.

Nos últimos vinte anos, o BIRD/Banco Mundial, a ONU, a UNESCO e a Orealc têm exercido de modo exemplar este papel por meio de estratégias bastante eficiente: produzir o discurso da busca da produtividade e da equidade social, a partir de ajustes político-econômicos orientados por diretrizes conhecidas como neoliberais, tratando os países subdesenvolvidos de forma homogênea, ou seja, desconhecendo muitas das históricas diferenças entre estas nações. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 65).

Cabe-nos, assim, ampliar a compreensão e a interpretação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs). Uma leitura crítica dessas diretrizes possibilita, por sua vez, uma interpretação mais ampla e aprofundada das diretrizes internacionais, haja vista que ambos os documentos, em sua essência, seguem o mesmo colorário ideológico. As diretrizes curriculares nacionais, ordenadas pela OIT e pelo BIRD, impuseram-se, via Estado brasileiro, aos educadores como um todo, e questioná-la criticamente é a proposta que apresentamos aqui.

Tanto a nova LDBN como o Parecer CNE/CEB nº 15/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, apresentam o trabalho e a educação como conceitos vinculados na formação do “novo trabalhador”. O discurso focaliza a

formação do cidadão trabalhador, ou “trabalhador do novo tipo”, e defende o novo paradigma político-educacional centrado na sociedade do conhecimento.

Vale ressaltar que a elaboração do Parecer CNE/CEB nº 15/98, que comporta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs), contou com a colaboração de vários profissionais e especialistas, “em geral, pesquisadores e universitários de nossas melhores universidades e instituições de pesquisa, afinados com o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras em todas as áreas de ação do Estado, particularmente para a educação” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 78). Esse fato

[...] mostra de forma clara o papel de alguns de nossos intelectuais na legitimação dessa nova cultura política caracterizada pela legitimação de uma ciência mercantil e uma produção instrumental e não reflexiva de sua identidade. Afirma-se isso porque se trata da ciência que não faz a crítica de forma distanciada, mas da ciência engajada em um projeto político, o que possibilitou construir tal *concertación* com certa facilidade junto à maioria da sociedade brasileira, no contexto pós década de 1980, quando a crítica passou a ser desqualificada em vez de debatida e os críticos passaram a ser classificados pelo presidente da República de “neobobos”. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 79).

Assim foram conduzidos os trabalhos, concluindo-se a primeira etapa do processo. Após a redação dos documentos, eles “foram submetido à apreciação dos Secretários de Estado em reuniões do CONSED e outras, organizadas pelas Secretarias de Educação Média e Tecnológica com esse objetivo específico” (BRASIL, 1999a, p. 17).

O documento produzido foi apresentado aos Secretários de Educação das Unidades Federadas e encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em sete de julho de 1997, acompanhado da solicitação do respectivo Parecer. “Nessa etapa, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica trabalhou integradamente com a relatora indicada pelo conselho, a professora Guiomar Namó de Mello” (BRASIL, 1999a, p. 19). Em 01 de junho de 1998, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 foi aprovado.

Esse documento oficial, por sua vez, regulamenta a nova LDBN nos aspectos concernentes ao Ensino Médio. Assim, nos artigos 35 e 36¹⁰, a LDBN aponta para a

¹⁰ Artigo 35º da LDB (9.394/96) que apresenta as finalidades do Ensino Médio, quais sejam:
I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos.

superação da dualidade do Ensino Médio: “essa preparação será *básica*, ou seja, *aquela que deve ser base para a formação de todos para todos os tipos de trabalho*” (BRASIL, 1999c, p. 70, grifos nossos).

Segundo Silva Júnior (2002, p. 92), o Parecer CNE/CEB nº 15/98 trata o trabalho como categoria abstrata. O texto em questão “acompanha de forma clara e explícita os documentos produzidos pelas iniciativas da UNESCO, em geral com financiamento do Banco Mundial, citando-os em momentos oportunos como argumentos de autoridade”. Para o autor, o documento apresenta uma orientação tecnicista, “ainda que argumente sobre a necessidade de contextualização da análise para produção das diretrizes, ignorando toda a complexa transformação e sua forma histórica” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 92).

Não se pode falar que o documento, em sua leitura imediata, apresente uma subordinação da educação à economia ou ao trabalho abstrato; mais do que isso, tanto a economia capitalista como o trabalho abstrato são trazidos para dentro da esfera educacional e da escola na condição de elementos centrais para dar significado a esta esfera social e a esta instituição, bem como para o exercício da tão falada cidadania. Nesse movimento de incorporação do trabalho abstrato e socialmente necessário, na concepção de Marx, a lei atual faz, de forma mais inteligente e persuasiva, o que a Lei nº 5.692/71, do governo militar autoritário, fizera: reduzir a formação geral à específica ou transformar todo o ensino secundário em profissionalizante. (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 92).

Observa-se que o encaminhamento das diretrizes para o Ensino Médio, proposto no Parecer em questão, está marcado por transformações no mundo do trabalho. A análise de tais transformações, porém, restringe-se à sucessão de mudanças especificamente técnicas no processo de trabalho e na forma de produzir. Desconsidera-se, nesse documento, uma análise mais ampla do trabalho: o trabalho

II. a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Artigo 36º da LDB (9.394/96):§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

como práxis humana. Apenas a dimensão do trabalho como práxis produtiva é referenciada no texto sob análise.

É preciso que o significado do trabalho – que assume concepções históricas diferenciadas no decorrer dos tempos – permeie a análise crítica dos documentos sob investigação. O trabalho não pode ser caracterizado só como fator de desenvolvimento econômico, como fazem as concepções liberais apresentadas anteriormente. Em outras palavras, o trabalho não pode ser interpretado a partir de uma perspectiva tão reducionista, como querem os organismos internacionais, pois o ser humano atua na reprodução da vida material em uma totalidade, processo esse que envolve fatores sociais, econômicos, culturais, políticos e ideológicos, dentre outros.

Alguns pensadores contribuem para a análise aqui proposta ao apresentarem concepções de trabalho que consideram esses diversos fatores, como é o caso do pensamento materialista histórico.

A partir de uma concepção ontológica e histórica, ancorada por autores como Marx e Engels (1983), podemos observar que o homem é, essencialmente, um ser determinado por necessidades naturais que fundam sua realidade na relação objetiva com os outros no mundo. O homem, assim, se individualiza ou torna-se indivíduo na relação que estabelece consigo e com os outros homens. Segundo Marx e Engels (1983), no mundo do trabalho, essa objetivação ocorre sistematicamente.

As necessidades inerentes ao homem levam à ação humana consciente, a qual Marx (1977), insistentemente, indica como condição antropológica fundamental. Para o pensador, o primeiro desafio enfrentado por quem ocupa a condição de humano é criar condições materiais de subsistência.

O filósofo explica, ainda, que o confronto estabelecido do homem com a natureza é uma realidade que independe de outra interveniência qualquer; dessa forma, tem-se uma realidade objetiva. O modo como o homem se relaciona com essa realidade poderá tomar inúmeras configurações através da história, ou melhor, criar diferentes modos de produção e caracterizar diferentes formas dos homens se relacionarem entre si.

No primeiro volume de *O capital*, Marx (1975) apresenta a concepção de trabalho que defende: “pressupomos o trabalho de um modo que o assinala exclusivamente humano”. Portanto, o trabalho, na perspectiva marxista, é uma ação

diferenciada das atividades dos outros animais; é ação consciente e intencional, enquanto as atividades dos outros animais são instintivas.

Marx e Engels (1983) entendem o trabalho como práxis humana, ou seja, um conjunto de ações materiais que o homem desenvolve para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio, tendo como finalidade a produção de condições necessárias à sua existência. Nessa análise, toda e qualquer educação estará sempre voltada para o trabalho.

Perspectiva semelhante assume Kuenzer (2002a), que considera que qualquer conhecimento adquirido, em qualquer língua e em qualquer campo do conhecimento, retrata a educação para o trabalho. O domínio de múltiplos conhecimentos e a capacidade de uso dos conhecimentos científicos caminha para esse fim.

Para Frigotto (2003), tanto a educação como o trabalho não são simples fatores constitutivos da sociedade. As relações econômicas são, antes de tudo, relações sociais que engendram todas as demais relações humanas. A atuação do ser humano na produção da vida material envolve uma totalidade psicofísica, cultural, política e ideológica. Nesse sentido, o trabalho não pode ser analisado como “fator”, mas como “uma categoria ontológica e econômica fundamental” (FRIGOTTO, 2003, p. 31). Para o autor, a educação também não se reduz a “fator”,

[...] mas é concebida como uma prática social, uma atividade humana e histórica que se define no conjunto das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social. O sujeito dos processos educativos aqui é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades (materiais, biológicas, psíquicas, afetivas, estética, lúdicas). A luta é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado e à adaptabilidade e funcionalidade [...]. (FRIGOTTO, 2003, p. 31).

Para a LDBN, o trabalho é o contexto mais importante a ser considerado no currículo voltado ao Ensino Médio, segundo o que se pode abstrair dos artigos 35º e 36º dessa Lei. Segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, o trabalho tem a função e a responsabilidade de desenvolver a autonomia intelectual e o pensamento crítico dos educandos, objetivando a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos necessários à preparação básica para o trabalho e para o desenvolvimento da cidadania. O Parecer assim destaca o valor do trabalho:

O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que nas sociedades contemporâneas todos independentes de sua origem ou destino sócio-cultural devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1999b, p.92).

Como se pode observa no fragmento transcrito acima, bem como em outros excertos dados anteriormente, os organismos internacionais não só impõem diretrizes aos países em desenvolvimento, mas também encaminham seus interesses econômicos. Vale ressaltar, nessa análise, que o discurso da inadequação dos extintos cursos profissionalizantes do antigo 2º grau – que, por sua vez, levou à criação do Ensino Médio, justificando as reformas educacionais – partiu de interesses econômicos ancorados pelo processo de globalização.

Nesse novo contexto, conforme Nunes (2002), questiona-se o destino dos jovens que saem do Ensino Médio e se deparam com um modelo econômico de desemprego estrutural, bem como a responsabilidade do Estado com a educação.

No direcionamento estabelecido pelo BIRD, a educação deve estar a serviço das forças econômicas, preparando trabalhadores adaptáveis e capaz de assimilar novos conhecimentos técnicos para ser utilizados durante toda vida ativa. Esse organismo analisa as mudanças na esfera do trabalho como mudanças técnicas, e as tarefas de produção, como atividades mais abstratas e menos manuais:

Las tareas relacionadas con el trabajo se están haciendo más abstractas y más distanciadas de los procesos físicos de la producción, que requiere cada vez menos participación manual. Estos cambios tienen dos consecuencias importantes para los sistemas de educación. En primer lugar, la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza primaria y secundaria. (BIRD, 1996, p. 07).

No momento em que o trabalho assume tal importância, permeando todo o currículo do Ensino Médio, “a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando” (BRASIL, 1999b, p. 99). Essa posição deve ser criticamente analisada e questionada. O pensamento dos intelectuais que compõem a OIT e o BIRD, representantes teóricos do “pacto social”, fundamenta-se nas teorias dos séculos XVII e XVIII, que pregam que o progresso seria alcançado dentro da mundialização do capitalismo. Assim, observa-se o pensamento do liberalismo clássico, defendido por Adam Smith, como salienta Silva Júnior (2002) impregnado nas ações da OIT e do BIRD quando esses organismos defendem o desenvolvimento do comércio.

Para essas instituições internacionais, o crescimento econômico dos países em desenvolvimento se daria, sobretudo, pela qualificação de recursos humanos, de mão-de-obra preparada para a indústria e para as empresas. Nesse sentido, nos discursos que pregam a preparação para o trabalho, são defendidos formação profissional e determinados conhecimentos para os jovens que se encontra na educação básica.

Muchas grandes empresas, reconociendo la importancia de una fuerza de trabajo bien calificada, e insatisfechas de la calidad de la formación de los trabajadores que imparte el sistema de educación y formación profesionales, han estabecido sus propios centros de formación. Además, tienen su propia gestión de los recursos humanos y sus políticas de formación, e imparten formación a sus proveedores y servicios em el extranjero. Acuerdan colectivamente sus planes de formación, y están preparados cuando se produce una reestructuración importantes de la industria y el empleo. (OIT, 2004, p.87).

Na parte introdutória do documento *Los objetivos del desarrollo de los recursos humanos y la formación para el empleo* (OIT, 2000), pode-se observar a preocupação desse organismo no que se refere a educação com benefícios vinculados as empresas.

Las empresas pueden también obtener beneficios de la educación y de la formación, porque mejoran la productividad y aumentan los ingresos de los trabajadores. Para que las empresas pueden acrecentar la calidad de sus productos y servicios tienen que disponer de unos trabajadores dotados de una base educativa y formativa sólida solo así conseguirán ser competitivas em los mercados mundiales. (OIT, 2000, p. 2).

No pensamento desses organismos internacionais, o Ensino Médio, entendido como Educação Básica, tem como responsabilidade elevar os conhecimentos técnicos, eliminar a pobreza e estabelecer a produtividade. Ou seja, a preparação para o trabalho é colocado em primeiro plano: “hay un amplio consenso en que el fortalecimiento de la educación general, especialmente en su nivel primario y secundario, debería constituir una prioridad de la fuerza de trabajo” (OIT, 2000, p. 20).

A OIT enfatiza que problemas como a fragmentação do mercado de trabalho e o trabalho infantil têm origem na falta de educação básica: “la falta de educación básica es el origen de la fragmentación del mercado de trabajo, del trabajo infantil y del círculo vicioso de la exclusión social (OIT, 2000, p. 20).

Nas passagens transcritas acima, fica evidente que os agentes internacionais não consideram os reais problemas que atinge os países em desenvolvimento. O trabalho infantil, por exemplo, tem de ser medido a partir das condições históricas de cada nação. Considerando-se que essa modalidade de trabalho é característica em sociedades onde o capitalismo avançou de forma predatória e selvagem, entende-se que a leitura feita pelos agentes internacionais é, no mínimo, contrária à realidade histórica.

Essa contradição é observada também no entendimento que tais agentes têm do conceito de trabalho: concedem ao trabalho um sentido de prosperidade, segurança, ordem e progresso.

Preparar para o trabalho, e para todos os tipos de trabalho, como querem as DCNEMs e prevê o currículo do Ensino Médio, parece algo almejado por todos. É como se a nova proposta curricular fosse, ao mesmo tempo, inovadora e avançada, e que agora se está no caminho certo para se alcançar a prosperidade e responder aos desafios do mundo atual.

A defesa do acesso a determinado conhecimento de base para a classe trabalhadora, já anunciada anteriormente, retrata um discurso carregado de ideologização. No capítulo *Consecuencias del mercado de trabajo empleo, capacitaciones y competencias*, a OIT (2000, p. 14) assinala que

[...] la educación, las capacitaciones, e las competencias determinan en gran medida los resultados del empleo y de la carrera de las personas individuales, así como su integración en la vida social, la

competitividad de las empresas y, en último término el progreso y bienestar de las naciones.

Para a OIT, a “sociedade do conhecimento” está baseada na capacidade e na competência das pessoas. Nesse sentido, a educação traria como resultado o emprego ou uma carreira profissional e a integração na vida social, fatores que levariam ao progresso e ao bem-estar das nações. De acordo com esse pensamento, só o indivíduo competente tem condições de se integrar socialmente, e o progresso das nações só será alcançado mediante essa concretização.

Assim, a questão da formação para o trabalho aparece conjugada com o exercício da ética, da cidadania, do convívio social, da participação, da igualdade. Nessa conjuntura, atribui-se à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade:

A lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias. (BRASIL, 1999b, p. 92).

Essa questão apresenta-se de forma clara também nas diretrizes internacionais:

Por último, y por encima de cualquier consideración de orden económica, la educación y la formación para el trabajo suponen grandes beneficios para la sociedad. La formación y el desarrollo de los recursos humanos ponen de relieve los valores fundamentales de una sociedad, a saber, la equidad, la justicia, la igualdad de trato entre hombres y mujeres, la no discriminación, la responsabilidad social y la participación de todos en la vida económica y social. (OIT, 2004, p. 03).

Ressalta-se, nessa análise, o caráter prescritivo, formativo e reprodutor atribuído à instituição escolar. Essa questão tem acarretado dificuldades na compreensão do papel da escola na (re)produção do saber sobre o trabalho, bem como no entendimento do processo de produção e de distribuição do conhecimento.

Não podemos deixar de mencionar aqui o papel da educação não-formal, uma vez que compactuamos com a idéia de que o saber não é produzido

exclusivamente na escola, mas no interior do conjunto das relações sociais. Como nos lembra Marx e Engels (1978), o saber é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real, em suas relações com a natureza, com outros homens e consigo mesmo.

Esses pensadores consideram que o ponto de partida para a produção do conhecimento são os homens em sua atividade prática, ou melhor, em seu trabalho, este entendido como todas as formas da atividade humana. Envolvido num processo dinâmico, o homem apreende, compreende e transforma as circunstâncias ao mesmo tempo em que é transformado por ela. Assim sendo, o trabalho é a categoria que se constitui no fundamento do processo de elaboração do conhecimento, conforme análise de Marx e Engels (1978).

Depreende-se das considerações acima expostas que a escola é apenas uma parte nesse conjunto de relações responsáveis pela produção e distribuição do conhecimento. Mas cabe ressaltar que, historicamente, a classe social que detém a posse dos instrumentos materiais detém também, e não sem razão, a posse dos instrumentos intelectuais, o que lhe permite sistematizar o saber socialmente produzido, transformando-o em “teoria”, conforme pontua Kuenzer (1997). Nesse sentido, a questão a ser debatida não deve recair no que a escola “é”, mas no que ela “tem sido” em virtude das condições sócio-históricas que a definem.

Essa perspectiva de análise leva à observação de que a teoria aprendida na escola, que corresponde à dinamicidade das relações sociais, está a serviço do capital em seu movimento de acumulação e produção; e, nesse contexto, a apropriação privada de certos conhecimentos torna-se fundamental. Conseqüentemente, a classe trabalhadora, mesmo participando do processo de produção do conhecimento, fica em desvantagem, uma vez que, historicamente, não tem tido acesso aos instrumentos teórico-metodológico que lhe conduzam à sistematização do saber, como bem lembra Kuenzer (1997).

Não se pretende discutir aqui a força do capital no processo de produção da ciência oficial na atualidade. Sabemos que é ele o fator determinante dos objetos de investigação, do financiamento das instituições e da formação de recursos humanos de alto nível. Por outro lado, é ele também que se apropria dos determinantes dessa produção, aumentando sua produtividade e garantindo a monopolização do saber no interior do processo produtivo. Em outras palavras, o que convém aos interesses do

capital é a “qualificação” do trabalhador; este deve receber o conhecimento na “medida certa”.

Nesse processo de distribuição desigual do saber, a escola assume papel importante. Vale lembrar o que nos diz Nóvoa (1999): a função da escola básica, em particular para os filhos da classe trabalhadora, deveria ser dar base de conhecimentos e valores, estimular as crianças a estudar, a pensar, a aprender a se comunicar e a viver em conjunto. A democracia depende da cidadania ativa e da consciência clara das nossas responsabilidades sociais, e “a escola é a melhor instituição que pode cumprir esta tarefa, talvez a única” (NÓVOA, 1999, p. 02).

No entanto, como se tem observado no decorrer deste trabalho, não é essa a visão que guia a elaboração das diretrizes para a Educação Básica, principalmente aquelas traçadas para o Ensino Médio. A ênfase dada a esse grau de ensino está marcada pelas perspectivas economicista, mercadológica e tecnicista, condizentes com as novas demandas do capital globalizado. Busca-se, acima de tudo, a formação de um trabalhador “cidadão produtivo”, adestrado, adaptado às novas concepções do mundo do trabalho.

As questões de cunho econômico internacional são claramente expressas nas DCNEMs, como se pode observar nesta passagem: “estamos repensando a educação desse país e nos preparando para a árdua luta da competição internacional” (BRASIL, 1999b, p. 68). Nesse quadro, estabelecido pelos organismos internacionais, pensar o fim da realidade dual do Ensino Médio é uma abstração, pois o Brasil ocupa uma posição subalterna no cenário da economia mundial.

A preparação para o trabalho – respaldada pela Teoria do Capital Humano, tão defendida pelos agentes internacionais – é apresentada como forma de superação da pobreza e de inserção dos países periféricos na economia globalizada.

No entanto, o fim da pobreza não ocorre com a qualificação de mão-de-obra, como pregam os organismos internacionais. Isso se evidencia no recente estudo sobre o desemprego juvenil proposto por Pochmann (1998), que concluiu que o desemprego no país atinge a população jovem escolarizada.

Apesar das evidências que fragilizam o discurso internacional, este encontra legitimação nas diretrizes nacionais, como se pode observar neste fragmento: “[...] a economia demanda recursos humanos mais qualificados. Esta é uma oportunidade

histórica para mobilizar recursos, inventividade e compromisso na criação de formas de organização institucional, curricular pedagógica [...]” (BRASIL, 1999b, p. 68).

Nesse contexto, não é possível conceber uma proposta curricular para o Ensino Médio a partir de um conceito amplo ou abstrato de trabalho, uma vez que a condição concreta do aluno brasileiro se insere na sociedade dual e o país se encontra em um estado de submissão econômica no cenário globalizado.

