

**UNIVERSIDADE DE SOROCABA**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Maria Aparecida de Lima Madureira**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO  
DO TRABALHO**

**Sorocaba / SP**

**2007**

**Maria Aparecida de Lima Madureira**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO  
DO TRABALHO**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González  
Linha de Pesquisa: Conhecimento e Cotidiano Escolar

**Sorocaba / SP**

**2007**

### Ficha Catalográfica

M614r      Madureira, Maria Aparecida de Lima  
            A reforma do Ensino Médio e a formação para o mundo do trabalho /  
            Maria Aparecida de Lima Madureira. -- Sorocaba, SP, 2007.  
            80 f.

            Orientador: Prof. Dr. Jorge Luís Cammarano González  
            Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de  
            Sorocaba, Sorocaba, SP, 2007.

            1. Mundo do Trabalho. 2. Educação. 3. Reformas da Educação. 4.  
            Conhecimento e Cotidiano Escolar. I. Cammarano González, Jorge Luís,  
            orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

**Maria Aparecida de Lima Madureira**

**A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PARA O MUNDO DO TRABALHO**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA:**

Ass.: \_\_\_\_\_

1º Exam.: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho – Centro Universitário Nove de Julho

Ass.: \_\_\_\_\_

2º Exam.: Prof. Dr. Celso João Ferretti – Universidade de Sorocaba

Ass.: \_\_\_\_\_

3º Exam.: Prof. Dr. Jorge Luis Cammarano González (Orientador) – Universidade de Sorocaba

## AGRADECIMENTOS

Agradeço

Aos meus pais Nelson e Josefina, exemplos de amor, dedicação, trabalho e honestidade.

Aos homens da minha vida Décio, André e Cássio, pelo amor incondicional.

À minha família, pela alegria e referência humana.

Aos amigos do Mestrado em Educação da UNISO, turma 2004, pela convivência preciosa. Raros momentos, aqueles que nos fazem crer que a vida vale a pena.

À amiga Cássia Funes, pela humanidade que mora nela.

À amiga Fátima Maruci, pela paciência de ouvir, ler comentários, textos.

À amiga Paula Cépil, pelos livros, leitura de textos, opiniões e a transcrição do resumo para o Inglês.

Ao amigo Marcelo Rodrigues, pela partilha de alegria, amizade, textos, pensamentos e filosofia.

A todos os meus alunos que sabem a importância de refletir sobre a História.

Às crianças que passaram a fazer parte da minha vida durante o Programa de Mestrado: Túlio, Cauã, Gabriel, Yan e Marcelo. O futuro é belo e mora neles.

Aos Professores do Programa de Mestrado da UNISO pelo conhecimento, alegria e serenidade.

Ao Professor Celso João Ferretti, que me fez perceber que sabedoria e humildade andam sempre juntas.

Ao Professor Jorge, o Jorge, amigo, irmão, pela compreensão, apoio e partilha de conhecimento.

*Dedico este trabalho aos meus professores da Graduação e amigos João Luiz Gonzaga Peçanha e Marilda da Silva Costa. Os caminhos da História me trouxeram até aqui. Muito desse percurso tem a doce presença humana e verdadeira dos dois mestres.*

O poder da ideologia dominante é indubitavelmente imenso, mas isso não ocorre simplesmente em função da força material esmagadora e do correspondente arsenal político-cultural à disposição das classes dominantes. Tal poder ideológico só pode prevalecer graças a vantagem da mistificação por meio da qual as pessoas que sofrem as conseqüências da ordem estabelecida podem ser induzidas a endossar “consensualmente”, valores e políticas práticas que são de fato absolutamente contrárias a seus interesses vitais. Nesse aspecto, como em vários outros, a situação das ideologias em disputa decididamente não é simétrica. As ideologias críticas que tentam negar a ordem estabelecida não podem mistificar seus adversários pela simples razão de que não tem nada a oferecer – por meio de suborno e de recompensas pela acomodação – àqueles que já estão bem estabelecidos em suas posições de comando, conscientes de seus interesses imediatos tangíveis. Por isso, o poder da mistificação sobre o adversário é um privilégio da ideologia dominante, e só dela.

István Mészáros

## RESUMO

A temática apresentada por esta dissertação, vincula-se à linha de pesquisa Conhecimento e Cotidiano Escolar e visa identificar e discutir a concepção de mundo do trabalho presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que reúne uma série de documentos oficiais editados a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei 9394/1996), que prevêem para a formação do Ensino Médio a chamada preparação básica para o trabalho. Num primeiro momento é apresentado o contexto mundial e nacional em que ocorreram as reformas na educação brasileira. Em seguida problematiza-se a noção de mundo do trabalho e a visão de formação escolar presente nestes documentos oficiais. Na última parte desta análise encontram-se as aproximações entre a concepção de mundo do trabalho, visão de formação escolar e currículo proposto a partir da noção de competência - estruturada e sistematizada no lema *aprender a aprender* - e do eixo articulador da *contextualização*. O referencial teórico adotado é o da Pedagogia Histórico-Crítica desenvolvida por Demerval Saviani, na qual o trabalho educativo deve produzir em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida historicamente e coletivamente pelo conjunto dos homens. Pelas aproximações que foram possíveis realizar nesta pesquisa, o mundo do trabalho concebido pelos documentos reformadores é uma abstração e a proposta formativa pretendida busca adaptar os indivíduos às condições subjetivas e cognitivas demandadas nos limites da sociedade capitalista contemporânea, em que o conhecimento cognitivo do indivíduo passa a ser fundamental para os processos produtivos. Pretende-se com este tema, contribuir para que a ideologia contida nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio sobre mundo do trabalho e suas várias correlações com a prática educativa, seja desvelada a partir de uma concepção humanizadora de educação.

**Palavras-chaves:** Mundo do Trabalho; Educação, Reformas da Educação, Conhecimento e Cotidiano Escolar.

## ABSTRACT

The theme presented by this dissertation is linked to the research line Knowledge and Everyday School Life and aims to identify and discuss the labor world conception held by the Brazilian Curricular Parameters for Secondary Education (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - PCNEM), which brings together a series of official documents derived from the Educational Bases and Aims Act (Lei de Diretrizes e Bases: LDB- Lei 9394/1996) that predicts for the Secondary Education the so-called basic education for work. Firstly, the world and the national contexts of the educational brazilian reforms are introduced. Secondly, the notion of labor world and the view of the school formation of these documents are problematised. In the last part of this analysis, there are some connections between the labor world conception and the view of the school formation and curriculum, derived from the notion of structured competence and systematized by the idea of *learn to learn* and the articulating axis of contextualisation. The theoretical reference adapted is the Historical Critical Pedagogy developed by Demerval Saviani, according to which the educational work must produce in each singular individual the humanness historically and collectively produced by the collective. Following the connections established on this research, the labor world conception held by these documents is an abstraction and the formative proposal intends to adapt the individuals to the subjective and cognitive conditions demanded on the boundaries of the cotemporary capitalism society, in which the individual cognitive knowledge starts to be fundamental to the productive processes.

What is intended with this theme is to contribute to the unveiling of the ideology of the Brazilian Curricular Parameters for Secondary Education about the labor world, from a humanizing conception of education.

**Key Words:** Labor World, Education, Educational Reforms, Knowledge and Everyday School Life.

# SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	8
<b>2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b> .....	10
2.1 <i>Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio</i> .....	20
<b>3 O MUNDO DO TRABALHO NOS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO</b> .....	24
3.1 <i>A temporalidade do mundo do trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais</i> .....	29
3.2 <i>A sociedade segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i> .....	33
3.3 <i>A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Mundo do Trabalho</i> .....	37
3.4 <i>Mundo do Trabalho e Sociedade nas Diretrizes Curriculares Nacionais</i> .....	40
3.5 <i>As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996</i> .....	43
<b>4 CONTEXTUALIZAÇÃO E A ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO NA VISÃO REFORMADORA</b> .....	54
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	77
<b>Referências</b> .....	79

## 1 INTRODUÇÃO

Este texto é o resultado de trabalho investigativo vinculado à linha de pesquisa: Conhecimento e Cotidiano Escolar do Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Sorocaba – UNISO. Seu objetivo é investigar e problematizar a concepção de mundo do trabalho presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) que trazem as propostas reformadoras da educação brasileira a partir de 1996.

A política educacional delineada ao contexto da Reforma do Estado e da Educação passou a fazer parte de nossa realidade profissional, especificamente desde 1997, quando trabalhando na área de História e Geopolítica como professora de Ensino Médio, deveríamos desenvolver nossa prática pedagógica, visando dentre outros, um dos principais objetivos das reformas, que é, a educação para o “mundo do trabalho”.

A partir de então passamos a estudar os documentos norteadores da reforma educacional e a tentar colocar em prática seus objetivos. No entanto, os documentos demonstravam, naquele momento, muitas contradições. Assim, o mundo do trabalho difundido no discurso dos documentos oficiais aparecia de maneira abstrata, formal, isto é, não conseguíamos enxergar esse mundo ante a realidade histórica daquele momento.

Nesse contexto indagávamos: para qual mundo do trabalho deveríamos preparar os seres humanos que conviviam conosco e nossa disciplina durante os três anos de formação final de educação básica? E mais: que concepção de mundo de trabalho estava articulada às propostas reformistas?

Em função de nossa própria trajetória histórica era impossível, naquele momento, abandonar todas as nossas convicções construídas até então. Nossa profunda ligação com *a classe-que-vive-do-trabalho* pesou muito nas ações profissionais de professora.

O mundo do trabalho, no Brasil, daquele *momento*, pelo menos do ponto de vista empírico, era extremamente conflitivo, preocupante, com muitos trabalhadores

desempregados ou subempregados, com um progressivo enfraquecimento das atividades sindicais e com o setor produtivo capitalista passando por inúmeras transformações.

Nossa condição de filha de pais operários que tinham vindo para Sorocaba em meados de 1950, abandonando sua condição de pequenos proprietários rurais nos fazia razoavelmente críticos em relação às possibilidades de melhorias para os trabalhadores dentro de uma sociedade capitalista, que, segundo os proponentes das reformas educacionais, estava sendo alterada.

Foram essas dúvidas que nos trouxeram para o programa de Mestrado em Educação e foi a partir de então que buscamos nossas respostas, respostas essas que, embora parciais, queremos compartilhar como resultado da pesquisa desenvolvida nesta dissertação, que tem como ponto de partida a abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.

Cabe esclarecer que a exposição desta pesquisa foi organizada da seguinte maneira: num primeiro momento apresentamos o contexto histórico, a partir de 1990, em que as reformas educacionais brasileiras ocorreram e uma síntese dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio editados em 1999. Em seguida encontramos um estudo conciso dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sua abordagem sobre a formação escolar na última etapa da educação básica - o Ensino Médio - e suas correlações com o mundo do trabalho. E na última parte analisamos as propostas curriculares para o Ensino Médio a partir do conceito **Contextualização** e sua incorporação como diretriz que orienta a proposta de formação para o trabalho no campo do ensino de História.

O desenvolvimento desta dissertação, conforme exposto anteriormente requer abordar os processos de reforma da educação no Brasil nos anos 90 do século XX. E é disto que tratamos a seguir.

## **2 O CONTEXTO HISTÓRICO DA REFORMA EDUCACIONAL NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Aqui trataremos da Reforma Educacional brasileira, a partir de 1990, sob a perspectiva de um contexto mundial caracterizado como Revolução Técnico-Científica e articulado à mundialização do capital, cuja dinâmica marca presença em vários setores do modo capitalista de produção e que também se materializa na adoção de práticas neoliberais por parte dos Estados Nacionais. Neste contexto a política educacional passa a ser norteadada por várias agências multilaterais que apoiaram as reformas dos estados-nação e que buscam atender às demandas postas para a formação de um novo tipo de trabalhador-cidadão, com uma capacitação mais geral e flexível baseada nas chamadas competências básicas.

O entendimento dos possíveis determinantes das reformas educacionais brasileiras ocorridas nos anos 90 do século passado requer caracterizar, minimamente, o contexto histórico e político em que essas reformas foram implementadas. Nessa direção assinalamos como antecedentes desse contexto que, a partir de meados da década de 1980, inúmeras inovações científicas e tecnológicas, como a microeletrônica, a robótica, a química fina, a biotecnologia e a fibra ótica passam a ser incorporadas pelos processos produtivos do mundo capitalista demandando mudanças nos processos de qualificação da força de trabalho. Observamos também que essa descrição não incide em considerarmos tais mudanças como sendo os sujeitos desse processo, antes consideramos que as transformações na base técnico-produtiva atendem aos esforços desenvolvidos pelo capital na perspectiva de controlar e subordinar o trabalho. Ponderamos que estas mudanças fomentariam, gradativamente, a superação de práticas fordistas de produção e a adoção de modelos produtivos mais flexíveis, que culminariam em algumas regiões do mundo capitalista, com uma racionalização da produção orientada pelo toyotismo.

Além das alterações nos setores produtivos, o mundo passaria a viver uma recomposição geopolítica no lastro da desestruturação do projeto socialista nos países

do Leste Europeu. Essas transformações pautam-se pela intensificação das relações capitalistas de produção, configurando um processo que alguns autores como Chesnais (1996) qualificam de mundialização do capital, e que se desenvolve sob o comando dos grandes conglomerados transnacionais e seus agentes multilaterais – BIRD, BID, FMI e OMC. Nesse contexto o modelo político do Estado do Bem-Estar Social vai sendo gradativamente substituído pelo que se convencionou chamar de política neoliberal. Essa política busca a ampliação de mercados, a desregulamentação das economias nacionais, a privatização e apropriação de serviços públicos pelos grandes capitais e a precarização do trabalho na perspectiva de ruptura com o contrato social resultante dos embates entre capital e trabalho, derivados do período pós Segunda Guerra Mundial. A dinâmica desses processos com seus tempos e formas específicas acaba por produzir, intermediadas pela ação dos organismos financeiros internacionais, interferências e ingerências nos campos político, cultural, social e econômico que, em parte, se materializam na reforma do Estado e, especificamente, nas reformas implementadas no âmbito da educação.