A dicotomia que permeou o antigo segundo grau¹¹ apresenta-se agora “resolvida” no Ensino Médio, na medida em que a nova proposta curricular imbuí de “inovação” o conceito amplo de trabalho.

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no Ensino Médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o Ensino Médio é parte integrante da Educação Básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. (BRASIL, 1999b, p. 92).

É importante lembrar, porém, que o que está posto na legislação nem sempre se confirma na realidade, ou seja, a teoria pode não estar conjugada com a prática. A nova proposta curricular de educação média tecnológica esconde a realidade precária e seletiva das estruturas do sistema escolar brasileiro. Há que se considerar, na análise dos documentos oficiais, fatores como as condições que historicamente dadas, as contradições entre capital e trabalho, a extinção dos postos de trabalho e o aumento da exclusão.

Dentre as muitas críticas direcionadas à legislação que regula o Ensino Médio, citam-se as palavras de Kuenzer (2002a), que ressalta questões camufladas pelo discurso oficial:

Outro risco a apontar, quando se toma apenas o conceito de trabalho em geral ao propor o novo modelo de Ensino Médio, reside no fato de que aquilo que está em tudo corre o risco de não estar em lugar nenhum. Ou seja, ao considerar que todos os conteúdos são formação para o trabalho, justifica-se um currículo academicista e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo e sem exigência de

¹¹ Conforme explicitado no segundo capítulo, na década de 1970, a Lei nº 5692\71 estabeleceu a profissionalização compulsória. Tanto as escolas que atendiam ao ensino profissionalizante quanto aquelas de ensino propedêutico eram popularmente chamadas de “escolas de segundo grau”.

rigor e competência no trabalho docente, que, longe de atender às novas demandas do mundo contemporâneo, apenas reproduz a velha versão secundarista, de caráter propedêutico, que já não atende sequer à burguesia, a não ser quanto à certificação, posto que os conhecimentos a ela necessários são buscados em outros espaços. (KUENZER, 2002a, p. 41).

Nesse sentido, a proposta curricular para o Ensino Médio aponta para a ideologização do trabalho, justificando a diretriz internacional proposta pelos organismos multilaterais. Parece-nos que a explicação do trabalho, tal como apresentada pelas diretrizes curriculares voltadas a essa modalidade de ensino, segue os caminhos traçados por autores como Adam Smith (1985).¹²

São idéias que se concretizam pela ordenação do pensamento de seus representantes, a OIT e o BIRD, cuja política não se coaduna com a realidade pela superação dos conflitos sociais do mundo capitalista. Esses organismos se apresentam, de forma explícita, favoráveis à ordem social; mas somente no âmbito retórico eles defendem os ideais igualitários, como ocorre, por exemplo, na teorização da educação como meio de formação da chamada “sociedade do conhecimento”.

No entanto, apesar dos argumentos teóricos em favor da classe trabalhadora, os agentes internacionais não assumem um real compromisso em favor da superação da condição subalterna dessa classe. Ao contrário, propõem reformas na educação objetivando parâmetros e legislações que legitimem a permanência dessa classe na posição em que sempre se encontrou. Nesse sentido, a (re)qualificação possibilitada pelo ensino formal aponta para a divisão social do trabalho e para a contradição capital-trabalho.

Nessa conjuntura, entender as diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio significa interpretar sua concepção ideológica na preparação para o trabalho. Por meio de suas diretrizes, os organismos internacionais demarcam novas funções para o Estado e para a educação, seguindo a direção que permeie a busca de um desenvolvimento global para o capitalismo.

A ideologização desse processo passa pela contradição estabelecida entre a maximização da riqueza privada e o desenvolvimento das forças produtivas. A posição das nações no grupo dos “países em desenvolvimento” é atribuída à incapacidade do povo e à falta de recursos humanos qualificados para o trabalho.

¹² Economista do século XIX, que se dedicou em estudar assuntos relacionados a educação.

Muchos países en desarrollo (sobre todo los más pobres) han sido con frecuencia los grandes perdedores de una economía mundial cada vez más integrada, puesto que carecen del indispensable capital humano, de los conocimientos y capacitaciones indispensables para beneficiarse de las nuevas oportunidades de mercado y producción. Estos países tienen que responder al reto fundamental de extender la educación básica a todos (un derecho que sigue siendo en gran parte teórico) para ofrecer una base mínimamente capaz de fomentar las posibilidades de empleo y de formación de la gente. Además, tienen que mejorar la pertinencia, eficacia y alcance de sus sistemas de formación y desarrollo de los recursos humanos, de modo que respondan mejor a las necesidades económicas y sociales de sus economías y de sus poblaciones. (OIT, 2000, p. 67).

O que nos parece derivar dessa análise é a centralidade da defesa do atraso das economias estatais. O sucesso ou a falta de sucesso no desenvolvimento dessas economias são atribuídos ao indivíduo, à eficiência ou deficiência da classe trabalhadora, à sua qualificação ou falta de qualificação, ao seu conhecimento técnico ou à falta dele. Nesse contexto, a escola assume papel relevante, já que a ela é atribuída a responsabilidade de preparar o indivíduo para o mundo competitivo do trabalho.

Nos documentos do Banco Mundial, particularmente no capítulo que trata da educação e do desenvolvimento, podemos observar a preocupação com os níveis de pobreza, relacionados a investimentos em capital humano. O Banco Mundial apresenta-se como um organismo competente para ajudar os países a reduzir a pobreza e a melhorar os níveis de vida mediante crescimento sustentável. Além disso, apresenta a preocupação em investir no capital humano. “Esta doble estrategia exige que se promueva el uso productivo de la mano de obra, que es el principal activo de los pobres, y se suministren servicios sociales básico a los pobres” (BIRD, 1996, p. 19).

O organismo em questão aposta na “valorização da mão-de-obra dos pobres”, possibilitada pela educação, como forma de se alcançar o desenvolvimento econômico e social. Essa proposição, segundo Ferretti (1997), dissocia-se da realidade e apresenta controvérsias, já que se pauta num esquema de interpretação “linear e muito simplificado, e as inferências sugerem deixar intocadas dimensões estruturais fundamentais” (FERRETTI, 1997, p. 17).

É complexa a relação existente entre educação, qualificação e crescimento econômico. Apesar de ser positivo, esse imbricamento está distante da perspectiva da Teoria do Capital Humano estabelecida pelo Banco Mundial. Com relação a isso, Singh (1994) tece as seguintes considerações:

[...] Os economistas do Banco Mundial formulam a recomendação normativa de que, a fim de incrementar o crescimento econômico, os países em desenvolvimento devem fomentar o ensino primário e o secundário. Todavia, tal recomendação pode resultar em algo desorientador. Por exemplo, é difícil sustentar que a situação econômica nos países latino-americanos melhorará em médio prazo (a saber, nos próximos cinco ou sete anos) mediante melhor atenção ao ensino primário. O fracasso econômico dos países latino-americanos durante a “década perdida” de 1980 dificilmente pode ser atribuído a uma insuficiência do setor educacional. É difícil demonstrar que o ensino, particularmente o primário e o secundário, seja necessariamente fator decisivo cujas deficiências possam frustrar o crescimento econômico de tais países [...]. Não é um procedimento muito útil o de tentar estabelecer conclusões de princípio sobre o papel da educação no crescimento econômico a partir de um modelo implícito, baseado no suposto do pleno emprego e da perfeita competitividade, no qual se apoiam as análises internacionais comparativas. (SINGH, 1994, p. 198/199).

Dessa forma, constroem-se ideologias que se relacionam com a valorização da Educação Básica e com a formação para o trabalho. Segundo Singh (1994), quando se tendenciam a valorização do setor educacional para o desenvolvimento e para o emprego, fica na obscuridade o poder dos Estados-Nação, em consequência da globalização da economia.

O contexto das disputas político-econômicas mundiais, principalmente as relacionadas às políticas protecionistas adotadas pelos países centrais, contribui para a ausência de políticas voltadas para a indústria e para o setor agrário compatíveis com a realidade própria e justa de cada Estado-Nação.

A possibilidade de participação do mercado internacional tende a elevar o domínio das novas tecnologias e a capacidade de adequá-las aos novos paradigmas produtivos. Assim, eleva-se também a qualificação e a requalificação dos trabalhadores, cabendo à educação a tarefa de promover tal situação, adaptando as pessoas aos novos modelos concretizados.

O que se discute aqui é a concretização de ideologias permeadas pelo setor educacional, que vincula a escolaridade ao mercado de trabalho. O falso discurso de que um nível maior de escolaridade e uma melhor capacitação profissional trazem

maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho é amplamente assimilado pela população, especialmente pelos trabalhadores. Parte-se do pressuposto de que todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Porém, “se, de forma geral, as possibilidades podem ser supostamente mais amplas para os mais educados, certamente há uma grande distância entre o possível, o provável e o real” (FERRETTI, 1997, p. 19).

Para Ferretti (1997), a empregabilidade é um fenômeno estrutural do mercado. Na concepção do autor, a “entrada” no mundo do trabalho é definida pelo mercado de trabalho, devido ao crescimento e à renovação dos postos de trabalho. Em outras palavras, a possibilidade de emprego não depende do sistema educacional. Isso pode ser verificado observando-se o problema do desemprego juvenil nos países desenvolvidos, os quais contam com sistemas educativos supostamente atualizados.

Essas ideologias criam expectativas e se materializam na sociedade, atingindo, particularmente, o setor educacional. A ideia da “preparação de todos para todos os tipos de trabalho” causa uma boa impressão para os que buscam se situar no mercado de trabalho, pois apresenta a inserção nesse mercado como um processo simples: se dá por meio da permanência e da conclusão do Ensino Médio. Tal concepção, ideológica atribui méritos coletivos ao espaço individual a ser ocupado por cada um nesse mercado.

Nesse processo, observam-se as contradições próprias da essência do capital: a maximização da riqueza privada e o desenvolvimento das forças produtivas. Conforme já se explanou, nesse contexto, as questões relativas ao desenvolvimento, ao crescimento desigual e à dominação econômica pelos países do primeiro mundo passam a ser relacionadas à incapacidade da população e à sua falta de qualificação para o trabalho.

A ideologia do direito ao trabalho, caminho traçado para o Ensino Médio, cria, no contexto escolar, dificuldade de entendimento do real sentido dos documentos propostos pelos organismos internacionais. Assim, professores, educadores e pedagogos têm seguido as determinações impostas.

Na concepção abraçada pelo BIRD e pela OIT, legitimada nas DCNEMs, a concepção pedagogicamente aceita é a de que os jovens que estão matriculados na educação pública, ficam restritos a um pensamento amplo, que impossibilite refletir sua própria condição. A eles basta o fazer laboral técnico que lhes cabe na

sociedade. Seu destino inerente é ser homem-trabalhador, conforme se pode abstrair do fragmento abaixo:

Un gran número de trabajadores (sobre todo muchachas y muchachos pertenecientes a grupos minoritarios y trabajadores que han resultado despedidos en las reestructuraciones industriales) han visto pasar ante ellos unos empleos mejores y especializados, y no los han podido obtener por falta de capacitaciones generales empleables y capacitaciones específicas técnicas que se adapten a lo que demanda el mercado de trabajo. Estos trabajadores tienen, en el mejor de los casos, acceso a unos empleos mal pagados, poco seguros y de nivel inferior, y corren el riesgo de una exclusión social permanente. La educación y formación (como parte que son de las políticas económicas y sociales y de los programas que se dirigen a estos trabajadores) son fundamentales si queremos que mejoren su empleabilidad y accedan (y se mantengan) en empleos decentes. (OIT, 2000, p. 67).

Uma crítica ao sentido ideológico impregnado nesse discurso leva à observação de que a adjetivação de ascender ao emprego “decente” é para aqueles que se “adaptam” às demandas do mercado de trabalho, sustentando a continuidade do discurso da qualificação das pessoas para esse mercado.

Assim, esse viés ideológico que se concretiza na proposta curricular do Ensino Médio levanta o questionamento sobre a extensão e a profundidade do vínculo entre educação e trabalho. Não se nega aqui que a educação em geral e a escolar em particular estejam numa sociedade capitalista vinculadas ao trabalho de forma implícita ou explícita. A ninguém ocorreria afirmar que os conhecimentos hoje abordados na escola – de língua portuguesa ou estrangeira, conhecimentos no campo da química, matemática ou física, por exemplo – não retratam a educação para o trabalho.

Contudo, debate-se a forma como as diretrizes propostas para o Ensino Médio estabelecem a relação entre a formação escolar e o sistema produtivo. Isso ocorre de forma intensa e direta, pelo caminho do modelo de competências, cujo desenvolvimento “torna difícil distinguir entre vínculo e subordinação, mesmo quando se trata da cidadania e dos princípios orientadores: a estética da sensibilidade, e a política da igualdade e a ética da identidade” (FERRETTI; SILVA JÚNIOR, 2000, p. 53).

A configuração da educação e do trabalho na proposta curricular para o Ensino Médio mantém a lógica da subordinação do setor educacional à economia. A

partir do modelo de competências, transferem-se as responsabilidades sociais do Estado relacionadas ao emprego, à qualificação e à educação para a esfera individual do educando.

Trata-se da construção de um novo sujeito no atual momento do capitalismo, que visa à organização de um novo arranjo ao modo de produção capitalista. Nesse contexto, objetivou-se, no Parecer CNE/CEB nº 15/98 e nas DCNEMs, a produção de um novo tipo de homem por meio de uma educação adaptativa ao trabalho. Em contradição com uma sociedade sem empregos, prega-se a ideologia da empregabilidade, da competência e da preparação de todos para o trabalho.

A articulação feita entre a conjuntura mundial, representada pelos organismos multilaterais Banco Mundial e OIT, e os países em desenvolvimento – no nosso caso em particular, o Brasil – não deixa dúvidas quanto à redefinição objetivada no âmbito simbólico-cultural, que se subordina à economia e ao mercado. Como consequência, as questões do mundo da produção são transpostas para a esfera educacional, numa lógica de naturalização.

Essa naturalização é permeada pela responsabilidade atribuída ao trabalhador. É dele o encargo de obter trabalho no mundo competitivo e sem emprego, ou seja, ele é responsável pela sua empregabilidade e, numa relação direta, pelo desenvolvimento econômico do país. Conforme já expresso anteriormente, para as diretrizes internacionais e nacionais, o país só crescerá economicamente em função da demanda do crescimento do capital humano e da qualificação de mão-de-obra.

As questões relativas à empregabilidade e à competitividade serão abordadas de forma mais aprofundada no quarto capítulo, onde estão alocadas novas análises do Parecer CNE/CEB nº 15/98, que regula as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, levando-se em consideração outras categorias relacionadas ao mundo do trabalho ainda não debatidas.

2 A DUALIDADE ESTRUTURAL EDUCAÇÃO X TRABALHO: UM DOS “NÓS” NÃO SUPERADOS NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

No Brasil, o Ensino Médio tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível mais difícil de enfrentamento em termos de sua concepção. Isso porque sua natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu* cresceu, segundo Kuenzer (2001), com uma proposta pedagógica confusa e de qualidade insatisfatória para atender a suas finalidades. Estas, segundo a autora, podem ser resumidas no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental e na preparação básica para o trabalho e para a cidadania por meio da construção da autonomia intelectual e moral.

É esta a dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho, que lhe confere a ambiguidade, uma vez que esta não é uma questão pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação. (KUENZER, 2001, p. 1).

É exatamente essa divisão, ou dupla função, que balizou a identidade do Ensino Médio brasileiro ao longo do processo histórico de sua constituição. A relação entre educação e trabalho, no caso brasileiro, foi marcada pela dualidade estrutural em virtude da constituição do modo capitalista de produção. De acordo com Kuenzer (2001), essa dualidade se expressa no rompimento da unidade teoria-prática, que leva à preparação de homens para atuar em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo.

Conforme pontua Kuenzer (1997), alguns fatores dificultam o entendimento da função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. Dentre eles, destacam-se a carência de compreensão teórica acerca da relação estabelecida entre trabalho e educação e a dificuldade de entendimento da forma como essa relação, pautada pelo antagonismo capital-trabalho, se estabelece na sociedade.

Quando a discussão centra-se na relação educação e trabalho, destaca-se uma preocupação especial com o Ensino Médio, uma vez que é nesse nível de

ensino que se revela com maior força a contradição entre capital e trabalho. Nessa situação, abstrair a identidade do Ensino Médio não é tarefa fácil; chega a ser um dilema: essa modalidade de ensino destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho?

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 8), um olhar atento sobre a estrutura de classe e o “desenvolvimento histórico do capitalismo no país [...] nos revelará um exemplo emblemático de sociedade que mantém uma estrutura desigualdade brutal mediante os processos políticos, que Gramsci (1968) denominou de revolução passiva e de transformismo”.

A proposição de uma educação diretamente articulada como o trabalho levou ao surgimento de um sistema diferenciado e paralelo ao sistema de ensino regular. Esse sistema orienta-se a partir de um objetivo bastante específico: a preparação dos pobres e desvalidos da sorte, que não têm condições de acesso ao sistema regular de ensino, para atuar no sistema produtivo, exercendo funções técnicas de baixo e médio níveis na hierarquia ocupacional.

Analisando historicamente essa questão, observa-se que, em 1909, o governo federal criou 19 escolas de cursos profissionais, subordinadas ao Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. O surgimento dessas escolas, como nos aponta Cunha (1977), não pode ser interpretado como decorrência direta da falta de mão-de-obra qualificada, pois o desenvolvimento industrial do Brasil naquele período era incipiente; o atendimento à demanda da economia por mão-de-obra qualificada só foi preocupação real a partir da década de 1940.

A Lei Orgânica do Ensino Industrial criou as bases para a organização de um sistema de ensino profissional para a indústria, conhecido como sistema “S”: em 1942, foi criado o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – e, em 1946, o SENAC – Serviço de Aprendizagem Comercial. Ambas as instituições são custeadas pelas empresas no atendimento de suas próprias necessidades.

A partir de 1942, com a Lei Orgânica, todas as escolas criadas em 1909 passam a oferecer cursos técnicos, além de cursos básicos de aprendizagem voltados ao setor industrial. Em 1961, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional não alterou a situação da dualidade estrutural do ensino, embora tenha propiciado avanço no que tange à articulação dos dois sistemas, na medida em que incorporou ao sistema regular os cursos técnicos de nível médio, estabelecendo equivalência plena entre os cursos propedêuticos e os profissionalizantes.

A estrutura do sistema, portanto, permanecia a mesma, legitimando o caráter seletivo e classista da escola. Esta oferecia dois sistemas de Ensino Médio diferenciados, mas equivalentes: um propedêutico, representado pelo científico, voltado para as classes altas, e um profissionalizante, destinado às classes pobres, que ofertava os cursos normal (magistério), industrial, comercial e agrícola.

O que se observa até esse período com relação à dicotomia educação e trabalho é a inexistência de articulação entre o mundo da “educação” e o mundo do “trabalho”: o primeiro desenvolvia capacidades intelectuais independente do sistema produtivo, e o segundo, o domínio das funções operacionais, próprio da formação profissional.

Essa desarticulação se justificava pelo caráter de classe do sistema educativo, que mantinha uma situação surgida no início do século XX, quando foram propostos cursos profissionais para o povo e educação para a burguesia. Na análise que aqui empreendemos, é necessário que se compreenda o caráter político dessa questão, determinada pelas características do nosso desenvolvimento histórico e social.

Vale ressaltar, também, que as relações de poder e de classe que foram sendo construídas no Brasil permitiram privilégios de minorias sociais em detrimento da maioria sem privilégios. Essa realidade é um retrato da subordinação do país aos centros hegemônicos do capitalismo, que marca o nosso subdesenvolvimento atrelado à nossa condição de subserviência.

O dualismo estrutural presente no Ensino Médio, que separa o desenvolvimento cognitivo e intelectual do adestramento de mão-de-obra, se tornou condição natural, legitimada por legislações ao longo da nossa história.

A constituição dessa modalidade de ensino, no Brasil, é parte da formação das estruturas de classe e do desenvolvimento do capitalismo, que se organizou de forma peculiar, segundo Furtado (2000) dando origem a uma estrutura de desigualdade brutal em função do processo econômico.

No decorrer do processo histórico, foram se constituindo estruturas de poder nos mais diversos setores da política, da economia, da sociedade, da cultura e da educação, organizadas pelas classes dominantes com vistas à garantia da manutenção de seus privilégios. Assim, a história nos permite maior discernimento ao revelar com clareza uma ordenação social que vai diferenciar os que se

apropriaram das riquezas e dos bens materiais e, conseqüentemente, dos saberes, daqueles que não conseguiram alcançar ambas as coisas.

As relações de poder e de classe que foram se concretizando trouxeram uma imensa desigualdade econômica e social que caracterizou o Brasil como um país arcaico, tradicional, dependente e subalterno na divisão internacional do trabalho. Para Oliveira (2003), há, nessa relação, uma contradição, já que os setores então denominados atrasados, improdutivos e informais eram exatamente os que constituíam a condição essencial para a modernização, porque compunham o núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial.

Assim, segundo Furtado (2000), nossa formação histórica foi se definindo sem mudanças estruturais de classe e de poder, concretizando-se com fortes agravantes: a dominação do capital internacional na nossa economia e o desequilíbrio das relações de força entre capital e trabalho.

No campo da educação, havia a exigência da produtividade do sistema de ensino, que passava pelo caminho da racionalização. Propôs-se, então, a reformulação do sistema de ensino por meio das Leis 5.540/68, para o Ensino Superior, e 5.692/71, para ensino de 1º e 2º graus. A educação passou então a ser concebida como instrumento capaz de promover o desenvolvimento econômico.

A partir de 1964, as condições políticas e econômicas do Brasil forneceram condições férteis para o desenvolvimento da Teoria do Capital Humano, aliança entre as Forças Armadas e o capitalismo internacional que favorece o alinhamento do capitalismo nacional à hegemonia dos Estados Unidos. Essa teoria, que prega o desenvolvimento tecnológico e a administração científica, constitui-se como suporte ideológico do regime capitalista em todos os setores da vida social.

Dessa forma, a desigualdade entre nações, regiões ou entre grupos e classes sociais passou a ser justificada, a partir da década de 1950, pelo discurso fundamentado na Teoria do Capital Humano. Esta ressurge, na década de 1990, pautada pela sociedade do conhecimento e pela pedagogia das competências para a empregabilidade, constituindo-se no aparato ideológico justificador das desigualdades e mazelas sociais nos países pobres da atualidade.

Esse discurso foi o impulsionador das reformas educacionais propostas no Brasil na década de 1990, as quais, por sua vez, levaram à criação da modalidade de ensino que se discute aqui: o Ensino Médio.

Portanto, cabe aqui um parêntese para explicar o processo de surgimento dessa modalidade de ensino. Historicamente, a formação do que se denomina hoje de Ensino Médio passa pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho e pelo processo de globalização e reestruturação produtiva no final do século XX. O novo discurso proferido pelo capital trouxe as ideologias e os novos paradigmas que, por sua vez, mudaram o eixo da Educação Básica, em especial a educação média.

Conforme já citado anteriormente, na década de 1960, priorizou-se uma educação de “adestramento” de mão-de-obra para a indústria, formando especialistas para suprir os processos de produção exigidos pelo modelo de organização econômica taylorista-fordista. Assim, enfatizaram-se os modos de fazer e o disciplinamento e suprimiu-se o acesso ao conhecimento científico que propiciasse ao trabalhador o domínio intelectual das práticas sociais e produtivas.

Essa tendência levou o Brasil, na década de 1970, a propor a profissionalização compulsória, estratégia essa que também visava à diminuição da pressão das demandas sobre o Ensino Superior. Em 1975, estabeleceu-se, por meio do Parecer CFE nº 76/1975, a modalidade Educação Geral, reafirmada posteriormente pela Lei Federal nº 7.004/1982. Esta, que teve interpretação ambígua, tornou facultativa a profissionalização no ensino de segundo grau. Se, por um lado, tornou esse nível de ensino livre da profissionalização, por outro, restringiu a formação profissional às instituições especializadas.

No entanto, na prática, as habilitações profissionais continuavam a ocorrer no ensino de segundo grau, nível que, muitas vezes, se constituía sem identidade própria, mantido clandestinamente na estrutura de um primeiro grau. Dessa forma, permanecia a dualidade no ensino secundário: cursos técnicos profissionalizantes para a classe trabalhadora e escolas propedêuticas preparatórias para o vestibular para as classes privilegiadas.

Esse modelo ou princípio educativo, conforme já anunciado anteriormente, atendia às demandas do mundo do trabalho, às demandas da divisão social e técnica do trabalho marcada pelas ações intelectuais e instrumentais.

A Lei Federal nº 5.692/71, que estabeleceu a profissionalização compulsória, trouxe escolas profissionalizantes – que prestavam uma preparação profissional “duvidosa”, muitas vezes sem qualidade no que se refere ao suporte material e técnico – e as escolas propedêuticas, que preparavam para o ingresso nas

universidades. Ambas as escolas, nesse período, eram popularmente chamadas de “escolas de segundo grau”.

Na década de 1990, com desafios de outra ordem – resultantes, em parte, das informações obtidas em decorrência do uso das novas tecnologias –, o novo discurso aponta para um trabalhador com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível. Dentre elas destacam-se:

A 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 aceitar críticas, da disposição para risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. (BRASIL, 1999b, p. 24).

É evidente que essas novas determinações mudariam o eixo da educação, principalmente da educação média. Dessa forma, a partir dos anos 1990, o antigo segundo grau que abarcava as escolas profissionalizantes foi gradativamente extinto. Em seu lugar, surgiu o Ensino Médio, que se constitui na última etapa da Educação Básica, com grade curricular permeada por disciplinas científicas destituídas de concepções profissionalizantes.

Conforme expresso na Lei Federal nº 9.394/96, atual LDBEN, o Ensino Médio configura-se como uma etapa de consolidação da Educação Básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para continuar aprendendo.

Além disso, esse grau de ensino passa a ter uma responsabilidade ampliada no que se refere à formação para o trabalho e para a cidadania – esta traduzida como “produtiva”. Depreende-se dessa leitura que a concepção de educação como prática social nos seus múltiplos espaços está articulada aos interesses econômicos de grupos sociais hegemônicos.

Essa questão pode ser observada na relação estabelecida entre o processo educativo e o desenvolvimento sócio-econômico dos países considerados em desenvolvimento. Esse discurso, proferido pelos organismos internacionais, é apresentado como um novo paradigma a ser seguido na orientação da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio.

Para Frigotto (2003), na perspectiva das classes historicamente dominantes, a educação dos trabalhadores deve cumprir com a finalidade de habilitá-los social,

técnica e ideologicamente para o trabalho. Assim, subordina-se a função social da educação às demandas do capital.

É preciso ressaltar que, no Brasil, a concepção empresarial, particularmente no tocante às relações entre educação e trabalho, sempre foi orientada pela ótica da educação para o trabalho, e não pelo trabalho.

Isso revela que a estrutura da sociedade brasileira se concretizou, historicamente, por meio das relações de poder e de propriedade, que apresentam uma conjuntura excludente. No Brasil, o próprio desenvolvimento histórico do capitalismo levou à estrutura de uma sociedade desigual, mediada por processos políticos. Nesse contexto, as conquistas democráticas são incipientes, a concepção de cidadania é meramente formal e a oferta de uma educação de qualidade é insuficiente.

Vale lembrar que a Lei Federal nº 5.692/71 pretendeu substituir a dualidade presente no Ensino Médio pelo estabelecimento da profissionalização compulsória, propondo um mesmo caminho a ser trilhado por todos. Porém, conforme analisa Kuenzer (2002a, p. 30), essa legislação normatizou apenas um novo arranjo conservador que já vinha ocorrendo na prática nas escolas, “reafirmando a organicidade da concepção de Ensino Médio ao projeto dos já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais: entrar na Universidade”.

Os historicamente excluídos desses benefícios, que se mantiveram na escola, não colheram frutos que pudessem permitir a superação da sua situação de classe, já que a “qualidade” dessa escola, que é a qualidade do propedêutico, do academicismo livresco, não lhes forneceu elementos para o necessário salto qualitativo, nem era essa a sua finalidade. Dessa forma, retorna-se ao modelo anterior a 1971: escola propedêutica para as elites e profissionalizantes para os trabalhadores; mantém-se, contudo, a equivalência. (KUENZER, 2002a, p. 30).

Esse modelo levou à organização de um projeto pedagógico alinhado à perspectiva taylorista-fordista. Considerando a finalidade de atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho, o sistema de ensino definiu fronteiras entre ações intelectuais e instrumentais, com base nas relações de classe.

Conforme temos argumentado no decorrer deste trabalho, quando focamos o nosso olhar no Ensino Médio atual, observamos a difícil superação da dualidade

estrutural por conta da força política exercida por grupos economicamente hegemônicos, que persistem na base da organização política do país.

Considerando as transformações estruturais e conjunturais advindas da mudança do capitalismo, nesse último século, o processo de globalização econômica e o avanço da tecnologia apresentam-se como fatores relevantes para a educação. Novos desafios são lançados nesse campo, principalmente quando estão em pauta as transformações no mundo do trabalho, o desemprego estrutural, a tecnologia e a automação.

Esses fatores, por sua vez, repercutem nas mudanças verificadas na educação, a exemplo do que ocorreu na década de 1990, quando o Ensino Médio passou a ser guiado por uma concepção política de caráter ideológico capaz de articular a formação científica à formação tecnológica. Isso pode ser traduzido como uma tentativa de superação da histórica ruptura caracterizada pela escola que ensina a pensar, de um lado, e pela escola que ensina a fazer, de outro.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98, ao fazer referência ao currículo para o Ensino Médio, afirma que essa questão já se encontra resolvida: “do ponto de vista legal, não há mais duas funções difíceis de conciliar para o Ensino Médio, nos termos em que estabelecia a Lei Federal nº 5.692/71: preparar para a continuidade de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão” (BRASIL, 1999b, p. 8). Nesse documento, observa-se, de imediato, a tentativa do legislador de camuflar a dualidade estrutural, problema histórico, econômico, social que permeia a educação brasileira.

É pertinente, aqui, a retomada de um excerto, já citado no segundo capítulo: “a concepção da preparação para o trabalho que fundamenta o artigo 35º aponta para a superação: essa preparação será *básica*, ou seja, *aquela que deve ser base para a formação de todos para todos os tipos de trabalho*” (BRASIL, 1999c, p. 70, grifos nossos).

Na mesma medida, é preciso considerar, conforme defendemos neste trabalho, que o fim da dualidade estrutural da nossa educação secundária, ou Ensino Médio, não se dará com a preparação de todos para o trabalho, como aponta o Parecer CNE/CEB nº 15/98, justificando o artigo 35 da LDBN.

A preparação básica para o trabalho acompanha, segundo o documento em questão, as demandas de mercado:

Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão a curto prazo: nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados. (BRASIL, 1999b, p. 70).

Essa questão é contraditória na realidade brasileira na medida em que desconsidera as desigualdades sociais que permeiam nossa história. Conforme analisa Kuenzer (2002a, p. 35), “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre capital e trabalho; pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou má-fé”.

Depreende-se dessa afirmação que a nova concepção ou é um retrato da “má-fé” ou é adaptativa aos interesses hegemônicos do capital, considerando-se que as DCNEMs, com o discurso de reformulação para o Ensino Médio, reitera a afirmação da inadequação gerada pela Lei Federal nº 5.692/71:

É, portanto, do Ensino Médio que se vem cobrando uma definição sobre o destino social dos alunos, cobrança esta que ficou clara com a política, afinal fracassada, de profissionalização universal criada pela Lei nº 5.692/71. E nunca é demais lembrar que os concluintes da escola obrigatória ainda constituem uma minoria selecionada de sobreviventes do Ensino Fundamental. Com a melhoria deste último, espera-se que a maioria consiga cumprir as oito séries da escola obrigatória. A universalização do Ensino Médio, além de mandamento legal, será assim uma demanda social concreta. É tempo de pensar a escola média a ser oferecida pela população. (BRASIL, 1999b, p. 67).

O que não é expresso nesse documento é que a política “fracassada” proposta pela Lei Federal nº 5.692/71 foi o modelo educacional que serviu aos interesses do capital. Por mais obsoleta que possa parecer, foi uma proposta vendida aos países latino-americanos pela USAID e pelo BIRD, instituições que caracterizavam os interesses econômicos hegemônicos da época. Portanto, a referida lei cumpriu seu papel naquele momento histórico; a suposta inadequação da política educacional referendou a produção capitalista, que, por sua vez, reproduziu suas necessidades.

Essa perspectiva de análise aponta para a educação como mediadora das exigências ocupacionais e técnicas, que produzem a “desvinculação” do mundo do

trabalho toda vez que as relações de trabalho e de racionalização das formas de produção exigem que se estabeleçam novas predisposições psíquicas e sociais às mudanças impostas pela reestruturação produtiva em curso.

Franco (1994, p. 61) alerta para a interpretação equivocada de que a inadequação da política educacional para o Ensino Médio estaria em

[...] imprimir uma educação reconhecidamente desvinculada do mundo do trabalho e das exigências ocupacionais; e cada vez mais distantes de conteúdos voltados para o desenvolvimento de uma indispensável qualificação técnica e de uma sólida postura crítica diante dos problemas históricos e sociais.

Nesse sentido, a análise das diretrizes que orientam o Ensino Médio exige a compreensão das relações de trabalho e produção. Assim, é possível escapar da crença de que a inadequação justificaria a modernização das formas de trabalho, como se antes elas estivessem inadequadas.

Essa inadequação, apresentada pela legislação, reflete a contradição entre o discurso e a prática, dando legitimidade à ideologia da nova concepção. Nesse contexto, temos de concordar com Kuenzer (2002a) quando diz que a tentativa de resolver a dualidade estrutural na escola retrata um ato de ingenuidade ou de má-fé.

Não se pode desconsiderar que avanços foram registrados nesse sentido até o momento, mas algumas questões ainda permeiam a tentativa de estabelecer no Ensino Médio uma educação que integre a formação profissional à formação intelectual. Isso vem se concretizando no âmbito das discussões, das deliberações, dos decretos e das regulamentações.

Uma das evidências disso se deu em dezembro de 1988, quando o deputado Octávio Elísio apresentou à Câmara dos Deputados o primeiro projeto da LDBN hoje em vigor. O documento apontava reivindicações dos educadores progressistas no sentido de integrar a formação profissional à formação geral.

Ao longo do debate em torno do projeto original, surgiu um novo projeto, apresentado pelo senador Darcy Ribeiro, que foi aprovado em 20 de dezembro de 1996 na forma da Lei Federal nº 9.394/96, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Há que se salientar que o primeiro projeto da LDBN, acima referido, sinalizava para a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanístico e científico-tecnológico. O texto direcionava-se no sentido da superação

da formação profissional como adestramento e adaptação às demandas mercadológicas.

Relacionam-se a essa perspectiva, particularmente, as propostas que privilegiam o trabalho como princípio educativo¹³, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual X trabalho intelectual. Propôs-se, para tanto, a incorporação da dimensão intelectual ao trabalho produtivo na formação de trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos, bem como uma melhor compreensão acerca de onde e como ocorre a educação para o trabalho.

Após a promulgação da Lei Federal nº 9.394/96, foi apresentado o Decreto nº 2.208/97, que regulamentou a Educação Profissional e sua relação com o Ensino Médio. Esse documento não só coibiu a formação integrada como também regulamentou formas aligeiradas e fragmentadas de Educação Profissional, atendendo às demandas de mercado, ao ajuste fiscal do liberalismo econômico, restabelecendo o dualismo estrutural e a pedagogia das competências para a empregabilidade, questão essa que será discutida no quarto capítulo.

Com o Projeto de Lei nº 1.603/96, legitimado pelo Decreto nº 2.208/97¹⁴, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) criou iniciativas aligeiradas e privatizantes, que passaram a nortear os caminhos da Educação Profissional no país, pautados no ideário da “empregabilidade” e da preparação de “cidadãos produtivos” para a “sociedade do conhecimento”.

No processo de definição da LDB, o lobby do ensino técnico propõe uma radicalização do dualismo, mediante a formação de um subsistema do ensino “tecnológico” que vai da escola básica à pós-graduação. A base da argumentação passa pelo ideário da teoria do capital humano, atualizada pelas “teses” da sociedade do conhecimento e da “qualidade” total. (FRIGOTTO, 2003, p. 188).

Na interpretação do pensamento de educadores, especialistas e pesquisadores da área de educação a respeito das reformas ocorridas no governo FHC fica evidente a unanimidade sobre o “embate” ou jogo de forças que cerceou

¹³ Para Gramsci (1968), o princípio educativo consiste na ampliação da educação no sentido de incorporação de todas as formas educativas que ocorre no interior das relações sociais, inclusive o trabalho, com o objetivo de formar o cidadão como ser político e produtivo.

¹⁴ Em linhas gerais, esse Decreto determinava: a capacitação geral e específica de jovens e adultos para o exercício de atividades produtivas; a formação profissional para o exercício do trabalho com escolaridade nos níveis médio, superior e de pós-graduação; a especialização, o aperfeiçoamento e a atualização do trabalhador; a qualificação e a reprofissionalização de jovens e adultos, com qualquer nível de escolaridade, com vistas à sua inserção no exercício do trabalho.

certas medidas, inclusive a elaboração da nova LDBN. Esta concebe interesses e ideologias de grupos com posturas diferenciadas, mais especificamente, dos progressistas e dos conservadores que participaram desse debate no Congresso Nacional.

Florestan Fernandes, um dos parlamentares que se empenharam na defesa das propostas dos educadores progressistas, tece os seguintes comentários a respeito do processo de elaboração da nova LDB:

Eu penso que nós havíamos chegado a um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que poderia ter vigência durante 10 ou 15 anos, até que surgissem discussões para realizar-se um projeto de lei mais adequado às exigências da situação histórica brasileira. No entanto, os interesses que se chocaram dentro do Parlamento são tão destrutivos que o projeto que já havia passado por todas as comissões, e por elas aprovado, acabou, por manobras principalmente de partidos ultraconservadores – como PDS, PFL e outros – voltando a deliberação das comissões. E aí surgiram negociações que tomaram o projeto, já com muitas limitações, muito mais precária. Eu comparo o que aconteceu a um conjunto de decapitações, pelas quais a melhor parte de alguns dispositivos ou foi transformada ou foi eliminada. (FERNANDES, 1992, p. 28).

É preciso levar em consideração o momento político pelo qual passava o país no período das reformas. O país, então, era administrado por um partido considerado de direita e voltado aos ditames neoliberais. Sem dúvida, a elaboração de novas propostas educacionais para o encaminhamento da educação brasileira sentiu a força dos setores mais conservadores e emblemáticos do país. Isso se verifica, por exemplo, na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEMs).

Isso ocorreu de forma tão nítida que quando se analisa a relação trabalho e educação, mas precisamente educação para as classes trabalhadoras, salta aos olhos o confronto, tanto teórico quanto político, travado no encaminhamento de questões que compreende a educação do povo.

Por outro lado, observa-se a falta de políticas claras, diretas e concretas. Essa análise cabe tanto ao o governo de Fernando Henrique Cardoso quanto ao governo do presidente Lula:

Ao final de dois anos do governo Lula, aos poucos várias análises explicitam e deixam mais claro que o governo não coloca uma pauta de mudanças estruturais. Pelo contrário, ele é expressão de um bloco heterogêneo dentro do campo da esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26).

A crítica exposta no fragmento acima decorre exatamente das determinações que levou a resistência do governo, dito como popular, a revogar o Decreto nº 2.208/97, estabelecido pelo governo anterior.

Voltemos às reformas do governo FHC. Conforme se expôs anteriormente, o primeiro projeto relativo à nova LDBN, apresentado à Câmara dos Deputados deputado Octávio Elísio, propunha a educação politécnica¹⁵ por meio da integração geral e da formação específica para o trabalho. Esse fato mostra que a intenção dos setores progressistas era tentar integrar o Ensino Médio à Educação Profissional, por meio de uma proposta de educação alicerçada nos ideais das classes trabalhadoras.

Cabe assinalar que o conceito de politecnia, como bem lembram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), surgiu nos debates em torno da LDBN na década de 1980, sugerido pelo professor Dermeval Saviani. Trata-se de um conceito que prevê a possibilidade de uma formação básica que supere a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Em outros termos, busca a superação da concepção educacional burguesa, que estabelece uma linha divisória entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, bem como entre a instrução profissional e a instrução geral. “Nesse sentido, o conceito de educação tecnológica ganhava o mesmo significado de politecnia” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 41).

Ocorre, porém, que as forças consideradas progressistas – compostas por pesquisadores, educadores e intelectuais – não conseguiram apoio parlamentar para a aprovação do projeto que propunha a formação específica para o trabalho, ou educação politécnica. Concretiza-se, assim, a Lei Federal nº 9.394/96, com suas “decapitações”, como nos lembra Florestan Fernandes (1992). Logo após, surge o Decreto nº 2.208/97 e outros instrumentos legais que não somente proibiram a pretendida formação integrada, mas também regulamentaram formas aligeiradas de

¹⁵ Segundo Saviani (2003), politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.

Educação Profissional em função das alegadas necessidades do mercado, conforme já se comentou anteriormente.

Nessa mesma época, educadores, dirigentes, consultores de sindicatos, ONGs e instituições empresariais constituíram um grupo que trabalhava, a partir das contradições do governo, para a concretização de um novo Decreto que substituísse o que estava em vigor. Nesse processo, tentava-se travar um compromisso nacional com as camadas populares.

Ao aproximarmos o nosso olhar das estruturas que engendram os processos político-educacionais, especificamente aqueles voltados para o Ensino Médio, vemos de forma clara o “jogo de forças” que entra em cena quando se pretendem mudanças nessa estrutura. Compactuando com o raciocínio de Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), observamos que a história nos coloca, na contradição dialética do velho e do novo, na luta contra a ideologia e a democracia burguesa.

No processo de reforma educacional, o alinhamento conservador das forças políticas estabeleceu as determinações e os encaminhamentos para o Ensino Médio, concretizados no Decreto nº 2.208/97, já citado.

Esse documento passou a regulamentar o Ensino Médio e a Educação Profissional, determinando a separação entre essas duas modalidades de ensino. Nesse aspecto, o Decreto seguia na contramão da LDBN, já que o parágrafo 2º do artigo 36 dessa lei estabelece que “o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (BRASIL, 1999c, p.47). No artigo 40, a Lei estipula que “a Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1999c, p.47).