Em conformidade com o exposto, consideramos que os anos 80 e 90 marcam um debate bastante relevante no que se refere às formas de produção e reprodução da vida humana, até por conta da racionalidade histórica da formação econômico-social capitalista, que altera a base produtiva por meio do desenvolvimento científico, gerando mudanças nas dimensões micro e macro da economia e nas relações entre as grandes corporações e seus correspondentes paradigmas organizacionais e de gestão. Este debate alastra-se para o campo acadêmico-científico e gravita em torno dos procedimentos teórico-metodológicos subjacentes à produção de conhecimento no campo das Ciências Humanas (SILVA Jr. e FERRETTI, 2004, p.27).

A política reformista assume feições planetárias, ou seja, são inúmeros os países submetidos à lógica de buscar alternativas que fomentem a *permanência* do capital como *sistema* hegemônico. O Brasil não foi exceção. A partir da década de 1990, sob a orientação do projeto político presidido por Fernando Henrique Cardoso, o país empreende uma reforma do Estado, - já iniciada por Fernando Collor de Mello -; e da educação, inspirada nesse contexto mundial, minimamente, mencionado anteriormente. Entretanto, deve-se observar que o Estado assume nova envergadura que se

materializa na abertura da economia nacional ao capital externo; em amplo programa de privatização de sua infra-estrutura; na flexibilização das leis trabalhistas; na Reforma da Previdência; na Lei de Responsabilidade Fiscal; traduzindo um conjunto de medidas que atendiam prontamente aos anseios dos grandes conglomerados transnacionais desejosos e necessitados de um mercado livre e soberano para fortalecer a lógica do capital. Em outros termos, a reforma do Estado brasileiro reflete a relação de dependência e subserviência que caracterizou historicamente a postura dos setores dominantes nacionais em relação aos setores dominantes internacionais. A educação torna-se tema relevante para a consolidação desse amplo quadro de reformas. Ou seja, o tema da educação marca presença num universo composto por organismos internacionais, como os já citados acima, e mais as agências da ONU, com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ANUO), a UNICEF e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe da UNESCO (CEPAL).

Em relação à América Latina, o CEPAL, em 1990, em sua proposta *Transformación productiva con equidad*, defende uma convergência entre competitividade e sustentabilidade social, ou ainda, entre crescimento econômico e equidade social. Dessa perspectiva, a adequação às exigências de um mercado crescente e extremamente competitivo requer a formação de indivíduos aptos a enfrentarem a dinâmica posta pela competitividade. E formar o indivíduo para que se adapte a um mercado progressiva e intensamente competitivo é função da educação escolar.

Outra iniciativa relevante no campo das propostas reformistas para a política educacional encontra-se no documento de Jomtien (Tailândia), produzido durante a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, promovida pelo Banco Mundial, UNICEF, PNUD e UNESCO na década de 90 do século passado. Este documento associa o desenvolvimento humano à educação, delineando ações voltadas para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, numa proposta que prioriza e amplia os meios e os alcances da educação básica. E também subsidia a idéia de universalização do acesso à educação como forma de promover a equidade desconsiderando, entretanto, que a suposta equidade não depende apenas da educação escolar. Assim, a educação é concebida nos documentos produzidos durante

as discussões empreendidas nesse encontro, como a solução para todo e qualquer problema e, portanto, é avaliada como capaz de modificar a realidade social dos indivíduos, por considerar que sua universalização potencializa a equidade social. Para alcançar essa universalização, propõe-se a participação de todas as pessoas, sugerem-se alianças e parcerias entre poder público, privado e as Organizações não-governamentais (ONGs). Neste contexto, o esvaziamento das políticas sociais por parte do Estado e, em contrapartida, a progressiva transferência dessas políticas para os setores privados da economia alimentam a composição do denominado Estado mínimo que, em última análise, define as demandas e os processos avaliativos das práticas formativas circunscritas à educação escolar.

Um outro agente atuante neste processo que também desperta nossa atenção é o Banco Mundial.

O Banco Mundial assume um papel decisivo na definição de políticas educacionais para a América Latina e, por extensão, para o Brasil. Suas propostas, de natureza economicista, ainda que se refiram ao combate à pobreza, - postulando a equidade social e fomentando políticas de distribuição de recursos que patrocinem serviços básicos para todos -; defendem uma vinculação explícita entre produtividade e educação, ou, em outros termos, o conhecimento é indissociável da produtividade e, portanto, do desenvolvimento do capital.

Por sua vez, no Brasil, são da gestão Fernando Henrique Cardoso (1994 – 2002) as medidas jurídico-administrativas que sustentam a reforma educacional brasileira nas dimensões propostas pelos organismos internacionais e suas agências multilaterais. Dessa gestão derivam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, MEC/CNE, os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, as diretrizes curriculares para os cursos de graduação, a regulamentação dos cursos seqüenciais, os Processos de Avaliação da Educação Brasileira – revistos, mais tarde, no governo Lula – o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – bandeira, também, da campanha do atual

presidente Luis Inácio Lula da Silva – a Descentralização ou Desconcentração da gestão educacional e a reorganização do ensino superior.

Diante do exposto e com a preocupação de evidenciarmos alguns aspectos vitais para o discernimento da proposta de reforma da Educação escolar, recorreremos ao texto dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio – PCNEM, destacando a argumentação apresentada para caracterizar *O papel da educação na sociedade tecnológica*.

**A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social** rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

**A nova sociedade decorrente da revolução tecnológica**, e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não 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.

Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.

A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na **sociedade tecnológica**, pode-se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para sua incorporação.

Um outro dado a considerar diz respeito à **necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho das atividades profissionais**. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade que gera desigualdades cada vez maiores.

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

Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o

exercício da cidadania num contexto democrático. (PCNEM, 1999, p. 23-24, grifos nossos)

A citação, ainda que longa, faz-se necessária para explicitar como, no discurso do Estado, as propostas de reforma decorrem da necessidade de adequar de uma educação, supostamente ultrapassada, em relação às mudanças no setor produtivo, da tecnologia e da ciência. A idéia de universalização da educação sustenta a ampliação de vagas para atender a todos os cidadãos, e a proposta de participação de todos dá vigor à idéia de uma escola democrática. Democratização e descentralização possibilitariam uma gestão autônoma pautada em sistemas de parceria que atendam às demandas da comunidade no entorno da escola e na construção do projeto político-pedagógico com a participação dessa comunidade.

Por outro lado, essa citação permite evidenciar um número considerável de contradições, como, por exemplo, a idéia expressa de que estamos vivendo sob uma nova forma social graças à evolução tecnológica e, concomitantemente - e em contrapartida - é reconhecido que a sociedade tecnológica não foi capaz de superar a pobreza, o desemprego e a desigualdade social. Os mesmos organismos multilaterais que empreenderam as discussões sobre a educação, vendo na difusão deliberada e sistemática do progresso técnico uma forma de gerar a transformação produtiva em consonância com o processo de democratização e eqüidade social, reconhecem que nunca houve tanto desemprego<sup>1</sup> e tanta exclusão social, sem contar outros problemas sociais, como a violência, a desnutrição e as migrações que se agravaram nas últimas décadas.

De outra parte, as competências assumidas pelo reforma, explicitadas no PCNEM, que agora antecipamos, mas que examinaremos posteriormente com mais cuidados, tendem a preparar o indivíduo para a esfera da produção atendendo aos novos processos de racionalização da sociedade produtora de mercadorias. As práticas formativas vinculadas a essa dinâmica do capital buscam um ser-trabalhador que, simultaneamente, opere várias máquinas, permitindo às empresas aumentar a produção sem fazer crescer o número de trabalhadores, implementando novas técnicas

---

<sup>1</sup> Segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT, em 2003 era de 180 milhões o número de desempregados.

como o *kanban* (reposição dos produtos somente depois de sua venda), e sua correspondente expansão para empresas sub-contratadas e fornecedoras, com capacidade de satisfazer rapidamente pedidos pequenos e variados<sup>2</sup>.

Destacariamos que na contramão da reforma proposta pelo governo, algumas entidades passam a discutir alternativas para a educação, reunidas no que ficou conhecido como PNE da Sociedade Brasileira<sup>3</sup>, forçando o governo FHC, à proposição de um Plano Nacional de Educação que expressava as ações articuladas pelos agentes multilaterais do capital financeiro internacional para a educação. A este respeito Valente e Romano (2002) comentam:

As duas propostas de PNE materializavam mais do que a existência de dois projetos de escola, ou duas perspectivas opostas de política educacional. Elas traduziam dois projetos conflitantes de país. De um lado, tínhamos o projeto democrático e popular expresso na proposta da sociedade. De outro, enfrentávamos um plano que expressava a política do capital financeiro internacional e a ideologia das classes dominantes, devidamente refletido nas diretrizes e metas do governo. O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. (...) O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (VALENTE e ROMANO, 2002, p. 99-100)

Entretanto, passando ao largo de toda essa discussão, os documentos vão se constituindo em discurso defensor da formação de um indivíduo flexível, sem história, adaptável, apto para o trabalho, num momento em que o trabalho tende a ser precarizado e nos limites do capital, a ser *destruído*.

---

<sup>2</sup> Enquanto o fordismo exigia um profissional especializado, o toyotismo, presente na sociedade contemporânea precisa de um profissional polivalente, multifuncional, capaz de realizar diversas funções, resolver problemas, trabalhar em equipe. Para atender às exigências mais individualizadas do mercado, no melhor tempo e com melhor qualidade, novas estratégias, que não são propósito deste artigo analisar, vêm sendo empregadas pelas empresas modernas: *kanban*, *just-in-time*, flexibilização, terceirização, subcontratação, controle de qualidade total (CCQ), eliminação do desperdício, gerência participativa, sindicalismo de empresa. Daí a necessidade de um trabalhador polivalente, um operário capaz de operar com várias máquinas, rompendo-se com o caráter parcelar, típico do fordismo.

<sup>3</sup> Esse Plano Nacional de Educação foi elaborado, coletivamente, nos I e II Congressos Nacionais de Educação (CONEDS), com a participação de educadores, profissionais da educação, estudantes, pais de alunos. Encabeçado pelo deputado Ivan Valente e mais setenta parlamentares da oposição, transformou-se no Projeto de Lei nº 4.155/98.

Fortalecemos esse argumento, registrando, neste escrito, as orientações propostas pelo Estado e seus representantes, em seminário do Fórum Nacional, com o tema **Um modelo para a educação no século XXI**, realizado no BNDS, (Banco Nacional para o Desenvolvimento Social) em agosto de 1998 e publicado em 1999, sob a coordenação de João Paulo dos Reis Velloso e Roberto Cavalcanti de Albuquerque. Este registro tem como finalidade evidenciar basicamente a caracterização e as propostas pertinentes ao sistema educacional diante das demandas que supostamente atenderiam às transformações da sociedade denominada global e da sociedade brasileira em particular. E isto porque

(...) devemos nos dar conta de que, hoje, há um novo mundo, e este novo mundo requer duas grandes características do sistema educacional: a *educação geral para todos* é a condição essencial para a própria sobrevivência do país; e, em segundo lugar, é necessária a integração entre educação geral e *preparação para o mercado de trabalho*. É preciso estabelecer formas claras de vinculação entre educação geral e preparação para o mercado de trabalho (SOUZA, 1999, p.24).

O princípio fundamental, reivindicado especialmente para a educação profissional por intermédio do Ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), remete para outra diretriz dessa proposta de formação do indivíduo mediada pela escolarização: a empregabilidade.

Assim, afirma Souza:

O princípio fundamental na educação profissional não deve ser a equidade, como na educação geral, mas a empregabilidade das pessoas. (...) as pessoas devem ser capazes e ter a oportunidade de ir e vir nesse sistema educacional conforme as suas necessidades, para melhorar a sua empregabilidade, independentemente do nível de educação formal que já tenham concluído (SOUZA, 1999, p.29).

Se os argumentos supracitados apontam na direção de um dos pilares da reforma educacional promovida nos anos 90 do século passado, ou seja, a empregabilidade, a outra dimensão da reforma nos coloca diante das práticas formativas, reduzidas às denominadas competências, ambas, empregabilidade e competências, encontram-se filiadas ao denominado aprender a fazer. E aqui recorreremos à intervenção de Castro que, analisando as tendências e perspectivas dos sistemas de produção de informações educacionais, nos auxilia em dois sentidos. O

primeiro expressa parte das preocupações subjacentes às práticas formativas articuladas à política educacional. O outro assinala a presença das denominadas competências como condição básica para a formação desse *novo ser* que atenda aos desafios das mudanças sociais. Dessa perspectiva indaga Castro: *O que os alunos são capazes de fazer? Quais os padrões desejáveis que deveriam ser atingidos para que os alunos desenvolvam as competências e habilidades básicas exigidas para o exercício da cidadania? O que caracteriza a escola efetiva?* (CASTRO, 1999, p. 36-37).