Como se pode ver, não ocorreram avanços com a proposição do Decreto; ao contrário, ocorreram avanços na direção contrária daqueles que deveriam se beneficiar com as novas determinações. Isso revela a falta de seriedade do governo com os compromissos assumidos com o Ensino Médio. Falta às políticas educacionais voltadas às classes trabalhadoras clareza, nitidez e concretude. O governo sequer dá a devida importância às modalidades de ensino em questão.

Nessa conjuntura, considerando-se ainda as questões burocráticas que permeiam o processo de reforma, a questão advogada pelos progressistas tem retratado uma caminhada persistente e paciente; nessa trajetória, quem está

ganhando não tem tempo previsto, e quem está perdendo precisa ter precisão e determinação.

Foi isso o que ocorreu nesse campo de disputa política quando da transição de governo de Fernando Henrique Cardoso para o governo Lula. O presidente Lula tinha um compromisso com os educadores progressistas no tocante à revogação do Decreto nº 2.208/97, que se deu mediante novos embrulhos políticos.

No âmbito da elaboração das políticas para o Ensino Médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto nº 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos de pertinência político-pedagógica do Ensino Médio integrado à educação profissional. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário, ou entender que é possível trabalhar dentro das contradições do governo que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 26).

E dessa forma se encaminhou, segundo o autor, as novas negociações, que buscaram forças nos setores aliados, trabalhando com as contradições do governo no sentido de encontrar condições possíveis e passíveis de mudança. É preciso considerar, conforme lembram Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 26), que “estávamos num governo que se movia no âmbito de uma democracia restrita, que as sucessivas versões de minuta de decreto, que recebeu o número 5.154/2004, foram geradas com uma complexa acumulação de forças”.

Segundo os autores, foram registrados dois anos de trabalho contínuo, os quais compreenderam o processo de revogação do Decreto nº 2.208/97 e a aprovação do Decreto nº 5.154/04. A revogação de um decreto em detrimento de outro foi, sem dúvida, uma estratégia de articulação do grupo progressista.

A opção por não de enviar um projeto de lei sobre a educação profissional e/ou Ensino Médio no início do governo Lula foi, então, uma conclusão baseada em duas razões. A primeira, a urgência de sinalizar mudanças nesse campo e o fato de um projeto coerente com os interesses progressistas precisar ter conteúdo e vigor político para enfrentar as forças conservadoras no Congresso Nacional. Isto exigiria um tempo de elaboração bem maior do que o utilizado para a minuta de decreto. O trâmite de um projeto como este no Congresso Nacional certamente seria longo, em função tanto do embate entre

as forças que o compõem quanto da agenda de votações. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 29).

Um decreto é um documento jurídico que expressa um ato de governo com duração provisória; trata-se de um instrumento que normatiza e regulamenta a lei, sem alterá-la ou contrariá-la. Já um projeto de lei tem seus trâmites junto ao Congresso Nacional e requer certo tempo para ser aprovado. Nessas circunstâncias, considerando a urgência e as condições do momento, optou-se por propor um decreto, ao invés de um projeto de lei.

A revogação do Decreto nº 2.208/97 foi um ato de mudança no sentido de resgatar a articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio na forma integrada. Tal revogação deu-se com respaldo na Lei Federal nº 9.394/96, que, conforme já referenciado, regulamenta que o Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. Dessa forma, a integração estabelecida no Decreto nº 5.154/2004 referenda a consolidação da base unitária do Ensino Médio no contexto brasileiro, objetivando a formação específica e o exercício de profissões técnicas, como quer a LDBN.

Entende-se que o Decreto elaborado pelos progressistas tenta, em parte, restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que foram negadas na disputa travada no processo de construção da LDBN. Esta, na década de 1980, fora “decapitada”, impedindo a realização dos objetivos apregoados pelos progressistas: “o que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 30).

No cenário atual, observa-se que os conceitos de educação e trabalho estão mais próximos do que nunca. Isso decorre de fatores de ordem mundial, como a globalização econômica, a reestruturação capitalista e a revolução tecnológica, por exemplo. Mas esse fato tem repercussões perversas em países de economia dependente como o nosso.

Conforme já explicitado neste trabalho, a partir da década de 90, as políticas educacionais voltadas à formação profissional focalizam a inserção rápida do trabalhador no mercado de trabalho. Tais políticas têm respaldo em organismos internacionais, tais como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o

Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL).

Nesse horizonte, busca-se uma Educação Básica de nível médio que tome forma unitária, que garanta como direitos a cultura, o conhecimento, a tecnologia e o trabalho e que auxilie na formação humana, acabando com a dicotomia que se estabeleceu como herança de uma concepção equivocada e positivista sobre trabalho e educação.

O Ensino Médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do Ensino Médio unitário e politécnico, não se confunde com ele porque a conjuntura real assim não permite. Não obstante, por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 44).

Embora a proposta de integração que se insere no Decreto nº 2.208/97 acene para possibilidades concretas de solução para as questões relativas à educação das classes trabalhadoras, por ser um decreto – e não uma lei –, o documento em questão tem sua vulnerabilidade exposta na disputa política e teórica anteriormente assinala. Assim, a consolidação ou não de uma educação voltada à realidade do aluno trabalhador depende do sentido para o qual se volta o “confronto” entre as forças progressistas e conservadoras.

São muitas as dificuldades para reverter o quadro social que se instalou no país. As rápidas transformações do século passado, que percorreu um curto espaço de tempo, conforme pontua Hobsbawm (1985), têm levado o mundo a estatísticas alarmantes sobre o desemprego e o subemprego. Nesse contexto, fica difícil vislumbrar para o setor educacional soluções em um curto prazo de tempo.

Nesse cenário conflituoso, o desemprego tem alcançado taxas alarmantes, principalmente nos países de economia periférica, dando origem a uma classe de excluídos. Por isso, a educação escolar – principalmente a básica – tem se constituído em discurso na pauta dos organismos multilaterais. Nesses últimos anos, a educação escolar – em especial o Ensino Médio – tem sido vestida de uma função estratégia central na construção de uma nação “competitiva”, no desenvolvimento do

capitalismo, na empregabilidade dos indivíduos e na construção de uma nova cidadania.

Nessa conjuntura, observa-se que, quanto mais regressivo e desigual o capitalismo, mais se constroem ideologias sobre o papel da educação. Tais ideologias são traçadas a partir de uma perspectiva economicista, tecnicista e mercadológica, respaldada na Teoria do Capital Humano do século XX, ou seja, na pedagogia das competências e da empregabilidade. A abrangência e a importância dessas questões nos levam às discussões que estão alocadas no capítulo seguinte.

3 EMPREGABILIDADE, COMPETITIVIDADE, COMPETÊNCIAS E EMPREENDEDORISMO: CATEGORIAS ATRELADAS À ADAPTAÇÃO DOS JOVENS ÀS DEMANDAS MERCADOLÓGICAS

Levando-se em conta o que já foi exposto até o momento, observa-se, claramente, que a organização legal do Ensino Médio e da Educação Profissional pontua-se na prioridade de uma educação instrumental que torne os jovens aptos para assumir novas oportunidades de emprego. O objetivo dessa educação não se limita mais à preparação de jovens para o Ensino Superior, mas, antes, busca alicerçá-los em determinadas categorias que os preparem para o mundo do trabalho.

Assim, a empregabilidade – categoria encontrada no Parecer CNE/CEB nº 15/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEMs) – vem legitimar uma realidade que passou a ganhar espaço a partir da década de 1990. Ela foi definida como eixo fundamental no conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do desemprego, este traduzido como o grande problema do final do século passado e início deste.

Quanto ao papel que a empregabilidade poderia assumir no contexto atual, existe, de certa forma, um consenso por parte de educadores, administradores e empresários de que ela superaria a crise do desemprego, mediante uma dinamização do mercado de trabalho no sentido da redução dos encargos patronais, da flexibilização trabalhista e de uma formação profissional permanente.

Gentili (2002) ressalta que é necessário que se compreenda o papel que exerce a empregabilidade no discurso atual na construção e legitimação de um novo senso comum sobre o trabalho, sobre a educação, sobre o emprego e sobre a própria individualidade. Para o autor, o surgimento da empregabilidade está inserido no contexto que ele denomina de “crise da promessa integradora”.

Essa promessa integradora, anteriormente, atribuía ao Estado um papel central não apenas nas atividades de planejamento, mas também na alocação de recursos financeiros e na atribuição e distribuição das verbas destinadas ao setor educacional.

Nessa conjuntura histórica, marcada pelo crescimento econômico e pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar, havia a promessa de possibilidade de

expansão e universalização dos direitos econômicos e sociais. Nos países industrializados, tais promessas foram acompanhadas da construção do Welfare State, enquanto nas nações periféricas, segundo Fleury (1994), foram traduzidas, com uma particularidade própria, na construção do Estado em torno da questão social, mas não na construção do cidadão.

Nessa perspectiva, o Estado não contribuiria somente para o aumento da renda individual, incremento do capital humano, como também para o aumento da riqueza social. A Teoria do Capital Humano, com base na conjuntura do desenvolvimento capitalista, sustentava a ideia da conquista do pleno emprego pela função atribuída à escolaridade. A escola se constituía, então, como um espaço institucional de contribuição para a integração econômica da sociedade, formando um contingente de força de trabalho que se incorporaria ao mercado.

Para Gentili (2002), com a crise dos anos 1970, ocorreu a desintegração dessa promessa, alterando a função econômica atribuída à escolaridade. Mudanças estruturais, caracterizadas pela economia do mundo capitalista, criaram condições necessárias para modificações fundamentais na função econômica atribuída à escola. Esse processo marcou profundamente o rumo e a natureza das políticas educacionais na virada do século.

A partir da década de 1990, a Teoria do Capital Humano promoveu o deslocamento da ênfase dada à escola como espaço de formação para o emprego. “As décadas de 1980 e 1990 ofereceram a forte evidência do fracasso dessa teoria na sua formulação originária, processo que, longe de debilitá-la, acabou lhe fornecendo novo impulso e dinamismo” (GENTILI, 2002, p. 48).

Nesse cenário, a promessa integradora, que relacionava a escolaridade ao emprego, passou por uma transformação substantiva de sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função das necessidades e das demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho, conforme pontua Gentili (2002).

Com o fim da promessa integradora, restou aos indivíduos definir suas ações e fazer suas próprias escolhas, podendo ou não atingir uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. Essa análise nos leva a concluir, em

conformidade com Gentili (2002), que a desintegração da promessa integradora deixou lugar à propagação de uma nova promessa de caráter estritamente individual: a promessa da empregabilidade.

No mundo inteiro, ante a globalização econômica e os novos paradigmas produtivos, os empregadores, os trabalhadores de forma geral e, em particular, os candidatos a um lugar no mercado de trabalho formal buscam definir o que é ser, hoje, no âmbito do capitalismo mundializado, alguém empregável no mercado.

Para Hirata (1996), o conceito de empregabilidade relaciona-se com a associação de uma política de seleção da empresa e implica a transferência da responsabilidade da não-contratação ou da demissão ao trabalhador. Um trabalhador não-empregável é um trabalhador não-formado para o emprego, não competente. “O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual” (HIRATA, 1996, p. 10).

Vale lembrar que o conceito de empregabilidade assumido no documento que aborda as políticas pertinentes à Educação Básica e à Educação Profissional é, na verdade, um conceito que reafirma a necessidade de rever a qualificação dos trabalhadores. Considerando a diminuição dos postos de trabalho específicos e o desemprego estrutural, o documento admite que a empregabilidade envolve “investimentos geradores de trabalho e serviços de intermediação eficientes” (HIRATA, 1996, p.10); portanto, não descarta ações do Estado e dos empregadores.

No discurso sob análise, tanto os indivíduos que fazem parte do setor formal da economia quanto aqueles que estão no setor informal necessitam de uma educação contínua. Reafirma-se, assim, o mérito individual como critério de mercado. Parte-se do princípio de que um novo trabalhador se faz necessário para compor os novos quadros produtivos, e a escola é o espaço pretendido para a formação desse trabalhador.

O conceito de empregabilidade, dessa forma entendido, reforça a necessidade de novos conhecimentos, impondo ao trabalhador a (re)qualificação, que asseguraria a sua condição de trabalhador. Assim, os treinamentos e os investimentos em educação e formação são tomados como elementos importantes no desenvolvimento social, ponto de partida para uma vida melhor, segundo os documentos aqui analisados.

Mas há que se salientar que o discurso da empregabilidade reconhece, explícita ou implicitamente, que, na competição pelos poucos empregos oferecidos pelo mercado de trabalho, existe também a possibilidade do fracasso. Existe a possibilidade de pessoas não terem sucesso na disputa pelo emprego mesmo tendo investido em suas capacidades “empregatícias”. Essas pessoas acabarão na condição de desempregadas, ou, nas palavras do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, serão “inempregáveis”.

Gentili (2002) observa que a noção de “inempregável” traduz um cinismo, revela um discurso que salienta que a educação e a escola, nas suas diferentes modalidades institucionais, constituem, sim, uma esfera de formação para o mundo do trabalho. “Só que essa inserção depende agora de cada um de nós. Alguns triunfarão, outros fracassarão” (GENTILI, 2002, p. 55).

Essa ideia é defendida pela OIT (2000) no texto *Educación y formación profesionales*, consiste no discurso que caberiam aos jovens a responsabilidade de desenvolver seu espírito empresarial e organizar seu próprio aprendizado, com auxílio de pessoas ou “tutoria empresarial” para a garantia de sua empregabilidade. Nesse sentido, caberiam a eles reduzir os índices do desemprego juvenil.

Um tipo particular de formación que se há emprendido em muchos países em desarrollo, está em relación com la promoción del *espíritu empresarial de los jóvenes*. Aunque no sea la panacea para el empleo juvenil (y aunque probablemente suponga unos riesgos demasiado grandes para los jóvenes), el *espíritu empresarial de los jóvenes* puede ayudar a reducir el desempleo juvenil y mejorar la empleabilidad de los jóvenes. Um componente clave de um programa empresarial efectivo de la juventud es la formación en capacitaciones adecuadas, el asesoramiento empresarial y la tutoria o <<apoyo mentor>>[...] El mentor, que es profesional interesado, enseña, guía y promueve la disciplina entre los posible empresarios, supervisa sus progresos, lês ayuda a resolver los problemas y presta asistencia general al desarrollo de la empresa. (OIT, 2000, p.45).

A empregabilidade, na concepção desse organismo, passa pela adoção de estratégias de aprendizagem. No texto *Educación y formación continuas*, a OIT afirma que, em 1999, os países mais industrializados (membros do G8) adotaram uma “carta de empregabilidade”, também chamada de “Carta de Colônia”. Essa carta expõe o seguinte argumento, na seção *Objetivos y ambiciones para un aprendizaje de por vida*:

La educación debería promover el espíritu de empresa y ser accesible a todos. Alienta os gobiernos a realizar las inversiones necesarias para modernizar la educación y formación a todos los niveles, al sector privado a invertir en la formación de sus empleados presentes y futuros, y a los individuos asumir su propio desarrollo personal y su progreso en la carrera. La Carta pone de relieve las funciones complementarias de los sectores privado y público en la financiación de la formación de por vida subraya la importancia de las nuevas tecnologías de la información y hace un llamamiento en favor de un mayor reconociendo internacional de las capacitaciones y competencias obtenidas a través de la educación y formación continuas. (OIT, 2000, p. 23).

É oportuno, aqui, citar o fenômeno intitulado de “onda de adolescentes” pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98, que traça as diretrizes curriculares a serem seguidas pelo Ensino Médio. Esse fenômeno se caracteriza pelo aumento numérico de adolescentes que estarão cursando essa modalidade de ensino nos próximos anos. Informações levantadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (BRASIL, 2004), trazem dados significativos sobre a educação de jovens e adultos que, dentro da análise aqui proposta, devem ser considerados.

O estudo mostra que, dos alunos matriculados no ensino regular, 88% estão em escolas públicas. Destes, a maioria é do sexo feminino e estuda na área urbana, no período noturno. O mesmo estudo aponta, ainda, que dados levantados pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) revelam que 47% dos alunos trabalham ao mesmo tempo em que estudam, e 20% deles estão à procura de emprego.

Considerando os índices acima expostos, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 diz que o estudo acontece em um momento de escassas oportunidades de trabalho e de crescente competitividade pelos postos existentes. Ao considerar os dois fenômenos somados – escassez de empregos e aumento de jovens – o documento afirma que “este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino, na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego” (BRASIL, 1999b, p. 66).

O preparo necessário citado refere-se à adaptação estratégica dentro da realidade existente; não haverá lugar ou emprego para todos. O crescente índice de jovens em busca de uma colocação no mercado de trabalho é uma realidade. Segundo o referido documento, o Brasil terá, no ano de 2012, 12.079.520 jovens entre 15 e 18 anos em busca de uma colocação no mercado de trabalho.

O que se pode concluir a partir desses dados é que, conforme adverte Gentili (2002), alguns triunfarão e outros, na sua grande maioria os que estão nas escolas públicas, fracassarão, serão os “inempregáveis”.

Marca-se, assim, um processo de seletividade, que define os preparados e os não-preparados. É a lógica do mercado, das cadeias produtivas, das novas relações entre capital e trabalho, “posto que a reestruturação produtiva se alimenta e se dinamiza mais quanto mais produz o seu contrário: o trabalho precarizado” (KUENZER, 2002b, p. 92).

Os que “fracassarem” dentro da cadeia produtiva alimentarão a ponta precarizada do trabalho, vão compor as estratégias capitalistas superexploratórias desse mercado. É interessante salientar, nessa análise, o papel que cabe à educação na lógica nominada por Kuenzer (2002b) de “inclusão excludente”. Para a autora, existem estratégias de inclusão nos diversos níveis de modalidade escolar que não correspondem aos padrões de qualidade que permitem a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente capazes de superar as demandas do capitalismo. Ou, “na linguagem toyotista, homens e mulheres flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (KUENZER, 2002b, p. 92/93).

A autora faz referência a algumas estratégias utilizadas no contexto escolar que, longe de atingir adequadamente seu objetivo de democratização educacional, criam, por sua vez, outras estratégias. Dentre elas, citam-se: a “empurroterapia”, que decorre da precarização econômica e tem como única preocupação melhorar as estatísticas educacionais; a aceleração de fluxo; a progressão automática; as classes de aceleração. Kuenzer (2002b) também cita os cursos aligeirados de formação profissional. Conforme a autora, esses cursos, que supostamente possibilitam a melhoria das condições de empregabilidade, retratam apenas uma certificação formal.

Enfim, há um conjunto de estratégias que legitima a “certificação vazia”, “e por isso mesmo, constitui-se em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão justificativas, pela incompetência, para a exclusão dos indivíduos do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência” (KUENZER, 2002b, p. 93). Esse processo de “inclusão excludente”, verificado na educação escolar de forma articulada ao mundo do trabalho e à empregabilidade, é caracterizado pela autora como “pedagogia das competências”.

O uso do termo “competência” ou “pedagogia das competências” carrega, segundo Kuenzer (2002a), um caráter polissêmico que tem levado a múltiplas interpretações, as quais nem sempre apresentam clareza epistemológica, o que demanda cuidados no seu uso.

De acordo com Ropé e Tanguy (1994), o conceito de competências não é novo, mas assumiu um novo significado, particularmente no mundo profissional, em função das novas demandas do mundo do trabalho. Essas demandas se dão a partir da substituição progressiva dos processos rígidos, de base eletromecânica, pelos de base flexível microeletrônica. Em outras palavras, desloca-se o conceito de formação profissional dos modos de fazer para a articulação entre conhecimentos, atitudes e comportamentos, com ênfase nas habilidades cognitivas, comunicativas e criativas.

Kuenzer (2002a) critica a utilização do conceito de competências na educação escolar. Segundo a autora, esse conceito foi introduzido ainda estando em desenvolvimento os estudos para sua utilização na educação. “A proposta veio do alto, sem que se saiba como trabalhar com ela, para além das dimensões doutrinárias presentes nas diretrizes e da mera citação formal nos planos das escolas, atendendo às exigências para concorrer a financiamentos” (KUENZER, 2002a, p.17). O próprio texto do MEC usados no debate sobre o Ensino Médio reconhece que esse conceito foi incorporado nos documentos oficiais sem ainda estar presente na prática escolar.

Observa-se que o conceito de competências é utilizado, no âmbito educacional, com o intuito de dissolver a dialética entre educação e ensino, de reduzir, na prática, o geral ao específico, o histórico ao lógico, o sujeito ao objeto. Percebe-se que o importante é aprender os conteúdos produzidos, e não os caminhos percorridos para produzi-los, na condição de utilizá-los coletivamente. As relações sociais são, por sua vez, substituídas por comportamentos individuais. As divergências e as desigualdades são colocadas sob uma pretensa unidade. O que importa não é o saber, mas o saber fazer.

Nessa perspectiva de análise, vê-se que o conceito de competências abordado na proposta curricular para o Ensino Médio assume um distanciamento da sua origem teórico-epistemológica, apresentada na corrente francesa. Esse conceito tem assumido um novo significado dentro das balizas que congregam a formação profissional, em face das novas demandas do mundo do trabalho. O que importa

agora não é aprender conhecimentos, mas “saber fazer, saber ser, e saber conviver” (Kuenzer, 2002a, p. 16), num processo de associação de saberes cognitivos, psicomotores e sócio-afetivos.