E acrescenta:

Os sistemas de ensino têm sido desafiados a responder às seguintes questões. **Como preparar este novo cidadão?** Quais as demandas da nossa sociedade em processos de mudanças tão acelerados como os que marcaram as últimas décadas deste século? É cada vez mais evidente que **a preparação de cidadãos competentes para atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, democrática e desenvolvida, exige um perfil de qualificação em que o desenvolvimento das inteligências cognitiva, emocional e afetiva será decisivo na formação das crianças e jovens para a sua plena inserção social e no mundo do trabalho.** É preciso, portanto, assegurar-lhes uma formação ética e solidária. É preciso ainda desenvolver sua capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações com autonomia e raciocínio crítico. É preciso dar-lhes condições de utilizar os conhecimentos adquiridos para que tenham novas oportunidades num mundo cada vez mais complexo e competitivo (CASTRO, 1999, p.37, grifos nossos).

O itinerário apresentado reafirma a compreensão de que a política educacional acenada como modelo de referência para o século XXI, busca formar o ser social trabalhador nos limites da cidadania e das transformações das relações de produção capitalistas, derivadas de um novo padrão de acumulação. Em outros termos, avaliamos que as reformas educacionais em curso fomentam a redução do indivíduo às habilidades cognitivas de *sua* consciência e às supostas competências que articulam *suas* possíveis condições de adaptação, nos limites da educação para o trabalho (Capital) e para a cidadania (Estado). Trata-se para os setores socialmente dominantes de materializar uma nova forma capitalista de produzir e reproduzir a vida social, assim caracterizada pelo geógrafo Milton Santos:

Este período dispõe de um sistema unificado de técnicas instalado sobre um planeta informado e permitindo ações igualmente globais. Até que ponto podemos falar de uma mais valia à escala mundial, atuando como um motor único de tais ações? Havia, com o imperialismo, diversos motores, cada qual com sua força e alcance próprios: o motor francês, o motor inglês, o motor

alemão, o motor português, o belga, o espanhol etc., que eram todos motores do capitalismo, mas empurravam as máquinas e os homens segundo ritmos diferentes, modalidades diferentes, combinações diferentes. Hoje haveria um motor único que é, exatamente, a mencionada mais-valia universal.

Esta tornou-se possível porque a partir de agora a produção se dá à escala mundial, por intermédio de empresas mundiais, que competem entre si segundo uma concorrência extremamente feroz, como jamais existiu. As que resistem e sobrevivem são aquelas que obtêm a mais – valia maior, permitindo-se, assim, continuar a proceder e competir. Este motor único se tornou possível porque nos encontramos em um novo patamar da internacionalização, com uma verdadeira mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo, da informação. Esse conjunto de mundializações, uma sustentando e arrastando a outra, impondo-se mutuamente, é também um fato novo (SANTOS, 2000, p. 29 -30).

Reafirmamos que é fundamental compreender as reformas previstas para a educação brasileira dentro da articulação da mundialização do capital em suas feições neoliberais. As várias propostas de práticas pedagógicas presentes nos documentos que analisaremos nesta dissertação guardam, a nosso ver, uma profunda relação com essas perspectivas.

O exemplo mais pertinente dessas perspectivas no campo pedagógico são os quatro pilares sugeridos pelo chamado Relatório Jacques Delors (1996), da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI da UNESCO e que referenciam o novo paradigma do conhecimento – aqui tomado num sentido muito próximo de informação – que se adquire pela utilização (*saber usar*), pela interação (*saber comunicar*) e pela ação (*saber fazer*). De acordo com o documento de Jomtien, a proposta pedagógica das reformas sustenta-se em quatro pilares: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, oriundos da psicologia da aprendizagem. Esta orientação foi adotada, como pudemos verificar nesta pesquisa, na legislação educacional brasileira elaborada no contexto da reforma nos anos 90 do século XX. Ilustramos esta afirmação destacando que em sua carta de apresentação para a edição brasileira, o Relatório Delors traz a seguinte observação de Paulo Renato Souza, então Ministro da Educação no Brasil:

Nesse novo cenário, o papel da educação amplia-se de forma considerável, o que está assim considerado no relatório: 'Existe hoje uma arena global na qual, gostemos ou não, é até certo ponto jogado o destino de cada indivíduo'. Apesar de uma promessa latente, a emergência desse novo mundo, difícil de apreender e ainda mais difícil de prever, está criando um clima de incertezas, para não dizer de apreensão, que torna a busca de um enfoque

verdadeiramente global para os problemas mais angustiantes (Relatório Delors, 1998, p.9).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e, os documentos que estaremos analisando busca articular a educação brasileira ao cenário global nesse contexto dos anos noventa, aqui minimamente descrito. Parte da busca por essa articulação pode ser observada no exame dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio.

### *2.1 Os Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio*

A série de documentos que pesquisamos e aqui apresentamos foi editada em 1999, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, pelo Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica. O ministro da educação era Paulo Renato Souza, o secretário de Educação Média e Tecnológica era Ruy Leite Berger Filho, a coordenação geral do Ensino Médio estava a cargo de Avelino Romero Simões Pereira, enquanto Eny Marisa Maia coordenava a elaboração dos PCNEM.

A Parte I do referido documento que trata das bases legais contém: Carta ao professor, assinada pelo ministro da educação e uma apresentação da proposta feita pelo secretário. Também nela nos deparamos com as justificativas para a reforma curricular do Ensino Médio intitulada de: O novo Ensino Médio. Encontramos ainda a Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

As partes posteriores II, III e IV trazem as sugestões da reforma para as respectivas áreas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Após uma leitura atenta dos PCNEM fica evidente que toda a estrutura dos parâmetros e ações pedagógicas defendidas pelos reformadores tem um princípio orientador: **o da flexibilidade.**

Outro aspecto que caracteriza os documentos é o fato de constituírem propostas que podem ser revisadas e modificadas a qualquer momento. Entretanto, o que nos interessa destacar aqui é o objetivo geral dos parâmetros curriculares voltado para apreender os traços fundamentais do **novo mundo** ao que a formação escolar deve ocorrer: novos padrões tecnológicos e conseqüentemente produtivos, novos padrões sociais, novo cenário geopolítico mundial (fim da Guerra Fria) e nacional (consolidação da Democracia). Este processo corresponde á formulação de uma nova proposta pedagógica centrada na formação do também novo trabalhador-cidadão.

Chamamos a atenção para o princípio de **flexibilidade**, pois ele constitui a essência de toda a organização curricular proposta no PCNEM. Partindo da idéia de que o mundo está em constante mudança e a tecnologia altera constantemente os padrões produtivos, os ideólogos das reformas acreditavam que não seria necessária uma programação rígida de currículo, o que permitiria à Educação uma autonomia sem precedentes.

A organização de novos parâmetros curriculares vem atender a esse mundo mutante com base naquilo que é previsto pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação de 1996.

A LDB transforma o Ensino Médio na última etapa da educação básica e propõe que o indivíduo deva ter garantido nessa fase de formação a preparação básica para o trabalho e a cidadania. A palavra “básica” tende a orientar uma condição mais geral e flexível para esse nível de ensino, já que pela legislação anterior haveria a necessidade de uma formação específica.

O conceito de autonomia presente na atual LDB dá condições às escolas de desenvolverem seus Projetos Pedagógicos de acordo com as comunidades onde estão inseridas buscando orientar seus planos de currículo conforme as necessidades de seus alunos, ou como aparece algumas vezes no texto dos PCNEM “atendendo sua clientela”; novamente a idéia de flexibilidade se reflete nessa condição de autonomia do projeto pedagógico.

Cada disciplina da grade curricular não é e nem pode ser estanque, pois a mesma está formalmente atrelada às respectivas áreas da chamada Base Comum que

todas as escolas do país devem aplicar: Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas. Nesse sentido a intenção é evitar compartimentar o ensino viabilizando a utilização de dois recursos didáticos: a contextualização e a interdisciplinaridade. Dessa forma os conteúdos podem também ser aplicados de forma flexível.

A visão de conhecimento segue também o princípio flexível e está vinculada ao avanço da informática e tecnologia, nessa lógica o conhecimento está profundamente aliado à idéia de cognição e compreensão de significados e orientado para ser adquirido na projeção de uma aprendizagem contínua e permanente.

As práticas propostas pelos PCNEM para a formação geral do trabalhador-cidadão devem orientar-se pelas competências básicas definidas pelo Relatório Delors, são elas: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser. Essas quatro competências promoveriam, na visão dos reformadores, indivíduos capazes de continuarem a aprender, de aliarem teoria e prática, de conseguirem um desenvolvimento nos campos: da cultura, da ciência e da economia, atrelando seus projetos pessoais ao projeto da sociedade em que estão inseridos.

As idéias norteadoras do processo pedagógico reformador que tentamos descrever se encontram sintetizadas na Carta ao professor que está na página 11 dos Parâmetros Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio:

Nos últimos anos, o Ministério da Educação, articulado com a sociedade brasileira, vem realizando um grande esforço para transformar o nosso sistema educacional. O objetivo é expandir e melhorar sua qualidade, para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constante mudança. (...)  
Por isso, propomos um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações. E ainda um currículo que tenha vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos. (...) (PCNEM, 1999,p.11)

Essa visão de currículo que tenha como objetivo as competências básicas e mantenha vínculos com os diversos contextos dos alunos para que o Brasil possa fazer frente às supostas alterações mundiais é fundamentada a mesma orientação internacional, como nos referimos anteriormente, o Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, ou Relatório Delors. Esse texto editado, no Brasil em 1998, traz a seguinte referência:

“(…) Com os progressos atuais e previsíveis da ciência e da técnica, e a importância crescente do cognitivo e do imaterial na produção de bens e serviços, todos devemos convencer-nos das vantagens de repensar o lugar ocupado pelo trabalho e seus diferentes estatutos, na sociedade de amanhã. Exatamente para poder criar esta nova sociedade, a imaginação humana deve ser capaz de se adiantar aos avanços tecnológicos, se quisermos evitar o aumento do desemprego, a exclusão social ou as desigualdades de desenvolvimento.

Por todas estas razões, parece impor-se, cada vez mais, o conceito de educação ao longo de toda a vida, dadas as vantagens que oferece em matéria de flexibilidade, diversidade e acessibilidade no tempo e no espaço. É a idéia de educação permanente que deve ser repensada e ampliada. É que, além das necessárias adaptações relacionadas com as alterações da vida profissional, ela deve ser encarada como uma construção contínua da pessoa humana, dos seus saberes e aptidões, da sua capacidade de discernir e agir. Deve levar cada um a tomar consciência de si próprio e do meio ambiente que o rodeia, e a desempenhar o papel social que lhe cabe enquanto trabalhador e cidadão. (Relatório Delors, 1998, p.18).

Parece-nos, então, que os destaques apresentados pelo ministro da educação em sua carta de apresentação dos PCNEM estariam de certa forma correspondendo aos mesmos anseios do relatório citado.

Procuraremos na próxima parte deste escrito buscar compreender a concepção de mundo do trabalho presente nestes documentos.

### 3 O MUNDO DO TRABALHO NOS PARÂMETROS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Este capítulo problematiza o conceito de **mundo do trabalho** presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, lembrando que estes documentos contém, além da justificativa para a elaboração da Reforma na Educação, por parte do governo federal (Ministério da Educação e CNE) outros documentos que foram oficializados no mesmo período, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1999.

Em função da complexidade do tema, **mundo do trabalho** e suas correlações com o campo educacional no âmbito da Reforma; procuramos demonstrar de que forma este conceito articula-se às noções de mundo atual, ou “novo mundo” como é apontado pelos proponentes da reforma e quais suas relações com outros dois conceitos: “temporalidade” e “sociedade”.

Nos textos trazidos pelos PCNEM encontramos em muitos momentos menções sobre mundo do trabalho, ora diluído em contextos históricos (décadas de 1940, 1960, 1970, 1980 e 1990), ora atrelado às visões de conhecimento, tecnologia, educação escolar, legislação, etc. Aqui observamos que estes períodos serão retomados posteriormente com a finalidade de destacar o tratamento que os documentos registram sobre as temporalidades históricas.

Trataremos, a seguir, de analisar essas articulações, observando inicialmente que na carta de apresentação o secretário Ruy Leite Berger Filho aponta para a necessidade de que a escola possibilite aos alunos “integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho”. Isto segundo o secretário se realizaria na medida em que o novo perfil curricular proposto nos PCNEM fosse utilizado pelos professores do Ensino Médio. Este novo perfil aparece nas páginas 15 e 16 desse documento justificado com base numa análise intitulada: “O Novo Ensino Médio”. Nessa análise seus autores expõem as alterações ocorridas num momento histórico que:

(...) se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da micro-

eletrônica têm um papel preponderante, e a partir da década de 80 se acentuaram no país. A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. (PCNEM, 1999, p.15).

Avaliamos que nessa justificativa o mundo do trabalho apareça no contexto que os reformadores chamam de “terceira revolução técnico-industrial” e que, em função das alterações promovidas pela tecnologia, o conhecimento estaria num lugar de destaque. Não encontramos aqui o sujeito histórico que está no comando dessa revolução, nem mesmo ficamos sabendo qual a sua origem. Dessa forma fica difícil discernir quais os indivíduos que estão ou não, sendo incorporados pela revolução técnico-industrial.

A questão do conhecimento vem associada em quase todas as abordagens a respeito do mundo do trabalho, ora articulada aos processos tecnológicos e da informática, ora presente na prática educativa em relação à cognição e abstração, ora presente de forma imprecisa como recurso de discurso.

Por exemplo, nesta passagem dos Parâmetros:

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.

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

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica: o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (PCNEM, 1999,p.15 -16)

Os proponentes da reforma demonstram que a formação dos alunos deve ter um caráter geral que proporcione capacidades cognitivas básicas para que os mesmos possam atuar em todas as áreas. Parece-nos que o mundo do trabalho se reveste de uma condição flexível que permanentemente é alterada em função de novas tecnologias, o conhecimento não é aquele produzido historicamente, se perde em termos abstratos como tecnologia, informações, básicos, criar, formular.

Outro texto importante dos PCNEM “O Papel da Educação na Sociedade Tecnológica” também ressalta a questão do conhecimento em relação à formação no campo educacional e ao mundo do trabalho, afirmando:

A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de “conformação” do futuro profissional ao mundo do trabalho

Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não 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.

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 (PCNEM, 1999, p. 23)

Segundo as considerações citadas, o mundo do trabalho sofreu alterações significativas em função do desenvolvimento das competências cognitivas o que trouxe para a educação uma maior autonomia, não sendo mais necessária uma preparação que torne o indivíduo obediente e disciplinado. Tanto o sistema produtivo quanto a vida em sociedade necessitariam de uma “nova pessoa”.

A natureza desse discurso em que o “novo” subjaz a todas as outras dimensões do processo de preparação do indivíduo é uma forma de orientação que na nossa compreensão desconsidera o fato de que todo processo produtivo, seja ele qual for, utiliza conhecimento. Isto é, por mais rígido que fosse o processo produtivo anterior à Revolução Técnico-Industrial um mínimo de cognição é sempre necessário.

Quanto à idéia de que a formação do indivíduo deva atender às competências necessárias à inserção no processo produtivo, parece-nos necessário recorrer a Ricardo Antunes, sociólogo, autor de vários estudos sobre o mundo do trabalho contemporâneo, que considera a inexistência de uma estrutura homogênea que de alguma forma pudesse favorecer essa visão de formação. Em seu livro *Adeus ao trabalho?* argumenta:

O mais brutal resultado dessas transformações é a expansão, sem precedentes na era moderna, do desemprego estrutural, que atinge o mundo em escala global. Pode-se dizer, de maneira sintética, que há uma processualidade contraditória que, de um lado, reduz o operariado industrial e fabril; de outro, aumenta o subproletariado, o trabalho precário e o assalariamento no setor de serviços. Incorpora o trabalho feminino e exclui os mais jovens e os mais velhos. Há portanto, um processo de maior heterogeneidade, fragmentação e complexificação da classe trabalhadora.(...)  
(...) Evidencia-se, portanto, que ao mesmo tempo em que se visualiza uma tendência para a qualificação do trabalho desenvolve-se também intensamente um nítido processo de desqualificação dos trabalhadores, que acaba configurando um processo contraditório que superqualifica em vários ramos produtivos e desqualifica em outros. Estes elementos que apresentamos nos permitem indicar que não há uma tendência generalizante e uníssona, quando se pensa no mundo do trabalho. Há, isto sim, como procuramos indicar, uma processualidade contraditória e multiforme. Complexificou-se, fragmentou-se e heterogeneizou-se ainda mais a classe-que vive-do-trabalho. (ANTUNES, 2003, p.49)

As contradições a respeito do mundo do trabalho e a falta de homogeneidade também são apontadas nas análises que os documentos oficiais trazem, como é possível observar na página 23 dos PCNEM:

Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêm excluídos. A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.

Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação.

Um outro dado a considerar diz respeito à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores (PCNEM, 1999, p.23).

Aqui, numa perspectiva diferente da assinalada por Antunes (2003) como observado anteriormente, a contraditoriedade se veste de tensão e a tensão não aponta para o processo de destruição da classe que vive do trabalho. A tensão assinala a existência de um processo capaz de homogeneizar as diferenças entre os que trabalham com símbolos e os que trabalham nas denominadas atividades tradicionais na perspectiva de fortalecer a coesão e/ou a solidariedade social, no lastro talvez das proposições formuladas por Durkheim para a sociedade francesa do século XIX.

Dessa perspectiva a fragmentação presente na análise entre as esferas de cidadania, atividade produtiva e economia é fundamental para percebermos que a tensão promovida principalmente pela esfera econômica coloca o **conhecimento** que até então era visto no texto reformador como “herói”, na condição de “vilão” da história. Ou em outros termos, o conhecimento passa a assumir a condição de sujeito do processo produtivo estabelecendo um dualismo circunscrito aos que vão trabalhar e aos que não terão acesso aos postos de trabalho por não possuírem o conhecimento (escolarização) necessário.

Entretanto, podemos derivar da citação acima a reposição de um velho dualismo que caracteriza as formações sociais capitalistas, qual seja a cisão entre produtor e cidadão aqui esvaziada pela aquisição das denominadas competências que atenderiam tanto às demandas da esfera produtiva quanto às necessidades de coesão social com base na cidadania.

O conhecimento que a Educação deve promover para que a exclusão, o desemprego, a pobreza, a violência e a intolerância sejam combatidas, quando atua de maneira articulada à esfera econômica, pode permitir ou não a melhoria de condições sociais. No entanto, no limite dessa análise, empobrecida por estar destoricizada, vamos encontrar o sistema capitalista, proprietário da tecnologia e do conhecimento, apresentado como sistema único, naturalmente dado e, conseqüentemente, eterno e inquestionável.

Neste contexto o indivíduo, apesar de ter recebido uma formação geral baseada no paradigma do conhecimento, deve ficar satisfeito com sua condição real, qual seja, a de ser apenas cidadão, que não possui os meios de produção, e que, apesar de estar vulnerável a situações de exclusão social trazida pela própria organização, capitalista deve permanecer solidário.

Como o mundo do trabalho não tem sua dimensão dissociada do tempo, procuramos, através dos textos oficiais, por uma temporalidade que fosse coerente com o novo que era ressaltado. No próximo tópico é essa temporalidade que queremos examinar.

### 3.1 A temporalidade do mundo do trabalho nos Parâmetros Curriculares Nacionais

Nos Parâmetros em se tratando da relação entre mundo do trabalho e educação, nota-se uma descontinuidade quanto aos tempos históricos e suas respectivas caracterizações. Isso impossibilita os leitores de terem uma visão geral ou precisa. Os momentos temporais que os reformadores utilizam como recurso de argumentação vão da década de 1940, passam pelas décadas de 1960 e 1970 e chegam até 1980 e 1990, como poderemos observar nestas passagens que selecionamos:

As propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre as mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral.

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior. Na década de 90, enfrentamos um desafio de outra ordem. O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos.

A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica: o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização. (PCNEM, 1999, p. 15)

Como podemos observar nesse trecho, a idéia central permite uma análise temporal em dois momentos: as décadas de 1960 e 1970 em que havia a necessidade de uma formação rígida e um outro período que necessita de uma formação mais flexível e geral em função das alterações no processo tecnológico de conhecimento encontrado na década de 1990. Preferimos como recurso de contexto, continuar demonstrando primeiramente as conjunturas temporais apontadas nos documentos oficiais para depois procedermos a análise.

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.

A transformação do ciclo produtivo, a partir da década de 40, provocou a migração campo-cidade. Houve uma diminuição gradativa, mas significativa, de empregos na agricultura. Atualmente, observa-se uma situação semelhante na indústria e isso ocorre não apenas em função do processo de abertura dos mercados, que passam a exigir maior precisão produtiva e padrões de qualidade de produção dos países mais desenvolvidos. (PCNEM, 1999, p. 25)

Aqui encontramos duas formas de indicar temporalidade, uma parece referir-se às décadas de 1960 a 1970, definidas pelos reformadores como sociedade tradicional, em que a organização produtiva não era tão dinâmica quanto à atual. A outra é a década de 1940 em que os organizadores utilizam a noção de êxodo rural que ocorreu naquele período para compará-lo com o que vem ocorrendo atualmente no mercado de trabalho. Na seqüência à próxima citação faremos a devida análise.

Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento que seja sustentável a longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do desenvolvimento, até os anos 70 considerada apenas em termos de acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir de 80 fortemente associada à qualidade dos recursos humanos, à adoção de formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. (...)

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 (PCNEM, 1999, p.72 – 73)

Escolhemos primeiro citar as condições de temporalidade apresentadas pelos Parâmetros Curriculares e depois procedermos à análise para facilitar a visão de um panorama mais geral dos processos históricos registrados nos documentos. Como podemos observar pelas citações, os reformadores acreditam que no período anterior à década de 1990 buscava-se uma formação de especialistas para atender tanto à demanda produtiva quanto à educacional. A partir de então, em função de um outro padrão de produtividade é necessário uma formação geral, pois o volume de informações e tecnologia faz com que conhecimento e mundo do trabalho sejam a todo instante alterados.

As mudanças pelas quais o mundo do trabalho vem passando, ou seja, a chamada “desindustrialização”, faz com que vivamos uma situação semelhante àquela

de intenso êxodo rural ocorrida no Brasil a partir de 1940 com o desenvolvimento da industrialização.

Essa análise pretensamente objetiva e acentuadamente descontextualizada não demonstra as contradições e problemas sociais gerados naquele momento. A década de 1940 é um marco de transição histórica em nosso país – de um modelo agrário-exportador para um modelo urbano-industrial. Gradativamente a industrialização da região Sudeste brasileira que havia se iniciado em meados de 1910 atinge um grande desenvolvimento nas décadas seguintes em função de construção de indústrias de base, estradas de ferro, hidrelétricas num processo de intervenção estatal na economia. Do ponto de vista social e populacional o período é marcado por um intenso êxodo rural. Os números dos censos demográficos do IBGE são fundamentais para a compreensão do significado social dessa transformação do espaço brasileiro: em 1940 mais de 70% da população brasileira vivia no campo e atualmente apenas 18% de nossa população está no meio rural. Esse crescimento urbano foi possível em função da concretização do chamado nacional desenvolvimentismo.

Nas décadas de 1950 e 1960, em plena Guerra Fria, Brasil, México e Argentina tornaram-se modelos de industrialização tardia na chamada Nova Divisão Internacional do Trabalho. Esses países receberam capitais, sediaram empresas multinacionais que ocuparam seus territórios, utilizaram seus recursos naturais, sua infra-estrutura e sua mão-de-obra. No Brasil o resultado foi um crescimento urbano das áreas que concentravam as indústrias de forma caótica, uma grande concentração de riqueza, disparidades regionais que trazem inúmeros problemas sócio-econômicos. As máquinas que chegavam às cidades também se dirigiam para as atividades ligadas ao setor primário. Dessa maneira as relações trabalhistas assalariadas também chegaram ao meio rural. O mundo do trabalho naquele período realmente passou por inúmeras transformações. Naquele instante o discurso também era de modernização.

Apesar das considerações dos ideólogos das reformas apontarem em seu texto que havia nas décadas anteriores uma estabilidade da organização política, produtiva e social, seria importante não esquecermos que esse período no Brasil corresponde ao Regime Militar (1964-1985) onde a “estabilidade” era mantida através de Atos

Institucionais que suspenderam praticamente todos os direitos civis. Os sindicatos eram controlados e as greves proibidas. Quem ousou questionar aquela conjuntura, em muitas circunstâncias acabou desaparecendo. O crescimento econômico foi intenso, mas a dependência externa de capitais e de tecnologia ocorrida naquele momento tornou-se crônica.

Na observação sobre organização do trabalho, sustentabilidade, desenvolvimento, recursos naturais e humanos nos países emergentes a frase traz uma série de instrumentos de linguagem (signos) que são “hipernovos”.

O mundo do trabalho implícito aí tem supostas necessidades causadas pela chamada globalização. Novamente o recurso temporal é para justificar um tipo de desenvolvimento que na década de 1970 baseava-se na acumulação do capital físico e financeiro e que a partir da década de 1980 busca sustentabilidade tanto de recursos humanos quanto de recursos naturais. Essa sustentabilidade parte da mesma essência, ou seja, da visão de acumulação capitalista, mas isso não é fundamental para os ideólogos das reformas, pois o importante é o leitor acreditar que as mudanças são radicais. Temas de tamanha relevância são limitados numa visão racionalista. Avaliar que a educação possa conter a instabilidade causada pela fase atual do capitalismo tanto em relação à organização do trabalho quanto em relação à questão ambiental é secundarizar e/ou mascarar o contexto em que se desenvolve todo processo produtivo capitalista. Se isso fosse possível não seriam necessários tantos acordos e convenções sobre problemas ambientais que ocorrem na atualidade e que pareceriam não ultrapassar o papel de meros protocolos diplomáticos ou, em outras palavras, discursos promovidos para tranquilizar o chamado senso comum da opinião pública.

Conclui-se então que os argumentos sobre temporalidade em relação à caracterização de mundo do trabalho em outras épocas, ou nas épocas atuais servem apenas para abastecer o discurso sobre “o novo”. Os trabalhadores e todas as pessoas que estiveram envolvidas naquele ou nesse processo histórico desaparecem, tornam-se apenas: sociedade tradicional, pessoas que memorizavam dados, incapazes que eram de ser criativos e pelos Parâmetros a nova sociedade ligada à tecnologia surgiu, pois não existe qualquer relação ponderável entre aquela que existia que segundo os

documentos era “tradicional” e aquela que está sendo organizada hoje, ou seja, a sociedade do “conhecimento”.

No próximo tópico gostaríamos de analisar as abordagens sobre a nova sociedade e como ela aparece no discurso reformista, já que acreditamos que o conceito **mundo do trabalho** envolva a articulação dos processos produtivos e seres humanos que se encontram agregados em dada sociedade.

### *3.2 A sociedade segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*

Quando tentamos buscar no texto dos PCNEM as características concretas da “sociedade do conhecimento”, vimos que ela era apenas um signo, uma representação ideológica abstrata sem qualquer característica palpável, ou melhor, observável. Diluída em vários momentos como nova sociedade ou sociedade tecnológica o teor humano que o conceito **sociedade** comporta está expresso basicamente em outros dois conceitos: **indivíduo - cidadão** ou **coletivo – cidadania**.