Nessa lógica, as noções de competência e empregabilidade estão imbricadas. E esse ordenamento compõe o novo modelo de trabalhador necessário aos novos ditames produtivos do capital, em que a formação humana necessita de novas noções, as quais devem ser apresentadas pela escola, em especial nos níveis médio e profissionalizante.

O indivíduo competente, segundo a OIT (2000, p. 18), é aquele que conjuga diversos saberes na realização de uma atividade: “la competencia de una persona es pues, mucho más que la adquisición lineal y por orden de un determinado conjunto de capacitaciones relacionadas con un empleo”. O novo modelo de trabalhador competente não comporta mais somente a preparação de base técnica, mas abrange também características e habilidades comportamentais, tais como criatividade, trabalho em grupo, iniciativa, resolução e comunicação. Ou seja, busca-se a formação do trabalhador competente e polivalente.

As noções de competência e empregabilidade nada mais são do que uma ideologia de adaptação de pessoas a uma sociedade sem emprego e sem transformação. Ela representa a contínua preparação do trabalhador na luta para se manter empregado ou para conquistar um (novo) emprego. A própria capacitação é a condição exigida para que o cidadão trabalhador se torne empregável num momento crítico em que se flexibilizam as relações e as condições trabalho.

O Parecer CNE/CEB nº 15/98, mais especificamente no subtítulo *Educação pós-obrigatória no Brasil: exclusão a ser superada*, afirma que, até o presente momento (antes das reformas), a organização curricular do Ensino Médio brasileiro tinha como referência mais importante os requerimentos do exame para o ingresso na educação superior. O documento assim explica esse fato: “num sistema educacional em que poucos conseguem vencer a barreira da escola obrigatória, os que chegam ao Ensino Médio destinam-se, em sua maioria, aos estudos superiores para terminar sua formação pessoal e profissional” (BRASIL, 1999b, p. 64).

Se antes essa era a realidade, agora, pelo exposto no documento, isso está mudando. É como se, com a nova legislação, tudo fosse passível de transformação. Dessa forma, entende-se que a superação da exclusão se dará mediante as estratégias de educação que levam em consideração a urbanização, a

modernização e o mercado de trabalho. Tais estratégias garantiriam uma educação para toda a vida, possibilitando aos alunos trabalhadores o acesso ao emprego, ou melhor, às formas de se manterem empregáveis.

A empregabilidade torna-se condição importante para a melhoria de vida das pessoas. O Parecer acima referenciado considera que a demanda para ascender patamares elevados de ensino é visível em nossa sociedade. “Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização consequentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade” (BRASIL, 1999b, p. 64).

Nessa “nova” visão, o aumento do número de concluintes da escola obrigatória retrata a elevação do índice de jovens que ambicionam uma carreira educacional mais longa. A conclusão do Ensino Médio, segundo o documento, permitirá também aos já inseridos no mercado de trabalho aspirar melhoria salarial e social, a partir do domínio de habilidades produtivas, que, nesse discurso, referem-se aos recursos tecnológicos.

Essa noção relativa à preparação para o trabalho é a visão internacional que enxerta os textos da OIT e do BIRD. Trata-se do mesmo discurso ideológico que prega o ingresso da classe trabalhadora no mercado de trabalho por meio da empregabilidade e da competitividade, fatores que facilitariam a vida de todos na participação econômica da sociedade. Nesse discurso, são englobados o Estado, os trabalhadores, as empresas e as pessoas de modo geral.

[...] el Estado debería concentrarse en un desarrollo proactivo de la empleabilidad general de los trabajadores a través de la educación básica y la formación inicial. Las empresas y las personas individuales deberían asumir una responsabilidad conjunta e intervenir más en mantener la empleabilidad, por medio de la educación y formación continuas. (OIT, 2000, p. 55).

De acordo com esse discurso, as pessoas carregam a responsabilidade pela sua própria formação:

Se espera cada vez más de las empresas y de las personas individuales que se hagan responsables de una gran parte de la inversión, en formación. Se están aprovechando fuentes no tradicionales de inversión y se están contemplando nuevos acuerdos de reparto de costos entre el Estado, las empresas, los empleadores,

los trabajadores y los buscadores de empleo, con vistas a ampliar y diversificar la base de recursos para la formación. (OIT, 2000, p. 53).

E na defesa desse pensamento, o BIRD, no documento *Prioridades y estrategias para la educación*, mais especificamente no capítulo *La educación y el desarrollo*, argumenta:

En primer lugar, la educación debe estar concebida para satisfacer la creciente demanda de trabajadores adaptables, capaces de adquirir fácilmente nuevos conocimientos, en lugar de trabajadores con un conjunto fijo de conocimientos técnicos, que utilizan durante toda su vida activa. Esta necesidad aumenta la importancia de las capacidades básicas adquiridas en la enseñanza. (BIRD, 2000, p. 23).

Termos como “educação contínua” e “adaptação” fazem parte desse novo receituário para a Educação Básica inserido nos documentos relativos ao Ensino Médio. Legitimando a proposta internacional, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 deixa claro que a preocupação com o Ensino Médio, nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, volta-se para a preparação de recursos humanos para o desenvolvimento sustentável.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo. (BRASIL, 1999b, p. 73).

A palavra “adaptar” assume uma conotação especial, que deve ser considerada: nem todos se “adaptarão” aos pressupostos ideológicos, nem todos serão “empregáveis”, nem todos serão “incluídos”, nem todos terão oportunidades de “continuar aprendendo”. Por isso, o próprio documento salienta que, no cenário mundial, “a situação do Brasil é verdadeiramente alarmante. O Ensino Médio de maioria é ainda um ideal a ser colocado em prática” (BRASIL, 1999b, p. 73).

O documento enfatiza, ainda, que o projeto de Ensino Médio proposto para o país está definido nas suas diretrizes de bases em sintonia com a última geração de reformas desse nível de ensino no mundo. Conforme se verifica no *Relatório Delors* (2004), essa sintonia refere-se ao cumprimento das determinações da UNESCO,

que propõe um modelo de educação para os países em desenvolvimento. Para esse organismo, a adaptação de pessoas ao novo modelo de desenvolvimento econômico se dá pelo acúmulo de conhecimentos. É por isso que o texto apresentado pela UNESCO afirma serem necessários a atualização e o aprofundamento dos conhecimentos para que ocorra a adaptação das pessoas ao mundo em constantes mudanças.

No relatório em questão, a UNESCO considera que a aprendizagem por toda a vida se organiza em torno de quatro pilares, denominados “eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98. São eles: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver junto; aprender a ser. O documento da UNESCO salienta que as bases para essa formação consideram o humanismo que preside a produção moderna e pautam-se nos princípios éticos, no exercício da cidadania plena e na autonomia intelectual.

No capítulo *Promover la empleabilidad y la inserción social* do documento da OIT, mais especificamente no subtítulo *Formación y empleabilidad*, citam-se os “ativos” de empregabilidade¹⁶. Esses, segundo o texto, compreendem conhecimentos, capacidades e atitudes que fazem parte da personalidade das pessoas, fatores que podem melhorar a capacidade do indivíduo de obter ou de se manter em um emprego.

Esses ativos se aproximam da interpretação dos quatro pilares estabelecidos pela UNESCO, reproduzidos no Parecer CNE/CEB nº 15/98 como os “eixos” anteriormente citados, os quais norteiam a organização curricular para o Ensino Médio.

Tais “ativos” são divididos em três níveis distintos: “los activos de base”, referentes às capacidades básicas e aos atributos pessoais fundamentais, como, por exemplo, a confiança e a integridade; “los activos intermedios”, referentes à capacidade específica para a ocupação correspondente a todos os níveis e às capacidades genéricas necessárias para a comunicação e para a resolução de problemas, como a motivação e a iniciativa; e “los activos de alto nivel”, que

¹⁶ Los activos de empleabilidad comprenden conocimientos, capacitaciones y actitudes, por lo menos a tres niveles: los activos de base, como capacitaciones básicas y los atributos personales fundamentales (por ejemplo, fiabilidad e integridad); los activos intermedios, del tipo de las capacitaciones específicas para la ocupación correspondiente (a todos los niveles), las capacitaciones genéricas clave (como la capacidad de comunicación y de resolver los problemas) y los atributos personales clave (como motivación y la iniciativa); los activos de alto nivel, que comprenden las capacitaciones que contribuyen a la eficacia organizativa (como el trabajo en equipo y la autogestión). (OIT, 2000, p. 18).

compreendem as capacidades de eficácia organizativa, como o trabalho em equipe e a autogestão.

Esses “ativos” compreendem uma estratégia do mundo empresarial, que passa a permear a lógica educacional quando o assunto é a formação de pessoas. Fazendo uma análise comparativa entre os quatro pilares da educação propostos no relatório da UNESCO e os “ativos” elencados pela OIT, observa-se a proximidade do objetivo proposto: fomentar a empregabilidade das pessoas.

Traçando agora outro paralelo, que considera os “ativos” sinalizados pela OIT e os quatro pilares, chamados de “eixos estruturais da educação”, citados no Parecer CNE/CEB nº 15/98, observam-se mediações similares, as quais, na realidade, compõem o mesmo significado. Ambos os documentos pontuam a mesma finalidade para a educação: preparar as pessoas de forma que estas aprendam a desenvolver habilidades e sejam capazes de competir no mercado de trabalho.

Essa questão é observada no documento da OIT quando são citados os “ativos intermediários”, que subentendem o “aprender a conhecer”, citado no Parecer CNE/CEB nº 15/98. Neste, essa habilidade aparece na descrição do domínio dos próprios instrumentos do conhecimento como meio e fim na compreensão do mundo, condição necessária para desenvolver possibilidades pessoais, profissionais e para se comunicar.

Os “ativos de alto nível” são traduzidos no Parecer CNE/CEB nº 15/98 nos termos “aprender a fazer” e “aprender a viver juntos”, pois essas noções se caracterizam pela capacidade de desenvolver habilidades e enfrentar situações novas, permitindo a realização de projetos comuns e a gestão inteligente dos conflitos inevitáveis.

Por fim, os “ativos de base”, citados pela OIT, subentendem o “aprender a ser”, citado no Parecer CNE/CEB nº 15/98, noção que se caracteriza pela conduta do indivíduo na elaboração de “pensamentos autônomos e críticos, e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida” (BRASIL, 1999b, p. 30).

No discurso internacional, aclamado pela OIT, a educação e a formação profissional se complementam como “una pirámide de empleabilidad, cuyo fundamento se asienta en los activos de base y cuya cima son los activos de alto nivel de cada persona” (OIT, 2000, p. 18). Cabe à educação preparar os indivíduos

para o mundo do trabalho, desenvolvendo a empregabilidade, que, nessa visão, é algo individual, pessoal.

La educación y la formación son los principales instrumentos de que se dispone para preparar a los individuos para un mundo del trabajo que está en rápida evolución y que es cada vez más exigente, así como para incrementar su empleabilidad. La empleabilidad de una persona individual supone su capacidad para obtener y mantener un empleo y para mejorar su productividad y perspectivas de ingresos, compitiendo eficazmente en el mercado de trabajo, así como su movilidad profesional, su capacidad de <<aprender a aprender>> con vistas al nuevo mercado de trabajo y las nuevas oportunidades de empleo, de integrarse plenamente en la vida económica y social y, en general, de trabajar y vivir bien en una sociedad de conocimiento avanzado, de comunicaciones y de tecnología. (OIT, 2000, p. 18).

A Educação Básica, nessa perspectiva, especialmente o Ensino Médio, tem a responsabilidade de preparar as pessoas para o enfrentamento dos desafios do mercado de trabalho, adaptando os jovens trabalhadores às mudanças econômicas e sociais e, principalmente, ao “mundo das ocupações”, como prega o Parecer CNE/CEB nº 15/98.

Nesse contexto, propaga-se a noção de empreendedorismo, discurso proferido como “autoemprego” “patrão de si próprio”. Essa ideia também carrega mecanismos ideológicos de convencimento das classes trabalhadoras, já que sustenta a teoria de que o indivíduo é capaz de construir uma atividade remunerada na sociedade sem empregos.

É importante ressaltar o alinhamento existente entre empregabilidade e empreendedorismo. Enquanto a garantia do emprego passa pela empregabilidade, o autoemprego passa pelo empreendedorismo.

A proposta educacional acompanha essa noção, haja vista que é no âmbito educacional que se processa a formação humana. Busca-se, assim, a implementação dessa ideologia.

No fragmento abaixo, observa-se a posição de defesa da formação de jovens empreendedores tomada pela OIT:

La educación debería preparar a los jóvenes para que adopten unas carreras que no tengan un carácter meramente rectilíneo, y para la eventualidad probable de que durante su vida laboral se produzcan varios cambios de carrera. Debería dar una imagen positiva de la empresa y del espíritu empresarial, ayudar a superar las ideas

estereotipadas sobre las cuestiones de género y fomentar la sensibilidad sobre ellas. Además, debería contribuir al desarrollo de su capacidad de improvisación y de su creatividad y, en general, equiparlos para que puedan hacer frente con éxito a la complejidad de un mundo en rápida evolución. (OIT, 2000, p. 19).

Dessa forma, o Parecer CNE/CEB nº 15/98 (ou as DCNEMs) considera(m) que, para alcançar a condição de cidadania, o indivíduo precisa desenvolver competências de caráter geral. Essas se concretizam por meio da capacidade individual de continuar aprendendo e se adaptando às mudanças na sociedade.

O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. (BRASIL, 1999b, p. 86).

A contínua aprendizagem e a constante adaptação às mudanças representam os “ativos” para a empregabilidade e para o empreendedorismo. O indivíduo passa a ser consumidor de conhecimento, o qual o habilitará para uma competição produtiva e eficiente no mercado de trabalho. A possibilidade de inserção nesse mercado depende da capacidade que o indivíduo tem de “consumir” os conhecimentos que garantirão essa inserção, conforme pontua Gentili (2002). “Assim, o conceito de empregabilidade se afasta do direito à educação: na sua condição de consumidor, o indivíduo deve ter a liberdade de escolher as opções que melhor o capacitem a competir” (GENTILI, 2002, p. 55).

A tese da empregabilidade leva-nos à lógica da competitividade ou do cidadão competente. Em suma, essa tese acaba com a concepção de emprego e renda, na medida em que o indivíduo possui as condições de empregabilidade; mas isso não lhe garante sua inserção no mercado de trabalho. Os indivíduos podem ter uma grande condição de empregabilidade, mas o que vai tornar concretas as oportunidades de emprego e de renda, de acordo com Gentili (2002, p. 55), “não é o *quantum* de empregabilidade que possuem, e sim a maneira como, numa lógica competitiva, essa empregabilidade é colocada em prática na hora de concorrer pelo único emprego”.

Nesse sentido, diz o autor, fazem parte da empregabilidade os conhecimentos com vínculo na formação geral e profissional. Porém, não se pode ignorar o capital culturalmente e socialmente reconhecido, uma vez que existem determinados

dispositivos significativos de diferenciação que entram em jogo quando do processo de seleção e distribuição dos agentes econômicos para vagas no mercado de trabalho, tais como a cor da pele, a origem racial, o sexo e a orientação sexual, dentre muitos outros.

Para a OIT (2000, p. 18), os “conocimientos, capacitaciones y actitudes es lo que constituye la competencia de una persona individual”. A competência, na visão desse organismo, é muito mais do que a aquisição linear e de forma ordenada de um determinado conjunto de capacidades relacionadas ao emprego; é a capacidade de levar a cabo as tarefas específicas de um posto de trabalho concreto. Nessa perspectiva, o atual mundo do trabalho requer indivíduos aptos para aplicar seus conhecimentos em distintos contextos e em várias condições do fazer tecnológico.

La competencia es un bloque estructurado de conocimientos, capacitaciones y actitudes que adquieren las personas individuales desde que se inscriben cuando son pequeños en la educación básica, pasando por la formación inicial y la experiencia laboral hasta prepararse para ingresar en el mercado de trabajo como adolescentes o jóvenes adultos y siguen aprendiendo y entrenándose a lo largo de sus vidas de trabajo adulto. Se trata pues de una situación muy distinta de la que se previa hace unas pocas décadas, y se aplica a todos los trabajadores, tanto en los países desarrollados como en los que están en desarrollo. (OIT, 2000, p. 18).

O imbricamento das competências com os conhecimentos e as capacidades individuais requer aquilo que a Lei Federal nº 9.394/96 estabelece para o Ensino Médio no artigo 35: “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, 1999c, p. 46). Mas isso não significa que o Ensino Médio, dentro da nova concepção ideológica de empregabilidade, dê conta dos itinerários de vida de cada um dos jovens; isso é imprevisível e fica por conta de cada um, da capacidade competitiva individual.

Esse argumento é reforçado no Parecer CNE/CEB nº 15/98, que diz que as diferentes formas de organização do Ensino Médio, integradas internamente, diversificadas nas suas formas de inserção no meio sócio-cultural, devem “atender um segmento jovem e jovem adulto cujos itinerários de vida serão cada vez mais

imprevisíveis, mas que temos por responsabilidade balizar em marcos de maior justiça, igualdade, fraternidade e felicidade” (BRASIL, 1999b, p. 73).

Diante das imprevisíveis possibilidades apresentadas aos jovens que cursam o Ensino Médio, apontadas pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98, observa-se que o crescimento da concentração de capital dissemina a ideia de justiça e igualdade em um mundo onde as oportunidades de trabalho são cada vez mais escassas e as desigualdades sociais se aguçam a cada dia.

Nesse contexto social e educacional, não é possível balizar a justiça, a igualdade, a fraternidade e a felicidade. O alcance dessas possibilidades torna-se algo utópico, subjetivo, ideológico e limitado. Tais condições só serão alcançadas por aqueles que forem capazes de se “adaptar” às novas mudanças mercadológicas exigidas pelo processo de globalização. Apenas esses indivíduos conseguirão alcançar a cidadania, conforme redefinida pela ideologia neoliberal-educacional. Nesse sentido, o neoliberalismo educacional estreita e restringe “o campo do social e do político, obrigando-nos a viver em um ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social” (SILVA, 1994, p. 22).

Observações como a que está posta no parágrafo anterior podem levar ao questionamento acerca da existência e da atuação dos sindicatos dos trabalhadores no atual contexto brasileiro. É oportuno, então, salientar que o poder e a força do capital têm tornado as três maiores centrais sindicais brasileiras frágeis como organização representativa da classe dos trabalhadores, conforme aponta Fidalgo (1999). A força dessas instituições estaria sendo empurrada para o estabelecimento de relações negociadas com o Capital e com o Estado, o que, segundo o autor, poria em xeque as políticas sindicais mais combatidas e questionadoras das novas relações de trabalho.

O que ocorre é que as demandas por novas qualificações, as desregulações do mercado e o desemprego colocam os sindicatos em posição de defesa, favorecendo as “negociações” e o paritarismo como instâncias mediadoras. Estabelece-se, assim, um novo pacto entre o Capital, o Trabalho e o Estado, ao qual as centrais sindicais, fragilizadas, se submetem.

Não podemos deixar de mencionar que essa questão é delicada, pois envolve particularidades e especificidades dentro da crise do capitalismo, contexto que sempre deixa vulneráveis as categorias dos trabalhadores. Estes, por representar a

parte fragilizada do processo, acabam recuando e aceitando tais “negociações” em troca da garantia do emprego.

Nesse quadro, a proposta de empregabilidade, orientada pelos organismos internacionais e considerada em nossas diretrizes para o Ensino Médio, traz benefícios ao Capital por diferentes razões. Algumas delas são elencadas por Ferretti (2002), que considera três ângulos de análise. Em primeiro lugar, diz o autor, o capital tem interesse em conformar sujeitos que aprenderão a valorizar o mérito individual, apresentando como “saudável” a competição entre os indivíduos. Esta, por sua vez, favorece o aumento da produtividade da empresa, já que a exploração do trabalho é intensificada.

Esses valores são apresentados como conquistas individuais dos alunos, como atributos que lhes garantirão a empregabilidade, em especial se elas forem “acopladas aos de caráter cognitivo que o mesmo modelo de competências se propõe a desenvolver como valores próprios da ‘nova cidadania’ a que se referem às diretrizes curriculares para o Ensino Médio e técnico” (FERRETTI, 2002, p. 112). Essa situação reverte-se em ganhos na produção para a empresa e em responsabilidades para o trabalhador, já que este deve encarregar-se de sua formação contínua.

Em segundo lugar, o autor pontua que os valores acima citados são associados ao modelo de competências, à concepção de que as novas relações de trabalho são regidas, apesar do individualismo e da competição, pela cooperação e pela negociação.

Isso ocorre, segundo o autor, porque há a “preocupação com o cliente” e a “necessidade de focar esforços na ‘missão’ da empresa” que, aparentemente, suprime “a divisão do trabalho entre concepção, execução e controle” (FERRETTI, 2002, p. 113). Assim, todos são mobilizados para a realização de um “trabalho que, visando à eficiência e à produtividade, aparentemente os congrega em torno dos mesmos interesses e objetivos” (FERRETTI, 2002, p. 113).

O conceito de qualificação, que carrega a contradição de interesses, tende a se apagar, sendo substituída por uma visão unitária da empresa e por uma aparente identidade de interesses que realiza o enfraquecimento da força de trabalho nos seus confrontos com o empregador.