Segundo esses documentos estaria ocorrendo uma transformação na sociedade em função da revolução tecnológica, porém as características dessas transformações não são apontadas de forma direta, quando muito aparecem de maneira intrínseca no discurso.

Dessa forma tentamos encontrar dados sociais articulados com as agências multilaterais que auxiliaram os países nas reformas da educação. No relatório sobre o desenvolvimento dos países da ONU em 2000, encontramos estes números:<sup>4</sup> 3 bilhões de pessoas vivem com menos de 2 dólares por dia, mais de 1 bilhão sem acesso à água potável no mundo não desenvolvido, 2,4 bilhões sem saneamento, 790 milhões de indivíduos subnutridos, 100 milhões de crianças trabalhando nas ruas e 900 milhões de analfabetos. Os dados da Organização Internacional do Trabalho, sobre o desemprego mundial também demonstram números sem precedentes: mais de 180 milhões de desempregados. Vista por estes números a sociedade tecnológica existia

---

<sup>4</sup> Relatório sobre o Desenvolvimento Humano da ONU, ano 2000.

para alguns, no entanto a metade da população do planeta estava desprovida das mais básicas condições de existência.

Se a visão de sociedade em geral não era concreta no discurso dos documentos que oficializaram a reforma da educação brasileira, o **cidadão** e a **cidadania** estavam bastante difusos nas orientações reformistas, como podemos atentar nesta citação:

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. (...) 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, como sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, a necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. 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. (PCNEM, 1999, p. 25).

Como podemos observar, a revolução tecnológica possibilitou novas formas de socialização e até mesmo novas definições de identidade individual e coletiva, mas quais seriam elas? O único argumento possível de ser considerado é o **novo**, mas pelo texto ele não tem forma ou condição.

Sabemos pelos documentos que no Brasil as reformas vão atender uma maior demanda de pessoas que estão procurando o Ensino Médio e a conclusão a que os documentos chegam é que estas pessoas buscam por meio da escola condições para melhorar de vida.

O padrão de crescimento das matrículas no Ensino Médio no Brasil, entretanto, tem características que nos permitem destacar as suas relações com as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade.

As matrículas se concentram nas redes públicas estaduais e no período noturno. Os estudos desenvolvidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), quando da avaliação dos concluintes do Ensino Médio em nove Estados, revelam que 54% dos alunos são originários de famílias com renda familiar de até três salários mínimos.

É possível concluir que parte dos grupos sociais até então excluídos tenha tido oportunidade de continuar os estudos em função do término do Ensino Fundamental, ou que esse mesmo grupo esteja retornando à escola, dada a compreensão sobre a importância da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. (PCNEM, 1999, p.16)

A sociedade aí aparece numa condição muito pouco perceptível, pois os números são daqueles que procuram pelo Ensino Médio e não da sociedade como um todo. Ao que parece a escola seria uma saída, ou melhor, uma possibilidade de encontrar um lugar na sociedade tecnológica. Esse encantamento permite pensar que para muitos a escola traduza, de certa forma, uma possibilidade de empregabilidade ou ocupação, como neste outro trecho do PCNEM:

A demanda por ascender a patamares mais avançados do sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma, aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação, passa a integrar, no plano político, o conjunto de direitos da cidadania. (PCNEM, 1999, p.72)

Ao tentar apontar as formas de como o currículo deve ser aplicado no Ensino Médio, os documentos registram alguns problemas que a nova sociedade enfrenta em função da revolução tecnológica:

A reposição do humanismo nas reformas do Ensino Médio deve ser entendida então como busca de saídas para possíveis efeitos negativos do pós-industrialismo. Diante da fragmentação gerada pela quantidade e velocidade da informação, é para a educação que se voltam as esperanças de preservar a integridade pessoal e estimular a solidariedade.

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

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. (PCNEM, 1999, p.72)

A sociedade, observada no discurso dos PCNEM, é uma condição universal do viver em grupos em que o indivíduo tem que se enxergar como cidadão (trabalhador). O cidadão (trabalhador) idealizado no discurso reformista deve buscar na cidadania suas orientações sociais. Essas orientações seriam valores também esperados no processo produtivo e que, articuladas nas competências básicas, tornariam as pessoas aptas, flexíveis, autônomas, solidárias, preocupadas com o meio ambiente, etc.

A questão que se coloca é a mesma que contraditoriamente é apontada pelos documentos, qual seja: “necessidade da reposição do humanismo para combater os efeitos negativos do pós-industrialismo”.

A formação escolar tem seus limites. Um deles é a questão da dimensão valorativa que os seres humanos adquirem na vida em sociedade e não apenas na escola. Pelos próprios documentos é possível observar que a revolução tecnológica é o macro processo em que todas as outras partes estão imersas. Essa revolução não está dada como os reformadores pretendem fazer crer em seu discurso.

Indagaríamos, ainda, se a solidariedade como princípio valorativo norteador do como agir, poderia ser ensinada na escola, num contexto que fomenta um individualismo exacerbado e que coloca em cada indivíduo a responsabilidade pelo seu sucesso e/ou fracasso escolar.

Partindo da visão dos documentos que é o “pós-industrialismo” quem ocasiona a fragmentação no tecido social trazendo inclusive o desemprego, como a reposição do humanismo resolveria na prática esta questão? E mais: de que concepção de humanismo se trata?

Novamente voltamos a caminhar em círculos ou nos signos trazidos nos textos reformadores. Trata-se de uma nova educação, que vai atender uma nova sociedade, que deve ter competências flexíveis e solidárias para poder existir uma cidadania plena numa abstração chamada Revolução Técnico-Industrial, fundada numa razão instrumental esvaziada de historicidade.

A nova proposta curricular para o Ensino Médio que projeta uma preparação para a cidadania e para o mundo do trabalho foi elaborada a partir da Lei 9.394/96 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que inclusive faz parte dos documentos trazidos junto aos parâmetros curriculares. Procuraremos nesta próxima parte da pesquisa apontar o mundo do trabalho projetado por esta legislação.

### 3.3 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Mundo do Trabalho

Em seus mais de 90 artigos destacaremos aqueles que julgamos importantes para esta dissertação.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

§2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

XI – Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

[...]

Art. 22 .A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

[...]

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

[...]

III – Orientação para o trabalho;

[...]

Art. 28 – Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

[...]

Art. 35 - O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de 3 anos, terá como finalidades:

[...]

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

[...]

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

Art. 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

§1º. Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna.

[...]

§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, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (PCNEM, 1999, grifos nossos).

Ponderamos que por estes destaques é possível observar que a educação básica no Brasil atrela a visão de cidadania ao sistema de produção. Essa articulação recebe da legislação formas bastante flexíveis para executar o currículo, tendo em vista uma formação geral e básica de aplicação dos conteúdos propostos. Ainda é possível discernir que esta proposta estabelece a possibilidade de adaptação da organização educacional de acordo com a especificidade de cada região do país (contextualização).

Ousaríamos afirmar que as finalidades do Ensino Médio estipuladas pela LDB são as mesmas esperadas pelo processo produtivo atual: adaptação, aprendizagem contínua, flexibilidade, fundamentos científicos-tecnológicos que aliem teoria e prática. E que essas finalidades voltadas para a formação dos indivíduos apontam suas diretrizes para os quatro pilares propostos pela UNESCO, com ênfase no aprender a conhecer e o aprender a fazer, aspecto que posteriormente retomaremos neste escrito. Entretanto, uma leitura descontextualizada e/ou superficial destas finalidades poderia induzir seus intérpretes a discernir, principalmente, na proposição da aliança entre teoria e prática, possíveis afinidades de concepção do trabalho educativo com as vertentes de filiação progressista, particularmente nas proposições sobre trabalho educativo elaboradas por Saviani. Cabe recordar que para este Autor:

[...] o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1986, p.21).

Os elementos culturais reivindicados na proposta pedagógica dos PCNEM alinham-se na perspectiva de naturalizar as relações sociais e de adaptar os indivíduos

à realidade em curso, com a concepção de educação defendida pelo escolanovismo conforme explicita Saviani.

A educação, enquanto fator de equalização social será, pois, um instrumento de correção da marginalidade na medida em que cumprir a função de ajustar, de adaptar os indivíduos à sociedade, inculcando neles o sentimento de aceitação dos demais e pelos demais. Portanto, a educação será um instrumento de correção da marginalidade na medida em que contribuir para a constituição de uma sociedade cujos membros, não importam as diferenças de quaisquer tipos, se aceitem mutuamente e se respeitem na sua individualidade específica (SAVIANI, 1986 , p12).

Outro aspecto que nos parece relevante e que antecipa parte de nossos argumentos endereçados à proposta educacional dos PCNEM nos próximos itens deste escrito é o deslocamento que a pedagogia da escola nova realiza em relação aos princípios que orientavam a escola tradicional. Neste movimento podemos observar, referenciados em Saviani, a presença de um dos pilares que sustentam a proposta da reforma educacional no âmbito do Ensino Médio, aspecto que coloca sob suspeita a qualificação de nova para esta prática reformista.

Compreende-se, então, que essa maneira de entender a educação, por referência à pedagogia tradicional tenha deslocado o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não – diretivismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência da lógica para uma pedagogia de inspiração experimental baseada principalmente nas contribuições da biologia e da psicologia. Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas **aprender a aprender** (SAVIANI, 1986, p12-13, grifos nossos).

Reafirmamos que estas observações serão retomadas posteriormente. Porém antes de abordarmos os vínculos da proposta dos PCNEM com a pedagogia do aprender a aprender, temos que prosseguir no entendimento de como aparece e é concebido o mundo do trabalho.

### 3.4 Mundo do Trabalho e Sociedade nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

As Diretrizes Curriculares Nacionais, que estão contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trazem um texto que foi aprovado em 01/06/1998 e um parecer da Câmara de Educação Básica – CEB nº. 15/98. Essa Câmara de Educação Básica era composta por: Conselheiro Ulysses Oliveira Panisset, presidente; Conselheiro Francisco Aparecido Cordão, vice-presidente; Conselheira Guiomar Namó de Mello – Relatora; além de outros conselheiros e conselheiras. As demais instituições envolvidas pela elaboração dessas diretrizes são o Ministério da Educação, a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC) e o Conselho Nacional de Educação.

Na introdução desta parte dos documentos existe uma preocupação dos legisladores em demonstrar como foram elaboradas essas diretrizes, deixando transparecer uma idéia que, de certa forma, houve uma busca por um programa de ensino flexível que atendesse à complexidade e à diversidade regional brasileira.

É portanto, no âmago da tensão entre o papel mais centralizador ou mais descentralizador do Estado Nacional que se situa a tarefa da Câmara de Educação Básica do CNE ao estabelecer as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Cumprindo seu papel de colocar as diferentes instâncias em sintonia, estas terão de administrar aquela tensão para lograr equilíbrio entre diretrizes nacionais e proposta pedagógica da escola, mediada pela ação executiva, coordenadora e potencializadora de sistemas de ensino. (...)

É esse o sentido que Cury dá às Diretrizes Curriculares para a Educação Básica e deliberadas pela CEB do CNE: *Nascidas do dissenso, unificadas pelo diálogo, elas não são uniformes, não são toda a verdade, podem ser traduzidas em diferentes programas de ensino e, como toda e qualquer realidade, não são um forma acabada de ser. (...)*

Nessa perspectiva, a tarefa do CNE, no tocante às DCNEM, se exerce visando três objetivos principais:

- sistematizar os princípios e diretrizes gerais contidos na LDB;
- explicitar os desdobramentos desses princípios no plano pedagógico e traduzi-los em diretrizes que contribuam para assegurar a formação básica comum nacional;
- dispor sobre a organização curricular de formação básica nacional e suas relações com a parte diversificada, e a **formação para o trabalho**. (PCNEM, 1999, p. 63, 64)

Do que vimos pelos documentos analisados até aqui, essa introdução segue em linhas gerais as abordagens expostas nos trechos anteriores desta pesquisa, mesmo

nas entrelinhas é possível observar que as diretrizes possuem alguns limites institucionais e, por isso, elas devem ser flexíveis, possibilitar autonomia para a execução, sem perder de vista a formação para o trabalho.

Após uma leitura, em nosso entendimento crítica, deste trecho dos documentos, temos a noção de que as pessoas que participaram da elaboração dos mesmos tinham dados estatísticos sobre o aumento considerável da “clientela” que procurava pelo Ensino Médio, principalmente a partir de 1980. Os motivos apontados por esse aumento são justificados pela questão da empregabilidade que a educação formal possibilitaria. Entretanto, além deste motivo econômico, chama-se a atenção para as mudanças sociais provocadas por questões demográficas. Segundo os dados que os documentos trazem, haveria no Brasil, de acordo com o IBGE, mais de 12 milhões de jovens com idade entre 15 e 18 anos em 2007 e 2012. A esses motivos acrescenta-se, como outra dimensão do problema, a universalização do Ensino Fundamental. Os dados estatísticos também mostram que o Brasil tinha uma dívida social com relação a esse nível de ensino, principalmente se comparado com outros países. Baseadas nessas informações, as diretrizes deveriam dar conta, através da elaboração de um novo currículo, de atender a essas necessidades dos cidadãos brasileiros, pois se trata de uma proposta que registra o delineamento da concepção de mundo do trabalho, objeto desta pesquisa, que, aos poucos ganha intensidade no âmbito das DCNEM como podemos constatar nesta citação:

Finalmente, como mostra o mencionado estudo, a onda de adolescentes acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. Na verdade, os dois fenômenos somados – escassez de emprego e aumento geracional de jovens – respondem pela expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. 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. (PCNEM, 1999, p. 66)

Olhando para esta análise, temos o mundo do trabalho caracterizado como competitivo e com poucas oportunidades e, em contrapartida, como espaço pressionado pelo aumento de jovens na população brasileira. Essas duas condições são tratadas pelos reformadores como fenômenos. Ou seja, parece-nos que tanto os jovens, o próprio trabalho competitivo e um mundo do trabalho de poucas

oportunidades são concebidos como dados, ou ainda, como processos naturais que podem ser abordados em seus efeitos aqui tomados como sendo causas.

Em função dessa pressão por matrículas no Ensino Médio, haveria a necessidade do Brasil reverter um quadro histórico de inoperância nessa faixa da educação escolar. Segundo dados estatísticos da UNESCO de 1995, o país teria uma das mais baixas taxas de matrícula em comparação com outros países da América Latina.

Menos de 50% de toda a população de 15 a 17 anos está matriculada na escola e, destes, metade ainda está no Ensino Fundamental. Segundo a UNESCO, o Brasil tem uma das mais baixas taxas de matrícula bruta nessa faixa etária (...)

Dos parceiros do Mercosul, apenas Paraguai e Bolívia têm situação pior: 37% e 40%, respectivamente. Argentina (76%), Chile (73%) e Uruguai (81%)(...).

Não é apenas em virtude de seu tamanho e complexidade, nem mesmo dos muitos equívocos educacionais cometidos no passado, que um país, cuja economia concorre em tamanho com o Canadá, apresenta indicadores de cobertura do Ensino Médio inferiores aos da Argentina, Colômbia, Chile, Uruguai, México, Equador e Peru.

Esse desequilíbrio se explica por décadas de crescimento econômico excludente, que aprofundou a fratura social e produziu a pior distribuição de renda do mundo. A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania. (PCNEM, 1999, p.66)

Nesta citação encontramos o paradoxo em que o Brasil está imerso, é uma das maiores economias do mundo, possui um dos maiores parques industriais de toda a América, mas não conseguiu traduzir essas condições em desenvolvimento humano. A explicação dos documentos para esse “desequilíbrio” está no “padrão” de crescimento econômico adotado pelo país. Visto dessa perspectiva, a saída que é apresentada pelos agentes da reforma educacional estaria na universalização do ensino médio. Percebemos aqui algumas idéias já difusas em outros momentos dos documentos. A educação seria necessária para que todos exercessem a cidadania, promovendo numa visão de igualdade de oportunidades as potencialidades individuais para tornar as pessoas competitivas.

Pensando na fundamentação teórica trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais até aqui, de que vivemos numa sociedade onde o Conhecimento possibilitou uma Revolução Tecnológica e que em função disto é necessário, por meio da

educação escolar, preparar os indivíduos com as competências básicas: do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, a citação que estamos analisando traz um dado novo, que é justamente o da competitividade econômica. Parecia-nos que era a Revolução Tecnológica criada pelo Conhecimento quem era a protagonista condutora das decisões reformistas, no entanto nesse trecho o protagonismo recebeu outra definição: competitividade econômica. Ou seja, as abstrações que exercem influência sobre o que se fará com a educação brasileira estão ligadas a uma estrutura política, econômica e social que embora, mutante (transformista) e com muitas áreas de articulação, busca de todas as formas uma manutenção coesa, sistematizando todas as formas do existir. Os artífices da reforma e seus apologetas lançam mão do ideal da qualificação para o trabalho como estratégia de convencimento e busca de naturalização e conservação das relações sociais capitalistas fundamentais. Como a educação pode propiciar empregabilidade, se não é ela quem controla o capital (dono do conhecimento, da Revolução Tecnológica e da Economia Competitiva)? De que forma a escola pode garantir distribuição de renda se não é ela quem detém os meios de produção, ou quem capta recursos? De que maneira as cognições difundidas pelas competências básicas atuam concretamente na vida das pessoas?

Estes são questionamentos para os quais, pelo menos até aqui, não encontramos respostas nos documentos oficiais. Mas ainda temos outros desafios a enfrentar. Após contextualizar o processo histórico, político e social em que as reformas curriculares do Ensino Médio irão ocorrer, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio evidenciam para sua formulação a importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para onde direcionamos nossa análise neste momento.

### *3.5 As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996.*

A LDB é a base em que às diretrizes curriculares para o ensino médio se apoiaram e os artigos que nortearam sua elaboração do ponto de vista da formação

para o trabalho, são os de números 35 e 36 analisados anteriormente por esta pesquisa. Aqui apenas recordamos que estes princípios se referenciam **na flexibilização, na formação geral e na capacidade do indivíduo continuar aprendendo**. Destaque-se também que no referido texto, precisamente na página 70, encontramos as seguintes considerações sobre as bases legais que sustentam a relevância do mundo do trabalho, ou ainda, da preparação para o mundo do trabalho:

A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo 35, aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, 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 ocupação de postos de trabalho determinados.

Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicação das ciências, **em todos os conteúdos curriculares**. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo (PCNEM, 1999, p. 70, grifos nossos).

Aqui encontramos então, que a principal referência para a preparação dos indivíduos para o mundo do trabalho será o mercado. As mudanças nas demandas do mercado de trabalho exigem dos indivíduos, segundo estes documentos, uma capacidade de aprendizagem contínua. A educação aqui atenderia então a uma outra definição de protagonismo, ou seja, seu demiurgo, seu sujeito criador é o Mercado de Trabalho, que necessita de indivíduos subordinados a um processo que potencialize sua capacidade de análise e síntese e que transforme essa capacidade em mercadoria.

Percebe-se aqui uma outra nomenclatura e/ou denominação para a Revolução Técnico Industrial e Competitividade Econômica, agora elas também podem ser chamadas de Mercado de Trabalho. Estas nomenclaturas, para nós, trazem o Mundo do Trabalho revestido de signos e depauperado de história. O trabalhador é o indivíduo. A mercadoria é a capacidade humana de aprender (e fazer). O proprietário do mercado é o capital. E o Estado é o agente reformador/regulador que opera através da Educação

mecanismos ideológicos, pragmáticos e utilitários sistematizados e legitimados com base na legislação e diretrizes curriculares.

Os signos e as abstrações desse discurso são tão significativos que na mesma página 70 encontramos outra observação sobre o Artigo 36 da LDB que vem ao encontro do que acabamos de afirmar:

Destaca-se a importância que o Artigo 36 da LDB atribui às linguagens: à Língua Portuguesa, não apenas enquanto expressão e comunicação, mas como forma de acessar conhecimentos e exercer a cidadania: às linguagens contemporâneas, entre as quais é possível identificar suportes decisivos para os conhecimentos tecnológicos a serem dominados.

Entendida a preparação para o trabalho no contexto da Educação Básica, da qual o Ensino Médio passa a fazer parte inseparável, o Artigo 36 prevê a possibilidade de sua articulação com cursos ou programas diretamente vinculados à preparação para o exercício de uma profissão, não sem antes: reiterar a importância da formação geral a ser assegurada; e definir a equivalência de todos os cursos de Ensino Médio para efeito de continuidade de estudos. Neste sentido, e coerente com o princípio de flexibilidade, a LDB abre aos sistemas e escolas muitas possibilidades de colaboração e articulação institucional a fim de que os tempos e espaços de formação geral fiquem preservados e a experiência de instituições especializadas em educação profissional seja aproveitada, de modo a responder às necessidades heterogêneas dos jovens brasileiros. (PCNEM, 1999, p. 70)

Temos aqui então outras idéias com base na lei de educação que direcionou as formulações de formação para o Mundo do Trabalho que as diretrizes seguiram: importância das linguagens, manutenção de especializações desde que seja mantida a formação básica e geral, destaque para o conceito de flexibilidade (coerência). Os reformadores atribuem à linguagem um papel fundamental em vários campos humanos, além de suporte para comunicação essa habilidade serviria para acessar conhecimentos e exercer a cidadania, possibilitando também o domínio de conhecimentos tecnológicos. Aqui, nos parece, que as linguagens são mecanismos de absorção de abstrações de um concreto que se move dentro de inúmeras significações. É possível por meio das linguagens acessar informações, conhecer formas de operacionalizar sistemas inteligentes, votar, consumir produtos e ler prazos de validade, mas o nível de domínio permitido pelas linguagens fica na condição de cognição, o verbo articulado à idéia de linguagem da citação: **acessar**, permite-nos pensar no quanto é flexibilizada essa ação do ser humano que tem a linguagem como suporte. E, talvez, em muitas situações será o único recurso que os indivíduos terão perante as

condicionantes materiais de esse existir em que os processos tecnológicos assumem o protagonismo, isto é, sendo efeitos transformam-se em causa, sendo predicados transformam-se em sujeitos. Não pretendemos com estas observações transitar pelo campo da lingüística, apenas queremos salientar o entendimento da linguagem proposta pelas diretrizes como processo desprovido de sua base material.

A coerência entre a proposta de articulação flexível da legislação, atrelada à concepção de preparação para o trabalho, se expressa ao permitir que a formação profissional possa ocorrer na fase do Ensino Médio, desde que seja incluída na mesma fase a formação geral. Os indivíduos aqui aparecem contemplados no coletivo: **cidadania ou jovens brasileiros**. Parece que a preparação e a formação para o mundo do trabalho aboliram a condição de **trabalhador**, os indivíduos sociais vão recebendo várias condições e definições e apesar, das reformas tentarem através da educação preparar para o **trabalho**, os aspectos que caracterizariam o ser **trabalhador** como classe social não aparecem no texto.

Lembramos aqui, recorrendo a uma observação de Tragtenberg (2004) relativa ao progressivo processo de diluição e/ou esvaziamento da categoria classe social, que este processo é apenas aparentemente novo:

Os psicossociólogos europeus e norte-americanos trabalham no sentido de fabricar uma estrutura tecnocrática em nível de empresa escola; e esperam contar amanhã com todos os assalariados, como cúmplices, em nome da 'formação profissional permanente', *que não é gerida pelos próprios produtores.*

Existe atualmente a psicomanipulação. Ou seja, não só a mais-valia é extraída do trabalho; há a perda do seu "ser" em detrimento do bom desempenho profissional, tendo como única finalidade a *rentabilidade*.

Trata-se de uma nova casta que aparece: os psicocratas e tecnofrenos. Manipulado, angustiado, inculcado, o indivíduo hoje se caracteriza por grande apatia política. Por que? Porque o poder social de um indivíduo é igual ao do outro. Ou toda preocupação do poder é fragmentar as classes sociais em indivíduos. *É o triunfo do psicológico sobre o político deliberadamente ocultado.* Trata-se da regressão do político ao psíquico.

O indivíduo só pode recuperar seu poder social, apreender a dimensão do político e influenciar a sociedade no interior de sua *classe social* (TRAGTENBERG, 2004, p. 38).

A semelhança com a articulação das idéias difundidas pela reforma educacional é muito próxima à análise crítica feita por Tragtenberg em um texto que traz o desenvolvimento de situações de aprendizagem dentro das empresas. Ao que parece

essa característica de esvaziamento do ser já vinha ocorrendo muito antes desse ambiente reformista no mundo desenvolvido capitalista, dentro dos sistemas administrativos de grandes corporações.

Retornando às diretrizes, encontramos, em um dos trechos do texto aspectos de uma análise em que os reformadores tentam demonstrar que as reformas educacionais que estão sendo viabilizadas no Brasil ocorrem em todo o mundo. Trata-se do item: “O Ensino Médio no mundo: uma transformação acelerada”, que, entre as páginas 70 a 74, descreve de que forma estaria ocorrendo essa transformação, chamando a atenção, num primeiro momento, para as condicionantes dessa transformação que seriam a globalização econômica e a revolução tecnológica.

Inicia-se assim, em meados dos anos 80 e primeira metade dos 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 forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas (PCNEM, 1999, p. 71)

À medida que as reformas avançaram de forma rápida, notou-se que as mesmas seriam insuficientes e que seria necessário ampliar o movimento reformista para as áreas sociais.

Numa velocidade nunca antes experimentada, esse processo de reforma, que poderia ter evoluído para o reforço – apenas mais otimista – da subordinação do Ensino Médio às necessidades da economia, rapidamente incorpora outros elementos. No bojo das iniciativas que começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas (PCNEM, 1999, p. 71).

Essa nova geração de reformas vai agregar outros ideais, entre eles o que os documentos chamam de **humanismo**.

Estas (as reformas) já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade.(...)

A União Européia manifestou-se de forma contundente a favor da unificação do Ensino Médio, mas alerta para a exigência de considerar outras necessidades, além das que são sinalizadas pela organização do trabalho. E busca sustentação para sua posição no pensamento do próprio empresariado

européu: *‘a missão fundamental da educação consiste em ajudar cada indivíduo a desenvolver todo o seu potencial e a tornar-se um ser humano completo, e não um mero instrumento da economia; aquisição de conhecimentos e competências deve ser acompanhada pela educação do carácter, a abertura cultural e o despertar da responsabilidade social’* (PCNEM, 1999, p. 71-72).

O que temos aqui então é uma situação em que a formação geral para o trabalho precisa ser executada, em sintonia com outras necessidades apontadas pelo setor empresarial europeu como essenciais: carácter, abertura cultural e responsabilidade social. A possível condição desses indivíduos e a natureza de seu humanismo estão pré-estabelecidas, com características bem definidas e aqui problematizadas como segue: começemos pelo carácter, qual (des)carácter? A abertura cultural, seria para atender à abertura das economias nacionais para todos os produtos e serviços de outras culturas que circulam livremente pelo mundo, particularmente, a cultura hegemônica norte-americana? Ou para diminuir a xenofobia nas áreas que precisam da mão-de-obra migrante? Qual responsabilidade social? A responsabilidade endereçada às questões ambientais? A responsabilidade atribuída ao indivíduo sob a roupagem de voluntariado? A solidariedade? A de cidadão?