O terceiro ponto apresentado por Ferretti (2002) relaciona-se mais diretamente ao contexto escolar. Dependendo da forma como se estrutura o trabalho

educativo, os alunos acumulam perdas em relação aos conteúdos escolares, ao invés dos benefícios propagados pelo que defendem as pedagogias das competências, ainda que a escola não descuide da aquisição de conhecimentos. “O enfoque nas competências tende a valorizar a importância da definição precisa dos saberes a serem ensinados, tendo em vista sua aplicabilidade e sua aferição por meio de práticas a serem demonstradas” (FERRETTI, 2002, p. 113).

Vislumbra-se aí o motivo pelo qual se insiste na formação permanente de adultos e de jovens já inseridos na vida produtiva ou que estão nela se inserindo, pois essa formação cumpre o papel central na implementação da empregabilidade. A formação profissional contínua, que representa uma parte da educação permanente, tem por meta permitir a adaptação dos trabalhadores às mudanças técnicas e às condições de trabalho. Essa possibilidade de adaptação, segundo seus defensores, favorece o desenvolvimento cultural, econômico e social.

É oportuno salientar que, agregado ao conceito de empregabilidade, tem-se o conceito de qualidade, também proveniente do discurso empresarial. Por meio desse conceito, impõe-se uma nova visão escolar que considera a escola uma empresa produtiva que deve responder às cambiantes demandas do mercado. Por isso, o discurso propagado enfatiza que a educação deve estar subordinada às necessidades do mercado de trabalho. Isso significa dizer que o sistema educacional deve se ajustar às demandas do mundo do emprego.

Mas, em contrapartida, o discurso difundido não afirma ser função da educação a garantia de empregos, menos ainda a criação de fontes de trabalho; ao contrário, o sistema educacional deve promover, segundo os agentes nacionais e internacionais, a empregabilidade das pessoas. Esse contexto ideológico se insere no melhoramento das qualificações ligadas ao emprego, fato que marca a submissão das nossas vertentes educacionais ao novo imperialismo produtivista.

Ainda com relação ao modelo “contemporâneo de formação profissional”, é pertinente citar que seus precursores partem de princípios de que, nas sociedades atuais, o conhecimento tradicional se desvaloriza e se volatiliza mais rapidamente do que nas sociedades anteriores. Assim, é apresentada uma solução capaz de reverter a crise do emprego: a adaptabilidade flexível dos trabalhadores aos novos requisitos produtivos.

Dessa forma, conforme analisa Taddei (1998), se atribui aos dispositivos de formação permanente a difícil tarefa de tratar dos problemas de reconversão,

mobilidade e mutações tecnológicas. Segundo o autor, é por isso que é cada vez mais recorrente a abordagem do problema da formação em termos da adaptação e da reinserção do assalariado. “A realidade e a evolução econômica demonstram que a formação profissional permanente tende a privilegiar uma referência gerencial e economicista, subordinando prioritariamente a educação dos indivíduos às exigências da produtividade econômica” (TADDEI, 1998, p. 354).

Nesse contexto, a educação, em particular a Educação Básica, passa a ser universalmente valorizada e estendida a todos como uma obrigação. Ela cumpre vários papéis, mas o principal deles é permitir aos cidadãos qualificações vocacionais. Ela proporciona a natureza fundamental da aprendizagem permanente, adaptando os jovens às novas tecnologias e levando-os à tão propagada empregabilidade.

Tanto la información del mercado de trabajo como la orientación profesional, tienen una importante función que desempeñar, independientemente del estado de desarrollo del país de que se trate. Un mejor conocimiento de las oportunidades del mercado de trabajo (por ejemplo, de naturaleza y ubicación del empleo, de los salarios y condiciones de trabajo y de las oportunidades) y la ayuda para utilizar esta información son fundamentales para mejorar las operaciones del mercado de trabajo. La información del mercado de trabajo y la orientación profesional, resultan especialmente importantes para jóvenes, que suelen tener poco conocimiento y experiencia del mundo del trabajo. (OIT, 2000, p.45).

O entendimento da educação como forma de instrumentalizar pessoas capazes de criar novas oportunidades no mercado de trabalho e de garantir seus empregos leva à proposição de uma Educação Básica no limite de formar jovens preparados para o mercado de trabalho, como forma de obtenção de sua emancipação social.

É possível depreender dessa afirmação o futuro reservado à juventude nos parâmetros de análise da OIT. Segundo esse organismo, os jovens serão “alicerçados” para serem bons trabalhadores. Está claro que, nesse discurso, a única proposta apresentada é aquela que aponta para a instância individual: cabe ao indivíduo se adequar à realidade do mercado; para tanto, deve adquirir competências individuais para buscar a empregabilidade ou tornar-se empregado de si mesmo.

Observa-se que existe, nessa interpretação, um falseamento da realidade, inclusive no que tange à legislação que orienta a educação dos jovens. Esse nível de formação parte de perspectivas, acrítica, formando consenso em torno do capitalismo, que, por sua vez, silencia qualquer sentido de transformação social, levando-nos a um conjunto ideológico que não nos permite pensar diferente. Isso porque

[...] a ideologia é um conjunto lógico, sistemático e coerente de representações (ideias e valores) e de normas ou regras (de conduta) que indicam e prescrevem aos membros da sociedade o que devem pensar e como devem pensar, o que devem sentir e como devem sentir, o que fazer e como fazer [...], cuja função é dar aos membros de uma sociedade dividida em classes uma explicação racional para as diferenças sociais e culturais, sem jamais atribuir tais diferenças à divisão da sociedade em classes a partir da esfera das divisões na esfera da produção. (CHAUÍ, 2004, p. 108).

A proposta orientada para o Ensino Médio aponta para o individualismo. Os jovens necessitam aprimorar seus conhecimentos e desenvolver competências para alcançar a empregabilidade. Nesse sentido, a proposta advinda dos organismos internacionais, que busca a preparação de jovens ao mercado de trabalho globalizado, é permeada pelo viés empresarial.

A esse quadro de preparação soma-se a importância dada às novas tecnologias de informação, as quais respondem ao processo de globalização. As tecnologias de informação são defendidas pelos organismos internacionais OIT e BIRD como ferramentas pedagógicas a serem usadas no treinamento de pessoas, principalmente dos jovens, que precisam assumir funções no mercado de trabalho. Essas e outras questões, de grande importância para a análise empreendida neste trabalho, são analisadas de forma mais detalhada no próximo capítulo.

4 AS TECNOLOGIAS COMO MEIO DE “TRANSFORMAÇÃO” SOCIAL: CAMINHO AO “ETHOS EMPRESARIAL”

A humanidade vive, atualmente, um momento histórico caracterizado por grandes transformações, principalmente as relacionadas ao avanço tecnológico. Essa nova condição permeia as relações sociais, em especial a educação como processo pedagógico sistematizado. Analisar a adoção e a aplicação das tecnologias na educação, em particular no Ensino Médio, requer uma análise criteriosa, que perpassa pelo alinhamento político e pela presença marcante do pensamento empresarial.

Nesse sentido, a questão das tecnologias é outro ponto do Parecer CNE/CEB nº 15/98 que merece destaque, haja vista a importância que assume no currículo do Ensino Médio.

Como já vimos anteriormente, o pensamento empresarial fundamenta as diretrizes educacionais para o Ensino Médio. O currículo, por sua vez, busca organizar o novo modelo educacional brasileiro, fundamentado na literatura internacional, que aponta para a priorização da sociedade do conhecimento.

No plano econômico mundial, esse novo modelo de organização social implica um novo tipo de organização industrial, baseado na microeletrônica e na informática, que contrasta com o rígido sistema taylorista-fordista. Dentro dessa nova ordem, os organismos multilaterais passam a estabelecer para a educação uma organização tecnológica que leve à formação para o trabalho, à formação técnico-profissional.

Nesse processo, a visão internacional, representada pela OIT e pelo BIRD, se caracteriza pela visão de mercado. Assim, a força de trabalho educada é apontada como a condição necessária, embora não suficiente, para a viabilização de estratégias produtivas. Essa questão é cuidadosamente analisada por alguns autores, como Carvalho (2004), que aponta diferenças significativas quando nossa realidade é analisada em relação à experiência internacional.

Segundo o autor, a estrutura ocupacional da indústria brasileira é extremamente desigual e polarizada. Ela é formada por uma grande massa de trabalhadores semiqualeificados ou sem qualificação. Em um grau menor, encontra-se uma parcela caracterizada por trabalhadores com qualificação de nível médio e

superior. O autor salienta que metade dos trabalhadores empregados na indústria no setor formal não possui além de quatro anos de escolaridade. O salário que esses trabalhadores recebem não soma quatro salários mínimos. Além disso, Carvalho (1994) pontua que a rotatividade de mão-de-obra no setor formal da indústria é altíssima, alcançando índices maiores que 50%.

Para o autor “esses números indicam que o desenvolvimento e o aproveitamento da ‘inteligência da produção’ não são o ponto forte da indústria brasileira” (CARVALHO, 1994, p. 94). Embora o autor saliente que ocorram significativas exceções setoriais, o trabalho no Brasil ainda ocorre, na grande maioria dos casos, sem qualificação e caracteriza-se como “descartável”, sustentado em grande parte pelo setor secundário.

Na visão empresarial defendida por Silva Filho (1994), coordenador de projetos na área educacional do Instituto Helbert Levy¹⁷, essa realidade é preocupante. O autor observa que nenhum país se arrisca a entrar na competição por mercados internacionais sem estabelecer um sistema educacional em que a totalidade da população, e não apenas a força de trabalho, atinja um mínimo de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade.

É importante salientar que o conceito de ensino de boa qualidade enunciado pelo autor retrata os mesmos pressupostos de qualificação básica defendidos pela OIT, já comentados no capítulo anterior. Porém, Silva Filho (1994) agrega a questão tecnológica em sua análise. O indivíduo precisa, no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, “expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupo na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir das potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca” (SILVA FILHO, 1994, p. 88). O autor caracteriza, ainda, o conceito de “aprender a aprender” como indispensável para o acompanhamento das mudanças e dos avanços tecnológicos que marcam o desenvolvimento da sociedade moderna.

Para Neves (2000), na atualidade, o empresariado começa a se dar conta de que o baixo nível de escolaridade das camadas populares começa a se constituir como um obstáculo efetivo à reprodução ampliada do capital, em um contexto que sinaliza para o emprego.

¹⁷ Herbert Levy é empresário, proprietário da Gazeta Mercantil e do Instituto que leva seu nome. Foi presidente do *Movimento Cívico de Recuperação Nacional*, criado em 1987, importante associação política de direita durante a “Nova República”.

Nesse pensamento, a vinculação da escolarização à tecnologia torna-se significativa para o crescimento da sociedade e da economia globalizada. Isso porque essa relação visa superar o “atraso” no que diz respeito ao perfil da força de trabalho industrial e ao aproveitamento da “inteligência da produção”, que, como já citado, não é o ponto forte da nossa indústria. Os determinantes dessa condição, segundo Carvalho (1994), resumem-se no nosso “atraso” quanto ao perfil da força de trabalho industrial. Além disso, o uso que se faz dessa força de trabalho “está profundamente associado à fragilidade tecnológica da indústria brasileira” (CARVALHO, 1994, p. 94).

Nosella (1993) também contribui para a análise da relação estabelecida entre a modernização dos processos produtivos e as mudanças ocorridas no âmbito educacional em nosso país ao chamar a atenção para o fato de o nosso sistema produtivo ser caracterizado como uma mistura inorgânica de formas escravocratas e de formas industriais, que impede a construção de uma sociedade organicamente moderna e desenvolvida.

A esse aspecto cultural somam-se, ainda, nossa histórica condição de subordinação no quadro internacional e as múltiplas variações culturais encontradas no país. Convive-se, assim, com os encantos da modernidade, que se manifestam de diversas formas, e com “um sistema produtivo desorgânico, estigmatizado pelo trabalho escravo, logo, pelo não trabalho moderno” (NOSELLA, 1993, p. 160).

Dessas bases histórico-culturais emergem as discussões e as ações referentes ao processo de modernização tecnológica e às transformações nos parâmetros das relações de trabalho no Brasil. Assim, em decorrência dos novos métodos de produção, surge, em diferentes estágios da atividade produtiva, a exigência de desenvolvimento de um grau mais elevado e abstrato do que o exigido anteriormente.

Nesse contexto, aparecem demandas por um conjunto de novas habilidades cognitivas, uma vez que exigências no ambiente de trabalho se fazem presentes, bem como em outras situações coletivas ou individuais. Os países em processo de desenvolvimento, como é o caso do Brasil, encontra-se em posição de subordinação, e dessa subordinação emergem demandas educacionais centradas na temática da sociedade tecnológica.

Para Carvalho (1994, p. 95), uma das características centrais da atual mudança estrutural das economias industrializadas é a aceleração do processo

técnico, “isto é, a intensificação do crescimento da taxa de acumulação de conhecimento científico e tecnológico e de sua correspondente participação na geração de crescimento e riqueza”. A competição tecnológica é um fator dominante para o crescimento econômico, por isso a OIT salienta a necessidade de um maior esforço dos países e das empresas no sentido de intensificar a alfabetização tecnológica.

Cada vez más, la empleabilidad demanda unos antecedentes de educación básica de buena calidad, capacidad para trabajar en equipo, flexibilidad y ganas de <<aprender a aprender>> a medida que evolucionan el trabajo y la tecnología. Algunos países están mejor preparados que otros para responder a este reto. (OIT, 2000, p. 67).

Esse organismo tem mostrado, em seus documentos, que o aumento da produtividade e a melhora da qualidade dos mercados dependem crescentemente da capacidade tecnológica das empresas e dos países. A instituição em questão relaciona essa característica à educação e à competitividade do mercado.

El objetivo primario da la educación y formación profesionales consiste en inculcar conocimientos científicos y tecnología en un ámbito profesional amplio y desarrollar las competencias técnicas y profesionales requeridas, así, como las capacitaciones profesionales específicas. Las políticas, programas y estructuras administrativas de la educación y formación profesionales varían mucho según los países, y según sus distintos estadios de desarrollo económico. (OIT, 2000, p. 21).

A OIT pontua o “atraso” observado nos países em desenvolvimento quando estes são comparados com os países desenvolvidos. Esse atraso se dá, segundo Carvalho (1994), por conta da aceleração do progresso técnico, caracterizado pela intensificação do crescimento da taxa de acumulação de conhecimento científico e tecnológico. Essa é uma das principais características integrantes da atual mudança estrutural das economias industrializadas.

Para o autor, no nosso caso, ainda apresentamos um déficit de desenvolvimento em relação à acumulação de conhecimentos tecnológicos. Dados fornecidos pelo governo brasileiro (BRASIL, 1991) nos mostram que o setor produtivo brasileiro é responsável por apenas 7% dos gastos nacionais em pesquisa e desenvolvimento, enquanto os setores produtivos de economias como a Coréia e

Japão investem cerca de 80%. Essa diferença, segundo Carvalho (1994), revela o quanto o Brasil e, respectivamente, suas empresas estão atrasados no tocante à “revolução tecnológica”.

Com base nas observações feitas acima, percebe-se o quanto, no Brasil, a preparação da mão-de-obra se encontra defasada no que tange à qualificação, à escolarização e ao processo técnico. Essa preparação está muito aquém do que se espera, a partir da visão internacional, de um país competitivo e pronto para assumir os desafios do processo de globalização.

Essa realidade justifica a preocupação da nova proposta educacional direcionada ao Ensino Médio quanto aos aspectos tecnológicos.

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 e colocando novas exigências para a formação do cidadão. (BRASIL, 1999b, p. 25).

As condições que estão postas, por sua vez, estão mudando radicalmente o papel atribuído ao trabalho, dado a forma de sua organização e administração. Nessa nova ordem, a tecnologia, que é dinâmica e volátil, requer trabalhadores com conhecimento acumulado, sem o qual não é possível a rápida adaptação. O desafio de dotar a juventude de novos conhecimentos tecnológicos para o trabalho, que representam um instrumento de equalização, chega ao contexto escolar.

Uma análise nessa perspectiva revela que a nova organização curricular do Ensino Médio procurou se estruturar a partir de três áreas do conhecimento: Linguagem, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

O documento oficial justifica a presença das tecnologias no currículo como forma de

[...] assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade de tecnologia. (BRASIL, 1999b, p. 32).

Nessa proposta, as três áreas do conhecimento, permeadas pelas tecnologias da comunicação e da informação, são apresentadas como forma de garantir a educação e o trabalho dentro da nova ordem assumida pela revolução tecnológica do conhecimento.

Cabe, nessa análise, esclarecer, em conformidade com Bueno (2000), que o uso da tecnologia pelo homem não é um fenômeno tão atual quanto o seu estereótipo configura, como se a tecnologia estivesse separada da evolução da sociedade e da cultura. Para a autora, apenas a automatização da sociedade retrata um fenômeno recente, já resulta das profundas transformações do final do século XX.

No entender de Dowbor (1995), as transformações que caracterizaram a virada do milênio estão levando a um ato espontâneo de comunicação e informação, estão criando uma nova realidade, um novo “espaço de conhecimento”. A concepção de estoques fechados de conhecimentos passa a ser substituída pela ideia de ampliação e de diversificação; a apropriação do conhecimento, pela “navegação” pelo conhecimento. Nesse contexto, o saber fazer se sobrepõe ao adquirir, o que contribui para balizar a ideia de que o educando é o sujeito da própria formação. O acesso obrigatório à informação, por sua vez, articula-se à exigência de resgate da cidadania.

Embora vá além dele, o conhecimento sempre implica informação. Na conjuntura atual, o manejo de informação sobre o conhecimento, que é uma espécie de conhecimento especializado, está ganhando importância.

Para Bueno (2000), nessa perspectiva, o conhecimento passa a ser manipulado por uma espécie de “mercado eletrônico”, sendo reduzido a objeto de consumo. É imediato e, como tal, possui valor pragmático associado ao seu uso, incorporando imagens, signos, publicidades e subjetividade.

Há, nessa visão do conhecimento, equívocos básicos: sua indevida subordinação à tecnologia e sua presumida decorrência da informação. Embora possa valer-se da tecnologia e relacionar-se com ela, o conhecimento não se expressa necessariamente por seu intermédio. Não constitui, tampouco, apenas uma construção edificada com base em unidades de informação de acordo com sua utilidade. (BUENO, 2000, p. 57).

Esclarecer a aplicação e o uso das novas tecnologias na educação, em particular no que tange à educação pública, requer uma visão global das mudanças sociais, políticas e culturais. Essa visão, por sua vez, implica a superação de visões habituais, que reduzem o problema a dimensões técnicas ou financeiras.

Para Tedesco (2004) as novas tecnologias desenvolveram-se em um contexto político e social profundamente diferente do contexto do capitalismo industrial e do Estado-Nação. O autor assinala que é importante observar que a sociedade passou do otimismo inicial, que caracterizou a “expansão das novas tecnologias e seu impacto na democracia e na igualdade social, para visões pessimistas que prenunciam cenários de exclusão, de conflito e de difusão de novas formas de fundamentalismo autoritário” (TEDESCO, 2004, p. 10).

Nesse contexto, há que se superar o enfoque tecnocrático que permeia tais posições otimistas ou pessimistas. É preciso que se esclareça socialmente porque as novas tecnologias são desejáveis e quais são as funções que se quer que ela cumpra. No caso brasileiro, essa discussão deve enquadrar também a necessidade de se resolverem problemas que vão desde a falta de recursos básicos – como salas de aula dignas para a escolarização e materiais pedagógicos de apoio ao aprendizado – até a falta de infraestrutura para a conectividade, que impossibilita a instalação das novas tecnologias.

Cabe aqui um parêntese para os testemunhos que apontam que a incorporação das tecnologias, em particular do computador, no ambiente escolar, embora esteja prevista pelas políticas regionais e nacionais, é resultado também da pressão exercida pelas empresas produtoras de equipamentos.

Para Brunner (2004), o encontro promovido entre a educação e as novas tecnologias leva ao desenvolvimento de uma poderosa indústria educacional:

Trata-se, com efeito, da convergência entre dois setores que, juntos, gastam aproximadamente 10% do produto interno dos países, gerando, ademais, uma série de transformações à sua volta e a aura de uma modernidade global cuja promessa ainda não se materializou. (BRUNNER, 2004, p. 18).

Tedesco (2004) também cita que, nos Estados Unidos, a construção da internet foi financiada com dinheiro público, de longo prazo. Nesse país, o sistema de internet se desenvolveu, primeiramente, no âmbito científico, para depois se estender ao setor comercial e privado. Já nos países em desenvolvimento, segundo

o autor, esse processo ocorreu numa cronologia invertida, “daí o risco de a Internet se desenvolver primeiro como instrumento comercial privado, em vez de educativo-científico” (TEDESCO, 2004, p. 13).

Assim, a discussão acerca das tecnologias no currículo do Ensino Médio apresenta-se como uma necessidade urgente, uma vez que a educação é responsável pela produção de indivíduos culturalmente determinados. No sentido proposto pelas diretrizes curriculares, é responsável pela produção de competências, disciplinas e conhecimentos exigidos pela sociedade tecnológica.

A leitura do Parecer CNE/CEB nº 15/98 revela a tentativa de enquadrar o Ensino Médio em diretrizes que se fundamentam em bases científico-tecnológicas e no processo produtivo. Alega-se, nesse documento, que a presença das tecnologias não se restringe mais à Educação Profissional, em especial no nível do Ensino Médio. Nessa modalidade de ensino, “a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho” (BRASIL, 1999b, p. 106).