Caminha-se aqui para características personificadas do “ser”, fundamentadas dentro de uma visão de coesão social harmoniosa em que a educação a partir de seu campo de ação, contribuiria na produção desses valores e relações entre os indivíduos. O ser humano completo é aquele que está para além do mundo econômico e as supostas reais necessidades dos indivíduos são encontradas na formação para o trabalho e na sua condição enquanto ser humano. Ambas as condições são fomentadas, propostas e articuladas estritamente no espaço psicológico do ser. Lembramos aqui outra passagem do livro de Tragtenberg:

Ao estudar as inter-relações que se davam numa equipe de soldadores, em 1931, Mayo verificou que havia dois níveis: as relações condicionadas pela organização técnica da produção e as relações que constituem a organização social da empresa, constatando o peso do informal e do espontâneo na organização burocrática.

Como o informal tem um peso muito grande, e pode ser oposto ao “formal”, Mayo tratou de “domesticá-lo”, especialmente se o líder informal é atendido no que se refere ao ritmo de trabalho.

A grande preocupação de Mayo é *dominar os conflitos*, dominar a “cisão na alma” que se dá na empresa, instituindo sólidas relações sociais e cooperações espontâneas. A arte das relações humanas passa a ser sinônimo

da arte de cooperação. A empresa é o novo sacrário, fornece segurança, o apoio e os conselhos das igrejas antigas, só que o novo clérigo é o administrador, aquele que domina as técnicas da “Human Relations”.

Na realidade, a concorrência que opõe capital e trabalho, ou os trabalhadores entre si, é a “cisão” que Mayo combate. Não são as relações de trabalho as causas de conflitos, mas o desenvolvimento tecnológico que elimina a solidariedade “orgânica”. Uma elite gerencial poderá restaurar a solidariedade perdida.

Pressente-se a influência de Durkheim, o grande sociólogo da “ordem” entendida como anti-nomia, em Mayo. Ao conflito, Durkheim contrapõe a coesão social; à oposição de classes, opõe a representação corporativa num Estado liberal, à violência, contrapõe a “consciência coletiva” que garante o consenso. (TRAGTENBERG, 2004, p. 30 e 31)

Avaliamos que quando o empresariado europeu, na atualidade, propõe às reformas educacionais uma organização curricular que resgate o humanismo, na verdade o que ele busca é o consenso social sugerido pela análise de Tragtenberg, isto é, um consenso obtido por intermédio de dois tipos de capacitação humana: o técnico, metamorfoseado em vários nomes, por exemplo, competências básicas e a “solidariedade orgânica”, conforme o ideário durkheimiano, chamada aqui de responsabilidade social, caráter e abertura cultural.

Finalizando essa busca pelo texto das Diretrizes Curriculares Nacionais, que se encontram nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destacamos um trecho que aborda as relações entre as esferas econômica, social, política e cultural, elaborado com uma linguagem, cuja argumentação extremamente psicologizante, procura neutralizar a possibilidade de apreender os sujeitos sociais envolvidos nessas esferas como produtores e produtos de sua história.

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. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados (PCNEM, 1999, p. 73).

Do nosso ponto de vista, temos aqui o mundo do trabalho partilhado socialmente, e esvaziado historicamente. As condições contemporâneas de produção se transformam agora no suposto mundo do trabalho. Os cidadãos, jovens brasileiros, são os recursos humanos que deverão desenvolver capacidades adaptativas às novas

formas de organização do trabalho assimilando as mudanças tecnológicas, tendo como objetivo o desenvolvimento sustentável. Existem nesta passagem duas instituições sociais importantes: a escola (escolarização) e o Estado. A escola seria o lugar onde os indivíduos ampliariam suas oportunidades de continuar aprendendo, para poderem estar preparados e adaptados. Seria então o espaço adaptador tanto do ponto de vista técnico (conhecer-fazer), quanto do ponto de vista social (aprender a ser e a conviver). Ao Estado (gestor, regulador, preservador) caberia desenvolver políticas de longo prazo para a gestão dos recursos naturais que seriam sustentadas de modo contínuo por toda a população através do desenvolvimento de hábitos preservacionistas racionais e bem informados.

Lembramos aqui de Marx e Engels em seu Manifesto Comunista, segundo o qual o sistema capitalista para existir precisa revolucionar incessantemente os instrumentos de produção, *“nessa subversão contínua da produção, esse abalo constante de todo sistema social, essa agitação permanente e essa falta de segurança distinguem a época burguesa de todas as precedentes. Dissolvem-se todas as relações sociais antigas e cristalizadas, com seu cortejo de concepções e de idéias secularmente veneradas; as relações que as substituem tornam-se antiquadas antes de se consolidarem. Tudo que era estável se desmancha no ar.”* São incontáveis as abstrações; **condições contemporâneas, recursos humanos, desenvolvimento sustentável, organização do trabalho, formas equilibradas de gestão, Estado, escolarização, recursos naturais, população, hábitos preservacionistas racionais, bem informados.** Seriam sujeitos? Seriam predicados? É dessa forma que o **humanismo** será resgatado? Resgatado, por quê? Ele já existiu?

Analisando o que desenvolvemos em nossa pesquisa até este momento apreciaríamos, antes de passarmos para a última parte deste texto traçarmos um panorama da abordagem sobre o mundo de trabalho, a temporalidade e a sociedade que encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observando ainda que o principal objetivo deste texto é encontrar a concepção de mundo de trabalho presente nos documentos que orientaram a reforma da educação brasileira a partir de 1996.

O mundo do trabalho é de fato uma concepção que adquire formas e definições diversas e que na essência permanece inalterada.

Do que nos foi possível compreender neste estudo dos PCNEM, a respeito do mundo do trabalho, concebido e apontado nos documentos oficiais, é que não há uma definição, a nosso ver, suficientemente satisfatória, crítica e histórica acerca do mundo do trabalho. O próprio conceito **trabalho** está diluído em outros como empregabilidade, capacitação, adaptação. Os agentes ou seres humanos que estejam a ele articulados também não são concretos, são antes abstrações e/ou noções idealizadas no conceito de cidadão, que para nós reúne, numa mesma condição, basicamente formal (jurídica), os trabalhadores e os proprietários do capital.

Nas quase 80 páginas do texto em que se projetam as reformas educacionais brasileiras, que tinham como objetivo principal “integrarem os alunos ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” o que é perceptível é uma tendencial e predominante subordinação - expressa substancialmente em sua dimensão ideológica - ao sistema capitalista que nas últimas décadas adquiriu novos processos e padrões de acumulação produtiva e financeira.

A base ideológica dos documentos, centrada nas idéias de flexibilidade e de aprendizagem permanente, como qualidades para a inclusão dos indivíduos nos sistemas produtivos da denominada Revolução Técnico Industrial, orientam toda a sistematização da reforma educacional.

Partindo de um todo contextual, trazido por inovações tecnológicas os reformadores vão conduzindo seu discurso dentro de um nexos político-social de equidade, ou seja: “Educação para Todos”. Esta era uma bandeira antiga de vários movimentos sociais. A universalização da escola pública sempre foi um argumento muito coerente com princípios políticos das várias vertentes ideológicas. A questão que se coloca é: quem serão “os todos” que a educação quer atender com o princípio de igualdade de oportunidades? Quando pensamos nesse cenário de oportunidades posto no horizonte da prática social dos indivíduos, ou em outros termos, quando a agenda reformista acena com as oportunidades como a forma que os indivíduos possuem para sobreviver, perfilam-se mais uma vez os limites da realidade social capitalista. Existe

um mundo de oportunidades abstratas em que os indivíduos buscam o seu existir. E além deste aspecto, discursar sobre as oportunidades omite o problema das condições. Temos então a feição sedutora do discurso: a educação é o único caminho para a eqüidade e para o acesso ao mundo das oportunidades. Entretanto há uma diferença objetiva historicamente produzida entre aqueles que estão no controle da produção, distribuição e realização das oportunidades, e mais, que são proprietários das condições que possibilitam a existência das oportunidades (Capital e seus representantes) e aqueles que só possuem as possibilidades de lutar pelas oportunidades sob a única condição que é a venda da sua capacidade de trabalho (a Classe trabalhadora). Temos então a Educação como meio e como fim para todos, e, nesse processo de confronto entre esses sujeitos sociais fundamentais, consideramos que os reformadores atendem aos interesses daqueles que detêm as condições objetivas de trabalho e as oportunidades de fato.

O mundo social visto por aqueles que elaboraram as reformas deve manter a condição de “igualdade de todos”, não há divisão de classes, nem de trabalho. “A educação deve preparar todos, para todos os tipos de trabalhos.” Todos somos todos, e todos trabalhadores. Esse pretendido novo mundo surgiu a partir da década de 80 do século passado em função da difusão do conhecimento-informação e da chamada Revolução Técnico-Industrial. Para a Educação poder manter “os todos” em condições de igualdade, ela teria alguns instrumentos, entre eles aquele que a conduz: a flexibilização.

A flexibilização seria o instrumento em si, a forma como o sistema materializa os mecanismos da reforma para que a Educação possa se transformar em meio e fim para “os todos”.

O que temos aqui então: o macro constituído de conhecimento-informação e da Revolução Técnico-Industrial, sob a égide do conceito de flexibilização. Afirmaríamos que esse macro é o mundo físico-natural onde os atores, que são “os todos” se organizam socialmente e para poderem viver/sobreviver necessitam da Educação.

De que forma a Educação prepararia “os todos” para esse mundo físico? Quais seriam as qualidades que deveríamos possuir para atender a um mundo flexível técnico

e informacional? Para atingir esse macro, a Educação faria “os todos” aprenderem. Aprender a conhecer, pois o que conhecíamos parece não ter valor. Aprender a fazer, pois o que sabíamos fazer está ultrapassado. Aprender a viver juntos, pois não conseguimos mais ver os outros. Aprender a ser, pois o que éramos não somos mais. Nesse presente contínuo onde tudo se transforma só resta então, para “os todos” aprenderem a aprender.

Quanto ao discurso reformador, que tem como única proposta de formação dos indivíduos a aquisição das competências básicas, ele é coerente com todos os conceitos projetados nos documentos sobre Mundo do Trabalho. O *estranhamento* que sentimos durante a leitura e a tentativa de compreensão e apreensão dos mecanismos pedagógicos projetados pelos parâmetros é o mesmo difundido por toda sua sistematização, e para enfrentá-lo é necessário despir cada um desses conceitos de sua abstração formal. A necessidade de flexibilidade nesse convívio *estranhado* dentro do processo educativo da proposta reformista é aquela contida na palavra mágica: **aprender**. Aqui não somos diferentes dos outros seres humanos que existem no interior da sociedade capitalista. Trabalhadores que somos da Educação, temos a mesma função que os outros: ou seja, cooperar, participar no **aprender a aprender**. Parte desta proposta de participação pode ser evidenciada ao tratarmos da noção de contextualização presente na proposta curricular da proposta pedagógica reformista.

Essa noção de contextualização, suas correlações com prática formativa para o mundo do trabalho e com a disciplina de História é o tema do qual esta dissertação se ocupará a seguir.

## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO E A ARTICULAÇÃO DO CURRÍCULO NA VISÃO REFORMADORA

Nesta última parte da pesquisa, buscaremos apreender as possíveis orientações curriculares e pedagógicas para o Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1996 e suas Diretrizes Curriculares editadas em 1999, visando, como já salientamos, preparar os indivíduos para o “mundo do trabalho”.

Observamos que as alterações curriculares previstas para o Ensino Médio no âmbito reformador, tiveram como princípio orientador o conceito de *flexibilidade*, usando como concepção de *conhecimento* a noção de *competência* embasada no lema: *aprender a aprender*. A sistematização curricular reformada previa preparar um *trabalhador-cidadão flexível e adaptado ao novo mundo técnico-industrial*. Dentro das propostas práticas desses documentos, encontramos um eixo de fundamental importância para a concretização dessa concepção formadora: o da *contextualização*. São estas concepções pedagógicas e metodológicas que iremos problematizar neste momento, a partir de nossa prática educativa como professora da área de Ciências Humanas na disciplina de História.

Insistimos que é fundamental compreender a reforma na educação brasileira inserindo-a nas várias reformas que ocorreram durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso e que aproximaram o Brasil, do ponto de vista político-econômico, das práticas neoliberais que se desenvolveram no mundo a partir da década de 1980, práticas estas que se mantêm até a atualidade e que, em parte, as reflexões de Anderson, nos auxiliam a caracterizar:

(...) manter um estado forte, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro, mas parco em todos os gastos sociais e nas intervenções econômicas. A estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo. Para isso seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar, e a restauração da taxa 'natural' de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos (ANDERSON, 2003, p.11).

No lastro deste contexto, as alterações curriculares propostas pelos reformadores vieram embasadas num discurso democrático, de ampla participação dos

vários setores da sociedade brasileira que supostamente teriam apresentado sugestões para que esta reforma fosse executada.

Como tentamos demonstrar na primeira parte deste texto, os trabalhos que originaram os documentos oficiais reformadores contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que estamos analisando foram elaborados por um grupo de intelectuais que estava ligado aos interesses que o executivo federal daquele momento representava e o texto final manteve, a nosso ver, uma estrutura curricular conservadora que basicamente girava em torno da proposta anterior, despindo-a dos recursos rígidos de execução tais como: formação específica, obrigatoriedade, foco em conteúdos, grade curricular dividida por disciplinas. E, em contrapartida, revestindo essa mesma essência pragmática, utilitarista, de “novos” conceitos que traduzem aqueles mecanismos caracterizados como flexíveis, de formação geral, com foco no aluno e grade curricular organizada por áreas visando adaptar os “novos” indivíduos-cidadãos ao “novo mundo” representado no discurso pela Revolução Técnico Industrial.