Segundo o documento sob análise, a presença das tecnologias representa objetivos ambiciosos, porque não basta apenas “apreciar ou dar significado ao uso das tecnologias”, mas é preciso “conectar os inúmeros conhecimentos com suas aplicações tecnológicas, recurso que só pode ser bem explorado em cada nucleação de conteúdos” (BRASIL, 1999b, p. 106). Observa-se, assim, que, no currículo do Ensino Médio, as tecnologias relacionam-se diretamente às habilidades, numa tentativa de concretizar a preparação básica para o trabalho prevista na LDBN.

Pedagogicamente, o BIRD, a OIT e a CEPAL têm defendido o uso da tecnologia da informação como poderoso recurso didático. Esses organismos conferem aos recursos tecnológicos grande importância na democratização da educação. A tecnologia aqui pontuada relaciona-se mais diretamente ao computador, o qual, segundo o pensamento que permeia os documentos oficiais, possibilita a formação de trabalhadores para o futuro.

Um dos objetivos do uso do computador é modificar as estruturas da escola, dando lugar à instrução por meio da internet. Com um discurso nebuloso, o BIRD defende essa possibilidade de ensino como uma forma de reduzir custos educacionais e como um caminho de acesso à eficiência e à qualidade.

Las nuevas tecnologías podrán aumentar la eficiencia de la educación mediante, programas de computadoras que mejoren el rendimiento de los Estudiantes y nuevos medios de suministrar instrucción y recursos educacionales a las poblaciones subatendidas. Las computadoras mejoran el rendimiento y las actitudes de los alumnos em todos os niveles. (BIRD, 1996, p.65).

Para a OIT, as oportunidades de aprendizagem se dão via internet, que, segundo esse organismo, está acessível a uma parcela importante da população. No entanto, não se esclarece quem faz parte dessa parcela:

“[...] el aprovechamiento de las grandes oportunidades de aprendizaje que se brindan a través de Internet, actualmente accesible a una parte cada vez más importante de la población como herramienta indispensable y medio fundamental de educación y formación continuas. (OIT, 2000, p. 30).

É interessante observar como a OIT classifica a importância das novas tecnologias. No processo educativo, com o intento de elevar os níveis de formação, elas assumem uma importância que ultrapassa várias barreiras. A referência a essa questão é feita no capítulo *Políticas de formación y evolución del sistema*:

[...] un nuevo compromiso social y económico entre los interlocutores sociales y sacar partido de las novedades que se están reduciendo en el mundo del trabajo (por ejemplo, la aparición de organizaciones de aprendizaje) y de las nuevas tecnologías de información y comunicación para elevar el nivel de la formación. (OIT, 2000, p. 41).

A OIT (2000) afirma que, para se alcançar uma melhora no processo de ensino-aprendizado, é preciso que se proponham novas políticas públicas que assegurem o uso da internet, haja vista que, de acordo com o pensamento internacional, a tecnologia pode contribuir para melhorar a vida dos pobres, melhorar a prestação de serviços de saúde, e auxilia as pessoas no alcance do conhecimento tão necessários para atingir a prosperidade.

Dessa forma, observa-se que a OIT e o BIRD defendem o uso da tecnologia como um recurso didático. Nesse contexto, a educação com base tecnológica torna-se um desafio no sentido de dotar os jovens de novos conhecimentos para o trabalho. Esse pensamento baseia-se na formação “flexível” dos trabalhadores, esses com responsabilidades de adquirir novos conhecimentos tecnológicos que os vincule ao mundo do trabalho.

El análisis económico ha demostrado por ejemplo, resultados coherente con los cambios constantes y rápidos de la tecnología y los mercados de trabajo que requieren trabajadores flexíveis, "capacitables", capaces de adquirir nuevas aptitudes a medida que cambia la tecnología. La mejor manera de lograr este objetivo es hacer hincapié en la adquisición de conocimientos y de actitudes, mas que determinadas aptitudes relacionadas con el empleo que se enseñan mejor em medios laborales específicos. (BIRD, 1996, p.74).

Segundo o Parecer CNE/CEB nº 15/98, a tecnologia é um fenômeno do mundo contemporâneo. Assim, constitui-se como campo de aplicação e de conhecimento ainda inexplorado pelos planos curriculares e projetos pedagógicos. Ela identifica-se com os setores nos quais a demanda de recursos humanos tende a crescer. Essa questão se expressa na preocupação com a educação dos jovens no sentido de prepará-lo para o trabalho.

Na mesma direção caminha a OIT. Ao se referir à educação dos jovens, esse organismo defende que ela deve garantir o desenvolvimento de competências ligadas às tecnologias que se voltem à função laboral do mercado de trabalho.

El actual mundo del trabajo requiere unos individuos aptos para aplicar su conocimiento en distintos contextos y en varias condiciones tecnológicas, así como reaccionar con independencia y creatividad. La competencia es un bloque estructurado de conocimientos, capacitaciones y actitudes que adquieren las personas individuales desde que se inscriben cuando son pequeños en la educación básica, pasando por la formación inicial y la experiencia laboral hasta prepararse para ingresar en el mercado de trabajo como adolescentes o jóvenes adultos y siguen aprendiendo y entrenándose a lo largo de sus vidas de trabajo adulto. (OIT, 2000, p. 18).

Para a OIT, o jovem tem uma imensa responsabilidade no sentido de estar pronto e apto para assumir postos no mercado de trabalho. A função da tecnologia é contribuir para a formação desse jovem para o futuro. Nesse sentido, a tecnologia é referendada como possibilidade de formação e democratização da educação, além de responsável pelo desenvolvimento da ciência.

Observa-se que, nessa perspectiva, o entendimento que se tem de ciência faz referência à máquina como tecnologia de comunicação e informação; a ciência é compreendida simplesmente como instrumento pedagógico. Nessa visão reducionista, a internet é um recurso para as pessoas se apropriar de uma formação continuada, assim bem como se apropriar de uma educação com oportunidades de

aprendizado: “[...] las grandes oportunidades de aprendizaje que se brindan a través de Internet, actualmente accesible a una parte cada vez más importante de la población como herramienta indispensable y medio fundamental de educación y formación continuas” (OIT, 2000, p. 30).

Essa posição é defendida, nos dias de hoje, principalmente pelo Estado. Este entende que, por meio do uso da internet, se alcança um melhor acesso ao conhecimento, o qual, na perspectiva estatal, direciona-se à profissionalização do trabalhador.

A OIT parte do princípio de que o processo de globalização demanda trabalhadores com um nível mais elevado de formação, nível esse que se relaciona com os recursos tecnológicos: “la mundialización y difusión de las nuevas tecnologías están aumentando la demanda de trabajadores con un nivel más elevado de educación, capacitaciones y competencias” (OIT, 2000, p. 42).

Perceber-se, assim, que a valorização da Educação Básica é precedida da integração econômica possibilitada pela formação de trabalhadores subordinados à lógica do mercado. A valorização humana, nesse sentido, é a valorização do trabalhador, o qual precisa responder à definição do novo padrão de acumulação. Com a crise da organização e regulação fordista, as inovações tecnológicas passam a ser associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, a responderem às demandas dessas relações. O que passa a existir é uma integração entre economia, trabalhador e tecnologia.

O processo produtivo, a organização do trabalho e a qualificação do trabalhador aparecem no processo de reestruturação econômica num contexto de crise, de competitividade intercapitalista, de obstáculos sociais, de desemprego. A necessidade de demarcar mudanças nos processos educativos que levem à qualificação da mão-de-obra adequada ao novo modelo produtivo, a partir da década de 80, torna-se prioridade para organismos multilaterais como a OIT e o BIRD.

Por esse caminho passou a formulação do Parecer CNE/CEB nº 15/98, que vem respaldar as determinações desses organismos. A relação entre o documento oficial brasileiro e as organizações internacionais fica clara na preocupação apresentada por aquele, quando faz referência às tecnologias no Ensino Médio, quanto à habilitação de jovens para o trabalho: “a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente às atividades relacionadas à aplicação dos

conhecimentos e habilidades constituídos ao longo da Educação Básica para o trabalho prevista na LDB” (BRASIL, 1999b, p. 106).

Frente ao processo tecnológico que tem levado ao desemprego de forma estrutural, cabe o aprimoramento individual quanto ao uso das tecnologias. Esse aprimoramento tem sido apresentado como meio de salvaguardar “espaço” no mercado de trabalho. E a escola, como espaço privilegiado para a formação profissional, assume a função de abordar conteúdos e conhecimentos que abarquem as noções tecnológicas.

Esse discurso funda-se na ideia de que as novas tecnologias e as formas organizacionais requerem mão-de-obra qualificada, sem a qual não é possível haver competição entre os países no mercado internacional. A partir dessa perspectiva, aponta-se uma resposta normatizada segundo a lógica hegemônica: a educação deve atender às exigências do mercado, dotando-se, assim, de conteúdos exigidos pelo capitalismo para seu desenvolvimento nessa nova fase.

Trata-se de um discurso empresarial, que coloca como necessária a construção de novos padrões de sociabilidade centrados nos valores e na lógica do mercado, fortemente marcados pela base tecnológica. Esses padrões devem se expandir por todo o tecido social, dando contornos aos modelos de produção, às novas formas de gerenciamento das atividades produtivas e às diferentes modalidades de inserção do indivíduo no mundo do trabalho.

Assim, conforme já assinalamos, o discurso apresentado pelos organismos internacionais e legitimado nas DCNEMs centra-se na valorização humana do trabalhador, expressando o movimento neoliberalista e resgatando a Teoria do Capital Humano, conforme pontua Frigotto (2003).

As propostas para a área educacional apresentadas pela CEPAL também são relevantes à análise que empreendemos neste trabalho. A CEPAL, em conjunto com técnicos da UNESCO, elaborou um documento apontando objetivos estratégicos para a América Latina e para o Caribe.

Um desses objetivos consiste na ideia de que é necessária a criação de meios que permitam o acesso à “competitividade internacional”. A ideia central do documento gira em torno de cinco eixos fundamentais para a educação. Na discussão aqui proposta, merecem destaque dois desses eixos: a importância do fortalecimento da base empresarial e a necessidade de implementação de

infraestrutura tecnológica que sustente a contínua e crescente abertura à economia internacional.

No que se refere à proposta para a educação, existe uma lógica empresarial que permeia o documento. No texto, a produção de conhecimento e de cultura, de maneira geral, é abordada sob a perspectiva dos interesses comerciais e particulares. Observem-se as palavras do então secretário da CEPAL, impressas no artigo *Uma perspectiva cultural das propostas da Cepal*:

[...] a educação e o conhecimento, motores da transformação produtiva com equidade, devem ser capazes de vincular a construção de uma cidadania moderna com a difusão de um ethos empresarial para a sociedade, todo ele adaptado às possibilidades e perfis culturais e econômicos da cada país (OTTONE, 1994, p. 204).

A CEPAL vem reafirmar a associação da concepção de mundo empresarial ao conjunto de motivações, valores e ideais que devem reger a sociedade, um processo que se fez presente na consolidação hegemônica delineada na década de 1980 e que vem tomando corpo desde então. A partir dos anos 1990, essa associação se consolidou nas regulamentações e legislações propostas pelo MEC, materializando-se no Parecer CNE/CEB nº 15/98, analisado neste trabalho.

A proposta tecnológica presente nesse documento retrata a legitimação do “ethos empresarial”¹⁸ defendido pelos pensadores da CEPAL. Segundo esse sistema de ideias, a cidadania está inteiramente associada à competitividade, se apresenta no discurso das forças hegemônicas, difunde-se uma concepção de homem e de mundo pautada em um conjunto de valores, pretensamente universais, indispensáveis à visão “moderna”.

Conforme pontua Hobsbawm (1985), as relações sociais sofreram, gradativamente, ao longo do século XX, um deslocamento de sua referência essencial do “nós” para o “eu”. O coroamento da passagem do eixo das relações

¹⁸ A expressão “ethos empresarial” foi usada pelo então secretário da CEPAL, Ottone (1994), em consonância com a concepção difundida pelos organismos internacionais para qualificar as expectativas geradas em torno da concepção de modernidade. Corresponde ao sistema de ideias ou valores que dominam a cultura e controlam os comportamentos de grupo ou de sociedade. O termo “ethos” tem origem na concepção grega de caráter ou ética, sendo hoje bastante difundido nas áreas da sociologia, da antropologia e da psicologia.

societárias do “nós” está fundado em premissas “ultrapassadas e equivocadas para o eu espelho da modernidade a ser conquistada” (RUMMERT, 2000, p. 71).

Esse deslocamento se caracteriza, hoje, pela centralidade absoluta do “eu”, podendo ser observado no projeto formulado pelo capital, bem como nas DCNEMs, que procuram acabar com as bandeiras de luta de classe e inculcar a ideia de que cada um pode e deve ser empresário de si mesmo.

Da análise do documento da CEPAL, chega-se à conclusão que as tecnologias citadas no texto referem-se especialmente ao televisor, ao vídeo-cassete e ao computador. Segundo o documento, esses instrumentos serão cada vez mais dominantes, “apesar da resistência das escolas em utilizá-los como algo mais que um complemento pedagógico” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 164). Porém, o uso das novas tecnologias pode também frustrar os alunos em determinadas situações, conforme pontua o documento sob análise:

Novas tecnologias abrem possibilidades correspondentes novas, mas podem aumentar também a frustração e a decepção dos alunos, que se verão obrigados, durante um tempo, a usar meios modernos, baseados em tecnologias que atingiram níveis sofisticados de desenvolvimento e são manejadas com um profissionalismo internacionalmente competitivo, sob a condução de professores que não podem exibir o mesmo grau de sofisticação e competência internacional. (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 164).

Assim, percebe-se a importância atribuída às novas tecnologias, que são vulneráveis e, ao mesmo tempo, apresentam um acelerado ritmo de superação. Isso torna o trabalhador objeto particular de preocupação por parte do empresariado, pois a formação polivalente implícita na formação do trabalhador torna as novas tecnologias e as novas formas de organização do trabalho mais dependente do trabalhador: “dependem do seu interesse, motivação, responsabilidade, atenção, capacitação, participação etc. (MACHADO, 1992, p. 19).

Evidencia-se o fato de a educação e a formação dos trabalhadores passarem a integrar, em conjunto, as condições materiais de produção e as formas de organização do trabalho, questões que, em seu conjunto, foram denominadas por Marx e Engels (1983) de “forças produtivas”. Legitima-se, assim, o discurso de que a educação e a capacitação dos trabalhadores são benefícios resultantes do desenvolvimento do capitalismo e importantes para o desenvolvimento desse sistema.

Vale lembrar que esse “voltar-se para o trabalhador” não se restringe aos aspectos cognitivos; ao contrário, “nesse tipo de trabalho, o lugar do sujeito e das relações intersubjetivas é absolutamente central, na medida em que a mobilização psíquica do indivíduo constituiria a precondição mesma de toda atividade produtiva” (HIRATA, 1994, p. 137).

Nessa visão, o que importa é a produtividade e a capacidade da empresa de competir no mercado.

Além de propiciar a aquisição de saberes e competências específicas, faz-se necessário construir um conjunto de valores, normas de comportamento, formas de representações do mundo e padrões de socialização que assegurem, ao capital, que o trabalhador estará afetivamente comprometido com a produtividade e a competitividade da empresa. (RUMMERT, 2000, p. 175).

Na ótica do capital, é necessária uma transformação não só do trabalhador, mas também do conjunto da sociedade. Essa transformação implica a formação de um novo ambiente cognitivo que permita a inserção das tecnologias na formação da totalidade social e, sobretudo, na difusão do “ethos empresarial”, segundo a ótica cepalina.

Na perspectiva dos organismos internacionais, os membros de uma sociedade têm de ser ativos, no sentido produtivo, ter formação básica. Esta precisa se expandir para “incorporar conhecimentos sobre informática e tecnologia (suas características, dimensões e ritmos de mudança), aspectos que não eram considerados imprescindíveis uma década atrás” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 93).

Vale ressaltar que a importância dos novos paradigmas tecnológicos tem se tornado ideia comum entre os empresários. Segundo Rummert (2000, p. 84), o discurso das lideranças empresariais “converge, de forma unânime, para a importância da educação no processo vivido no país de transformação tecnológica e gerencial no mundo do trabalho e de abertura da economia aos parâmetros internacionais”.

Ao fazer uma análise do pensamento empresarial em relação à educação, a autora salienta que essas lideranças veem a necessidade de se operar transformações no sistema educacional, tornando-o compatível com a nova realidade. A mudança apresentada como imprescindível, reveste-se de um duplo caráter: habilitar as pessoas a se “incluírem, com êxito, no mundo do trabalho e

conceder-lhes as condições para o exercício da cidadania” (RUMMERT, 2000, p. 89).

Segundo o documento que prescreve as diretrizes para o Ensino Médio, agora, 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, 1999b, p. 25).

A cidadania assim proposta é expressão da produção do indivíduo na sociedade, como já comentamos no segundo capítulo. Nessa ótica empresarial, a questão da educação é associada à questão da qualidade e da competitividade, centradas na Teoria do Capital Humano. É o que afirma a Confederação Nacional da Indústria (CNI), na voz do seu representante:

A expressão da visão estratégica prioriza o aumento da produtividade e da eficiência. Com isso, as questões tecnológicas e educacionais são colocadas no centro das atenções. É preciso desenvolver projetos de investimentos para ampliar o estoque de capital humano da sociedade brasileira, seja de ponta – uma vez que a pressão competitiva deve exigir uma dose cada vez maior de inovação – seja na base, através da Educação Básica, já que os novos processos de produção requerem trabalhadores mais preparados. (FERNANDES, 1997, *apud* RUMMERT, 2000, p. 92).

Dá-se de forma explícita o pensamento da classe empresarial de que a educação constitui-se, hoje, no mais importante investimento. Isso porque ela potencializa o fator trabalho, o qual representa o elemento principal na busca por patamares qualitativos e quantitativos de produção.

Esse pensamento, conforme se vem argumentando, também embasa as DCNEMs, que, segundo expressa o próprio documento, considerou o contexto atual, construindo novas alternativas na construção e na organização curricular:

Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. (BRASIL, 1999b, p. 25).

Os discursos dos setores empresariais também se referem aos aspectos cognitivos e de formação a serem desenvolvidos pela escola, na formação dos indivíduos. Tais discursos apontam, de modo objetivo, as competências básicas, as habilidades básicas, específicas ou de gestão, “abarcando aspectos distintos e de largo espectro que, na realidade, abrigam, na maioria das vezes, as mais diversas necessidades imediatas que o empresariado identifica ao se defrontar com os novos desafios tecnológicos” (RUMMERT, 2000, p. 93).

Assim, em concordância com a visão empresarial, as DCNEMs salientam que a sociedade atual tem desdobramentos decorrentes da revolução tecnológica. Nesse sentido, é preciso assegurar uma educação com autonomia, a qual ainda não foi alcançada. “Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção” (BRASIL, 1999b, p. 23).

As DCNEMs salientam, ainda, que o desenvolvimento humano tem ligação estreita com o processo de produção. “O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 1999b, p. 23).

Conforme já citamos, esse caminho também é percorrido por organismos internacionais como a OIT, o BIRD, a CEPAL e a UNESCO. Essas instituições defendem que a educação, principalmente a básica, deve corresponder aos anseios dos empresários e das empresas. “Diversos factores explican la creciente demanda de educación y formación continuas. Las empresas buscan en la educación y continuas un modo de aumentar su competitividad” (OIT, 2000, p. 24).

Na realidade, vivenciam-se, hoje, demandas por um conjunto de habilidades cognitivas, exigências essas que extrapolam os limites do ambiente de trabalho, incorporando-se a várias situações da vida individual ou coletiva.

No âmbito brasileiro, as concepções de educação são construídas pela dialética de continuidade e ruptura, pelas marcas concomitantes entre o arcaico, o moderno e as dimensões do futuro que não se podem encerrar. Dentro desse quadro, encontra-se o projeto identificatório formulado pelo capital para a educação e para as classes trabalhadoras.

Em suma, a partir dos anos 1990, o discurso relacionado à Educação Básica está circunscrito a uma dada percepção da realidade, que passa a determinar

demandas por educação com vínculo nessa realidade. Se, por um lado, as lideranças empresariais veem surgir, nesse período, uma nova fase de industrialização e crescimento do setor, em contrapartida, enxergam a necessidade de uma diversidade de ações inovadoras, tanto por parte do Estado como por parte das classes trabalhadoras, que garantam a efetividade desse processo. Essa efetividade passa a ser buscada na educação.

A relação entre as classes empresariais e a esfera educacional é apontada no documento elaborado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) em 1993, parcialmente reproduzido abaixo:

Os empresários industriais, mais do que os educadores, são, precisamente, aqueles que hoje identificam tendências na relação entre as transformações pelas quais vem passando o processo de trabalho e o nível de escolaridade e a qualificação real exigida no processo produtivo. (CNI, 1993, *apud* RUMMERT, 2000, p. 83).

De acordo com a CNI, a economia globalizada e a revolução científica tecnológica têm provocado alterações no modo de trabalho. Nesse processo de transformação, os ganhos de produtividade dependem da agregação do conhecimento aos métodos de trabalho. “A contribuição de pessoas com sólida educação básica e boa formação profissional assume, portanto, papel central na economia, constituindo-se em fator fundamental da riqueza das nações” (CNI, 1996, p. 11). Observa-se, assim, o pensamento de Adam Smith permeando as propostas para a Educação Básica brasileira.

A formação do indivíduo trabalhador como alavanca para o desenvolvimento econômico de um país é o ponto de partida do pensamento liberal. Esse pensamento defende o progresso para países ainda atrasados, focando três dimensões: a melhoria da produtividade da economia, o ajuste do trabalhador aos moldes da produção automatizada – ou seja, a redução dos “não-moldados” no mercado de trabalho – e, por último, a capacitação dos países periféricos (singular) para a competição internacional (geral).

Observa-se, assim, que a conjuntura atual diferencia-se sobremaneira da realidade do século passado, quando a preocupação da classe dirigente resumia-se em colocar trabalhadores na fábrica, onde ocorria o trabalho parcelado, simples, que exigia pouco conhecimento e preparação.

Hoje, diante da tecnologia que comanda o trabalho, a preocupação é conseguir um trabalhador que tenha conhecimento da tecnologia já instalada. A realidade atual exige que o trabalhador esteja familiarizado com a informática. De uma forma geral, exige-se do trabalhador, já em sua apresentação para o emprego, um conhecimento técnico, o qual se caracteriza como um fator determinante do êxito ou do fracasso do indivíduo.

QUESTÕES PENDENTES: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O presente capítulo não tem a pretensão de apresentar conclusões acabadas sobre o assunto abordado. Ao contrário, intentamos mostrar que as discussões aqui apontadas sobre o Ensino Médio são ainda questões em “aberto”, mas que precisam ser consideradas, uma vez que elas interferem no nosso cotidiano, conforme defende Bueno (2000, p. 180):

Os acalorados debates e constantes manifestos pela maior democratização do sistema escolar, pela definição do Ensino Médio e pela superação de dualidade empalidecem nas leis, diretrizes e procedimentos e praticamente se esvaem no ar antes de interferir de forma concreta no cotidiano.

Observam-se, no cenário educacional, particularmente no que tange ao Ensino Médio, muitas contradições, caracterizadas a partir das reformas educacionais dos anos 1990, que se concretizaram, em suas bases legais, por influência estrangeira. Nesse contexto, muitas implicações surgem da negação do velho em detrimento do aparecimento do novo, uma espécie de ruptura e continuidade, processo no qual se imbricam novas e velhas formas de políticas educacionais, mas com base na retórica de um novo discurso.

Parece que o Ensino Médio sempre vicejou como lócus de seletividade, tendo como função a preparação para o Ensino Superior. Sua definição, segundo Azanha (1993), esteve estruturada no caráter formativo. Todavia, embora se registrem iniciativas notáveis, tal definição sempre se restringiu, segundo o autor, ao plano das ideias e dos debates, mesmo em espaços privilegiados.

Prova disso é que nenhuma política pública importante com foco nesse nível de ensino foi realizada até agora. Nem mesmo em ocasiões de surtos expansionistas, sustentados por fases de redemocratização, verificou-se mudança substancial nessa área.

As políticas governamentais costumam referendar dimensões e práticas que naturalizam razões político-partidárias e eleitorais. Nessa conjuntura, o papel que o Estado tem atribuído à escolarização básica, em particular ao Ensino Médio, é marcado pela necessidade de se responder, de forma imediatista, às pressões e às exigências, tanto de ordem interna quanto externa.

Basta percorrermos o olhar pela nossa história para observarmos que políticas contraditórias orientaram e organizaram o funcionamento do Ensino Médio no decorrer do processo de sua elaboração. É o caso, por exemplo, da dualidade e da seletividade que acompanham esse nível de ensino. Essa questão está ambientada num panorama que preserva questões já debatidas e conhecidas, as quais sempre são retomadas quando se vislumbra mudança na legislação educacional.

O dualismo educação-trabalho, característico no Ensino Médio, tem sido condenado desde a década de 1950. Mas foi só a partir da LDBN de 1961 que se tentou uma aproximação entre o ensino profissional e o ensino acadêmico. A partir de então, a formação integral do adolescente passou a ser difundida por um discurso que apontava para a educação propedêutica.

Observa-se que essa função propedêutica se revestia de características elitistas. Tais características retratam traços arraigados no sistema educacional que ainda persistem no contexto escolar. Nem mesmo políticas populistas tiveram o poder de superá-las. Permanecendo essa “velha” questão, desenrolou-se, em 1971, uma reforma no âmbito educacional, que trouxe como resultado imediato a profissionalização compulsória.

A preparação para o trabalho, resultado dessa profissionalização compulsória, fracassou. Com isso, retoma-se a função propedêutica do Ensino Médio. Não se pode perder de vista que, no contexto mundial, essa situação se encaixava nos ditames dos parâmetros norte-americanos de unificação do Ensino Médio. Defende-se, nessa conjuntura, uma educação com perspectivas economicistas. A relação entre educação e trabalho passa a ser difundida a partir dos fundamentos propagados pela Teoria do Capital Humano.

Assim, os anos de 1990 trouxeram para o Ensino Médio “novas realidades”, que se enquadraram nas transformações planetárias de ordem econômica, social, política e cultural, em consonância com o processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Isso significa dizer que a reflexão sobre as perspectivas desse nível de ensino requer uma análise cuidadosa das novas realidades existentes: de um lado, vemos a tentativa de superação do velho e do arcaico; de outro, a necessidade de se corresponder às novas demandas que surgem nesse cenário conflituoso, ou seja, a

necessidade de se considerarem a sociedade tecnológica do conhecimento e a globalização econômica.

Nesse contexto, observa-se que a proposição da Lei Federal nº 9.394/96 tentou, de maneira formativa, dissimular as contradições históricas presentes em uma sociedade marcada pela herança colonialista e escravocrata. A construção da referida lei referenda um espaço de concretização da discriminação e da reprodução cultural, explicitado pelo fato de se preservar a função propedêutica em detrimento da formação profissional. A proposição de uma “formação de todos para todos os tipos de trabalho”, expressa na lei, quer dar a entender que a tão problemática dualidade do Ensino Médio seria, agora, superada.

De fato, o discurso do governo, na década de 1990, priorizava o Ensino Médio e a Educação Profissional. Em conformidade com esse discurso, o MEC realizou acordos financeiros com agências de fomento com o objetivo de desenvolver importantes projetos na área de educação. No entanto, essa situação deve ser criticamente analisada para que as questões por ela implicadas possam ser ponderadas.

Bueno (2000) contribui com essa análise ao fazer alguns questionamentos com relação ao discurso propagado e às medidas tomadas pelo governo na referida década:

Que motivações encaminham a designação do Ensino Médio como prioridade nacional? Tal compromisso ultrapassa realmente promessas de palanque? Se a resposta é positiva, o que teria contribuído para tanto? Os resultados alarmantes das avaliações e dos diagnósticos de órgão do próprio governo? Relatórios e manifestações de instituições internacionais? Desvantagens comparativas constrangedoras teriam forçado atitudes oficiais nessa direção, por ocasião de eventos internacionais? Quais os nexos entre termos de compromisso já acordados e em negociação com agências multilaterais, em especial o BID, e essa decisão? (BUENO, 2000, p. 200).

O que se observa é um processo de continuidade e descontinuidade decorrente das políticas desenhadas para o Ensino Médio. Em função desse processo contraditório, observa-se, no cenário atual, combinações cujos desdobramentos podem ou não permitir a concretização de políticas educativas. Por esse caminho trilham o MEC, que tem sua representação limitada a interlocutores privilegiados da área educacional, e o Congresso Nacional, que se apresenta como

“o conjunto da sociedade brasileira” que legitima uma democracia representativa contemplada por várias concepções político-partidárias e ideológicas.

Redesenham-se, nesse panorama, propostas ainda permeáveis, as quais esbarram no pensamento conservador, que se contrapõe ao pensamento de cunho progressista. Esse embate teórico permeia as discussões no âmbito educacional até hoje. Um exemplo disso é o Decreto Federal nº 5.154/04, que nasceu em meio a um acirrado debate teórico acerca da integração da Educação Profissional no Ensino Médio.

Nesse percurso de tempo, ações programadas propostas pelo poder executivo continuam em andamento, pressupondo o estabelecimento de compromissos dos Estados na definição de um perfil para o Ensino Médio. Essa necessidade de se pontuar as responsabilidades dos Estados se justifica pelo fato de apenas dois deles, o Paraná e o Espírito Santo, até o presente momento, terem feito uso das determinações estabelecidas pelo documento acima referido, conforme pontuam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

O decreto em questão foi assinado no governo Lula, dando legitimidade à integração do ensino profissionalizante ao Ensino Médio. Do documento emerge uma questão importante para o delineamento das políticas para o Ensino Médio: tudo o que se sustenta por decreto é provisório, momentâneo, conjugando-se com arranjos políticos que respondem a interesses partidários.

Considerando essa questão, pressupõe-se que a concretização de políticas para a educação, e, em particular, para o Ensino Médio, é algo que se estabelece nas instâncias governamentais de forma indefinida, inclusive no que se refere aos recursos financeiros necessários para sua concretização.

A consolidação de algumas metas governamentais referente à educação implica, muitas vezes, na redução de outros setores financiadores de políticas federais. Nesse contexto, apela-se para parcerias e ações alternativas, como ocorre com o projeto de modernização tecnológica da escola.

Quanto ao uso das tecnologias, há que se considerar que a “universalização do Ensino Médio” é um projeto ambicioso, que passa pela expansão da tecnologia na sala de aula. Esse é outro elemento que deve ser considerado quando se trata de elucidar questões sobre esse nível de ensino.

No que tange à qualidade do ensino, existe um redimensionamento que pontua o uso das tecnologias como ferramenta capaz de instrumentar alunos e

professores. Como já apontado neste trabalho, esse discurso é disseminado pelos organismos internacionais, que têm interesses em incentivar o uso da tecnologia nas escolas.

Para além das tecnologias na escola, existe a necessidade de reorganização dos espaços que as “acolhem”, bem como de preservação e de manutenção dos equipamentos e de pessoas preparadas para dar suporte às escolas. O que se depreende dessa questão, segundo Bueno (2000, p. 217), é que, quanto se faz referência ao Brasil, o uso das tecnologias em educação, “está menos articulado à participação na revolução tecnológica e mais voltada para alternativas ‘criativas’ de atendimento à expansão”.

Dessa forma, a educação brasileira, particularmente, o Ensino Médio, passa pela inevitabilidade da adesão do país ao atual modelo de competição internacional, incorporando, assim, a difusão das tecnologias. É decisivo o posicionamento dos organismos internacionais para que essa adesão ocorra. Desse modo, mesmo sem considerar se há ou não recurso suficiente, a universalização do uso da tecnologia é propagada, atendendo a “agendas” pré-estabelecidas.

Todas as considerações levantadas até o momento neste capítulo – e também referenciadas no decorrer do trabalho – têm um peso argumentativo relevante quando se discutem as novas relações entre educação e trabalho. Não se pode deixar de comentar, nessa análise, o revigoramento do economicismo ocorrido ao longo dos anos 1970 e 1980, reinaugurado a partir da década de 1990 com antigas esperanças no poder transformador da educação, via impacto no processo de trabalho.

Pode-se considerar que tais orientações são decorrentes de influências externas, como as exercidas por agências multilaterais financiadoras de projetos, tais como o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Verifica-se, assim, a construção de um discurso político considerado universal e infalível na resolução de problemas econômicos. Vinculado à globalização mundial e com bases em princípios de mercado, tal discurso apregoa a formação do “novo” trabalhador polivalente.

Por esse caminho define-se o que se considera, segundo Lopes (2006, p. 144), o poder das comunidades epistêmicas: “são definidas como formadores de comunidades epistêmicas apenas aqueles grupos que compartilham concepções, valores e regimes de verdade comuns entre si e que operam nas políticas pela

posição que ocupam frente ao conhecimento”. Tais comunidades buscam situar as relações entre saber e poder, intervindo nas políticas, especialmente no contexto das relações internacionais.

Para a autora, as políticas que se relacionam às questões curriculares sempre sofrem a interferência de integrantes de uma comunidade epistêmica global ou regional. Esses integrantes são caracterizados por consultores internacionais, atuantes no governo ou nas agências de fomento, “produtores de livros e documentos que analisam a situação educacional dos países e propõem soluções, empresários discutem questões relativas aos conhecimentos da escola” (LOPES, 2006, p. 144).

O *Relatório Delors* (2004) e o documento *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade* (CEPAL/UNESCO, 1995) podem ser citados como exemplos de ações que sofrem essa interferência. Ambos os documentos foram produzidos pela UNESCO, tendo como participantes alguns representantes de comunidades epistêmicas internacionais, comunidades essas que orientam as políticas educacionais dos países em desenvolvimento.

Esse raciocínio leva-nos a entender a proposta curricular para o Ensino Médio. O documento que trata dessa questão evidencia a influência das comunidades epistêmicas, as quais atuam dando diagnósticos da realidade, apontando os problemas a serem enfrentados e as medidas a serem tomadas para solucioná-los. Resultado disso é a responsabilidade atribuída ao Ensino Médio de responder às demandas relativas ao mundo do trabalho, bem como a sua responsabilização pela diminuição do número de empregos, pelo crescimento do setor de serviços e trabalho informal e pela formação do educando para o trabalho.

Essas questões esbarram no andamento que se quer dar às propostas voltadas para o Ensino Médio. Sem uma identidade própria ou sem identidade definida, esse nível de ensino caminha atendendo a interesses relacionados à produção e ao mercado, sendo, assim, usado ao “bel-prazer” dos interesses do capital.

Seria necessário um novo olhar para os problemas do Ensino Médio. Em outras palavras, seria preciso que essa modalidade de ensino não tivesse subordinada aos ditames produtivos, e nem subordinada ao trabalho, ou que o trabalho pudesse ser visto como possibilidade emancipatória, e não o contrário.

Contudo, conforme se expressou nas análises empreendidas neste trabalho, não é isso o que ocorre.

Nesse cenário, é possível vislumbrarmos possibilidades contrárias e até certo ponto impossíveis de acontecer? Talvez possamos encontrar uma resposta a esse questionamento nas palavras de Mészáros (2005, p. 17): “em uma sociedade do capital, a educação e o trabalho se subordinam a essa dinâmica, da mesma forma que, em uma sociedade em que se universalize o trabalho – uma sociedade em que todos se tornem trabalhadores –, somente aí se universalizará a educação”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS E DOCUMENTAIS

ALVES, Giovanni. **Dimensões da reestruturação produtiva**: ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Praxis: Bauru, 2007.

AZANHA, M. P. Políticas e planos de educação no Brasil: alguns pontos para a reflexão. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 85, p. 70-78, 1993.

BANCO MUNDIAL (BIRD). **Informe sobre el desarrollo mundial, 2000/2001**. Washington, 2000. (Versão resumida). Disponível em: <<http://www.worldbank.org/povert/resort/pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2006.

_____. **Prioridades y estrategias para la educación**: examen del Banco Mundial. Washington, 1996. Disponível em: <<http://www.worldbank.org/bancomundial/banco.html>>. Acesso em: 23 fev. 2007.

BOBBIO, Norberto. **Locke e o direito natural**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BRASIL. A explosão do Ensino Médio. **Revista Ensino Médio**. Ministério da Educação, n. 04, ano II, p. 4-5, 2004.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da educação, 1999a.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CEB nº 15/98. Brasília: Ministério da educação, 1999b.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília: Ministério da educação, 1999c.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Secretaria de Ciência e Tecnologia**: as empresas produtivas estatais e privadas no Brasil, 1991.

BRUNNER, José Joaquín. Educação no encontro com as novas tecnologias. In: TEDESCO, J. C. (org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2004.

BUENO, Maria Sylvia. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papiro, 2000.

CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETTI, Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 2004.

CHESNAIS, Francis. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CNI - CONFEDERAÇÃO NACIONAL DA INDÚSTRIA. **Competitividade: proposta dos empresários para a melhoria da qualidade da educação**. Rio de Janeiro: CNI, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

DELORS, Jacques (org.). **Educação, um tesouro a descobrir**. São Paulo, Brasília: Cortez/MEC/UNESCO, 2004.

DOWBOR, Ladislau. Educação, tecnologia e desenvolvimento. In: BRUNO, L. (org.). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Atlas, 1995.

FERNANDES, Florestan. Conservadores mutilam o projeto de educação nacional. **Revista Plural**. Florianópolis, ano 2, n. 2, jan/jun 1992.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil nos anos 90. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 05, n. 59, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

_____. Empresários, trabalhadores e educadores. Diferentes olhares sobre as relações trabalho e educação no Brasil, nos anos recentes. In: LOMBBARDI, José

C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

_____. Educação para o trabalho. In: FERNANDES, Reynaldo (org.). **O trabalho no limiar do século XXI**. São Paulo: LTR, 1995.

_____; SILVA JUNIOR, João dos Reis. Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Caderno de pesquisa**. São Paulo, n. 109, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 18 fev. 2008.

FIDALGO, Fernando. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos de 90. **Trabalho & Crítica**. GT Trabalho e Educação. ANPEd/UFF, n. 1, p. 58-70, 1999.

FLEURY, Sônia. **Estado sem cidadãos**: seguridade social na América Latina. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1994.

FONSECA, Marília. Perspectiva para gestão e financiamento do Ensino Médio. In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria (orgs.). **O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

FRANCO, Maria Laura. **Ensino Médio**: desafios e reflexões. Campinas: Papyrus, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Celso. **Introdução ao desenvolvimento**: enfoque histórico estrutural. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HIRATA, Helena. **O(s) mundo(s) do trabalho**: convergência num contexto de mudanças dos paradigmas produtivo. São Paulo: 1996. [Mimeo].

_____. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

HOBBSAWM, Eric. **A era dos extremos**: um breve balanço do século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 1985.

KUENZER, Acácia (org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as relações entre educação e trabalho. In: LOMBBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas: Autores Associados/HISTEDBR, 2002b.

_____. **Ensino Médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997.

LOPES, Alice Cassimiro. Quem defende os PCN para o Ensino Médio? In: LOPES Alice; MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Políticas de currículo em contextos disciplinares**. São Paulo: Cortez, 2006.

MACHADO, Lucília. Mudanças tecnológicas e educação da classe trabalhadora. In: KUENZER, Acácia (org.). **Trabalho e educação**. São Paulo: Papyrus, 1992.

MARX, Karl. **A origem do capital**: acumulação primitiva. São Paulo: Global, 1977.

_____. **O capital**. Volume I. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

_____; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre a educação e o ensino**. São Paulo: Moraes, 1983.

_____. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. István. **A crise estrutural do capital**. São Paulo: Boitempo, 1998.
Disponível em: <http://www.revistaoutubro.com.br/edicoes/04/out4_02pdf>.

NEVES, Lúcia. **Brasil 2000**: nova divisão de trabalho na educação. São Paulo: Xamã, 2000.

NEVES, Magda. Mudanças tecnológicas e organizacionais e os impactos sobre o trabalho humano. In: MACHADO, L. *et al.* **Trabalho-Educação**. Campinas: Papyrus, 1992.

NOSELLA, Paolo. A modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n. 05, 1993.

NÓVOA, António. Empregos e educação para o trabalho. **Jornal do Brasil**, p. 02, 13/6/1999.

NUNES, Clarice. **Diretrizes Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. **O ornitorrinco**: a crítica à razão dualista. São Paulo: Boitempo, 2003.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). **Organizarse en Pos de la Justicia Social**: informe global con arreglo al seguimiento de la Declaración de la OIT relativa a los principios y derechos fundamentales en el trabajo. Conferencia Internacional Del Trabajo, 92ª reunión, 2004. Disponível em: <http://www.ilo.org/declaration_blob_documentid>. Acesso em: 10 fev. 2007.

_____. **La formación para el empleo**: la inserción social, la productividad y el empleo de los jóvenes. Informe V. Conferencia Internacional del trabajo, oficina

internacional del trabajo. Ginebra, 88ª reunión, 30 mayo/15 junio de 2000. Disponível em: <<http://www.ilo.org.public\empleo>>. Acesso em: 6 fev. 2007.

_____. **Historia de la OIT**. Disponível em: <<http://.ilo.org/public/spanish/history.htm>>. Acesso em 20 out. 2007.

OTTONE, Ernesto *et al.* Uma perspectiva cultural de las propuestas de la Cepal. **Revista da Cepal**, Santiago, n. 52, 1994.

POCHMANN, Marcio. **Emprego e desemprego juvenil no Brasil as transformações nos anos 90**. Campinas: UNICAMP, 1998.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. **Saberes e competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas: Papirus, 1994.

RORTY, Richard. Verdade sem correspondência com a realidade. In: MAGRO, Cristina; PEREIRA, Antonio Marcos (orgs.). **Pragmatismo**: a filosofia da criação e da mudança. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e identidade dos trabalhadores**: as concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis, Vozes, 1994.

SILVA FILHO, Horácio. O empresariado e a educação. In: FERRETI, Celso *et al* (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do Estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xãma, 2002.

SINGH, Ajit. Transformación económica mundial, calificaciones profesionales y competitividad. **Revista Internacinal del Trabajo**, n. 02, v. 113, p. 189-208, 1994.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1985.

TADDEI, Emílio. “Empregabilidade” e formação profissional: a “nova” face da política social na Europa. In: SILVA, L. (org.). **Escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis, Vozes, 1998.

TEDESCO, Juan Carlos (org.). **Educação e novas tecnologias: esperança ou incerteza?** São Paulo: Cortez/UNESCO, 2004.