Essa Revolução Técnico Industrial foi gerada, segundo os reformadores, pelo avanço do conhecimento, e quase como numa visão de retroalimentação, a partir de então tanto o conhecimento quanto a tecnologia, sofreram inovações constantes, necessitando de novos procedimentos metodológicos educacionais que atendessem esse “transformismo retroalimentado”.

É dentro da nova materialidade das relações intercapitalistas – implosão dos ‘Estados-Nações’, desenvolvimento das corporações transnacionais, reorganização de novos blocos econômicos e do poder político e da mudança da base técnico-científica do processo e do conteúdo do trabalho, mediante, sobretudo, uma crescente recomposição orgânica do capital., substituição de tecnologia fixa por tecnologia flexível e acelerado aumento do capital morto em detrimento da força de trabalho, capital vivo – que emerge uma nova categoria geral, *sociedade do conhecimento* e novos conceitos operativos de: qualidade, total, flexibilidade, trabalho participativo em equipe, formação flexível, abstrata e polivalente (FRIGOTTO, 1995 , p.94-95).

O novo currículo organizado nesse contexto traz quatro eixos, quatro aprendizagens ou ainda, quatro competências básicas: são os quatro pilares sugeridos pela UNESCO no Relatório Delors – o aprender a conhecer (aprender a aprender), o aprender a fazer, o aprender a viver e o aprender a ser.

Uma destas possibilidades está delineada no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Avaliamos que um dos aspectos mais relevantes desse relatório, em virtude dos propósitos deste escrito, é o capítulo dedicado aos denominados quatro pilares da educação: aprender a conhecer referenciado no aprender a aprender; aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Assim, trataremos de examinar esses princípios, postos para a Educação, no Século XXI, tentando pontuar seus traços mais gerais; buscando, minimamente, apreender a proposta de formação do indivíduo, intrínseca ao desenvolvimento desses quatro princípios educacionais.

Atentamos, inicialmente, para a concepção de Educação proposta no Relatório, no capítulo destinado a apresentar os quatro pilares. A Educação “deve transmitir de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva” (DELORS, 1998, p.89). E acrescenta-se:

Para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 1998, p.89-90).

Os quatro princípios e/ou quatro aprendizagens fundamentais revelam no aprender a conhecer, um conhecimento que se circunscreve à compreensão do mundo, necessária para que cada indivíduo se adapte ao mundo; enquanto o aprender a fazer requer o repensar a idéia de utilidade. Conhecer e fazer, constituem expressão secular de um indivíduo cindido no plano cognitivo e no plano prático; planos estes que pareceriam se articular diante da presença do aprender a viver e do aprender a ser. Mas, que outras observações poderíamos extrair dos denominados quatro pilares da Educação para o Século XXI.?

A concepção de conhecimento, contida nesses princípios, revela a necessidade do indivíduo de compreender o mundo nos limites das necessidades de sua vida, de suas capacidades profissionais e de sua comunicação. E credita-se à prática de aprender a conhecer para se adaptar ao mundo, um alegre processo de conhecimento

e pesquisa individual. O suposto do aprender a conhecer é o aprender a aprender. E o Relatório alerta para a seguinte tendência inerente ao desenvolvimento da Educação para o século XXI: “O processo de aprendizagem do conhecimento /.../ liga-se cada vez mais à experiência do trabalho, à medida que este se torna menos rotineiro” (DELORS, 1998, p. 92).

A segunda aprendizagem e/ou princípio, isto é, o aprender a fazer, assinala seu vínculo estreito com a formação profissional, e indaga: “como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos e, também como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (DELORS, 1998, p.93). E aqui, é impossível avançar sem registrar uma das tendências observadas pela Comissão do Relatório, em relação ao processo produtivo: “a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica” (DELORS, 1998, p.93). Diante desta tendência a Comissão reconhece que:

O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando das máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam também mais ‘inteligentes’ e que o trabalho se ‘desmaterializa’ (DELORS, 1998, p.94).

Nesse processo, observa-se segundo o Relatório, um taylorismo às avessas. Os empregadores exigem uma qualificação que transita da competência material para uma competência resultante de formação técnica e profissional, acompanhada por um comportamento que prioriza a atividade em grupo. Competência e comportamento articulam-se às qualidades subjetivas que inatas e/ou adquiridas traduzem o “saber ser” de cada indivíduo (DELORS, 1998). Repõe-se neste ponto o problema de como formar o indivíduo. E, assim, indaga-se: “Como e onde ensinar estas qualidades (a intuição, o jeito, a capacidade de julgar, a capacidade de manter unida uma equipe) mais ou menos inatas?” Ou, em outros termos, “como aprender a comportar-se, eficazmente, numa situação de incerteza, como participar na criação do futuro?” (DELORS, 1998, p.96).

A resposta proposta para essas indagações, remete a um outro princípio. Para aprender a comportar-se de maneira eficaz, adaptada ao mundo em curso; para aprender as qualidades mais ou menos inatas exigidas pelos empregadores, é necessário aprender a viver juntos e, nesse processo, descobrir o outro. Entretanto, aprender a viver juntos e, nesse processo, descobrir o outro, demanda o enfrentamento de outro problema: “Podemos conceber uma educação capaz de evitar os conflitos ou de resolver de maneira pacífica, desenvolvendo o conhecimento dos outros, das suas culturas, da sua espiritualidade?” (DELORS, 1998, p.97)

Atente-se para dois aspectos que gravitam em torno deste problema. Os conflitos que são, fundamentalmente, individuais têm um elemento gerador: o preconceito. E a educação deve ser concebida num espaço alheio aos conflitos ou, então, capaz de ensinar a conhecer o outro para evitar os conflitos. A tentativa de efetivar essa proposta requer da educação duas vias complementares “a descoberta progressiva do outro” e a “participação (do indivíduo) em projetos comuns” (DELORS, 1998, p97).

E quais seriam as semelhanças e a interdependência que precisaríamos descobrir, enquanto pessoas em relação ao outro por meio da educação?

Prioritariamente, de acordo com os proponentes do Relatório, trata-se de descobrir a si mesmo e assim poder realizar a descoberta do outro. Nesse itinerário, cabe à educação propiciar uma visão ajustada do mundo, e de que forma?

Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos, ou religiosos, podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino de história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos (DELORS, 1998, p.98).

Adotar por meio do ensino de História, a perspectiva do outro, teria o poder, conforme esta proposta, de descobrir o outro também como um ser – à sua maneira -, adaptado. Nesta descoberta, o denominador comum gravita em torno do comportamento, capaz de atenuar e/ou gerir os conflitos, com base nas formas culturais que as pessoas de maneira inata ou adquirida manifestam.

A descoberta de si mesmo e a descoberta do outro preparam o campo para a inserção de outra forma de aprendizagem constitutiva dos pilares propostos para a Educação no século XXI; referimo-nos ao “aprender a ser”.

O aprender a ser tem sido fomentado desde a década de 70 do século passado. Sua emergência é demarcada pelo temor a um processo que, em vários momentos, é compreendido pelos membros da Comissão, como sujeito dessa dinâmica: a evolução ou o progresso técnico. O aprender a ser diante desse temor torna-se um imperativo, registrado no Relatório, como segue.

[...] a Comissão adere plenamente ao postulado do relatório *Aprender a ser*<sup>5</sup>: ‘O desenvolvimento tem por objeto a realização completa do homem, em toda sua riqueza e na complexidade das suas expressões e dos seus compromissos: indivíduo, membro de uma família e de uma coletividade, cidadão e produtor, inventor de técnicas e criador de sonhos’. Este desenvolvimento do ser humano, que se desenrola desde o nascimento até à morte, é um processo dialético que começa pelo conhecimento de si mesmo para se abrir, em seguida, à relação com o outro. Neste sentido, a educação é antes de mais nada uma viagem interior, cujas etapas correspondem às da maturação contínua da personalidade. Na hipótese de uma experiência profissional de sucesso, a educação como meio para uma tal realização é, ao mesmo tempo, um processo individualizado e uma construção social interativa (DELORS, 1998, p.101).

Do apreciado até aqui, é possível tecer alguns comentários. A proposta dos quatro pilares para a Educação do século XXI, desenvolve-se no contexto da denominada civilização cognitiva e o centro dos processos de aprendizagem é o indivíduo. Este indivíduo possui qualidades inatas e/ou incorporadas. Os saberes e as competências desenvolvidas nos processos de aprendizagem buscam afinar seu comportamento para que seu vir a ser se adapte ao mundo em curso. Por sua vez, a proposta de ensino, ao indagar, como ensinar o aluno a pôr em prática seus conhecimentos, traduz provavelmente a existência de uma dissociação entre prática e teoria, acentuando um processo formativo que cinde cada indivíduo em cidadão e produtor e que tem seu ponto de partida no conhecimento de si mesmo para, com base em relações interativas, conhecer o outro. A civilização cognitiva não manifesta contradições, antagonismos, mas manifesta conflitos. A natureza destes conflitos não é de ordem material, produtiva, em termos de apropriação da riqueza, por exemplo. Os

---

<sup>5</sup> O relatório *Aprender a ser*, foi elaborado pela Comissão Internacional sobre o Desenvolvimento da Educação UNESCO, em 1972 em trabalho coordenado por Edgar Faure.

conflitos, gerados com base no preconceito, são de dimensões étnicas e culturais, propondo-se o esvaziamento de sua intensidade pelo conhecimento das particularidades étnicas e culturais do outro.

Estamos diante de formas de aprendizagem e de saberes imediatos, úteis e eficientes? A dicotomia aprender a conhecer e aprender a fazer, não repõe um processo histórico fundado na divisão social do trabalho: trabalho intelectual (conhecer) e trabalho manual (fazer)? Acentuar o caráter cognitivo das tarefas não incide em reduzir o indivíduo, em seu processo formativo, à sua dimensão cognitiva? Se a ação subjetiva do indivíduo se destina a satisfazer seus interesses, seu processo de formação não se circunscreve à formação em-si? A experiência do trabalho é para o indivíduo humanizadora e/ou alienante? Poderíamos estabelecer uma comparação mínima entre as exigências dos empregadores e o processo de subordinação do Trabalho ao Capital? Ou enveredar por algo tão ao gosto dos homens de negócio da educação, que se traduz como educação para o mercado de trabalho? As questões são inúmeras e extremamente complexas para serem, merecidamente, aprofundadas neste escrito. Entretanto, tenderíamos a afirmar que, no âmbito das políticas e práticas formativas, parte da lógica do Capital deriva suas ações com base nas denominadas competências, convertidas, na reforma educacional em curso, em atributo essencial para a formação do indivíduo. As competências, no contexto das propostas de formação articuladas às políticas educacionais, representam um componente a ser incorporado para a qualificação não apenas dos docentes, mas dos trabalhadores em geral, e convertem-se em suposto da educação para o trabalho e para a cidadania em todos os níveis de ensino.

Neste momento é importante equacionarmos algumas aproximações que tentaremos fazer para compreendermos como se daria a articulação do conceito *Contextualização*, nas práticas pedagógicas propostas pelos documentos oficiais.

A nossa visão sobre o Currículo elaborado no ambiente reformador nos permite afirmar que ele é parte de uma política que não traz apenas orientações pedagógicas, mas organiza, de forma sistemática, metodologia, epistemologia e ideologia. Recorremos mais uma vez a Frigotto em sua observação de que:

(...) o neoliberalismo se põe como uma alternativa teórica, econômica, ideológica, ético-política e educativa à crise política do capitalismo neste final de século. Uma alternativa que deriva do 'delírio de uma razão cínica', que prognostica o *fim da história*. Vejamos, sucinta e indicativamente, como este 'delírio' se apresenta (...)

No âmbito teórico, a crise traduz-se, na visão de Marilena Chauí, pela crise da *razão* instalada, sobretudo pelo pós-modernismo. Para esta autora, a crise teórica se manifesta, fundamentalmente, pela negação de quatro aspectos básicos: que haja uma esfera da objetividade e, em seu lugar, o surgimento do subjetivismo narcísico; que a razão possa captar uma certa continuidade temporal e os sentidos da história, surgindo em seu lugar a perspectiva do descontínuo, do contingente e do local; a existência de uma estrutura de poder que se materializa através de instituições fundadas, tanto na lógica da dominação quanto da liberdade e, em seu lugar, o surgimento de micropoderes que disciplinam o social; e, por fim, a negação de categorias gerais, como universalidade, objetividade, ideologia, verdade, tidos como mitos de uma razão etnocêntrica e totalitária, surgindo em seu lugar a ênfase na diferença, na alteridade, subjetividade, contingência, descontinuidade, privado sobre o público (FRIGOTTO, 1995, p. 79-80).

Do ponto de vista epistemológico observamos que a grade curricular articulada em áreas adota o princípio da *interdisciplinaridade* de forma estritamente formal, isto é, como se a presença das várias áreas de conhecimento anunciadas fossem condição suficiente para compreender um fenômeno inserido num processo que “define” suas múltiplas condicionantes. Já do ponto de vista ideológico, a concepção assumida pelos reformadores não possibilita àqueles que usarão este sistema discernir a natureza das estruturas econômicas e sociais que permeiam os valores, concepções e práticas sociais difundidos nos textos destes parâmetros.

Consideramos ser interessante nos aproximarmos da visão das relações entre *Educação e Escola* que os reformadores apresentam, pois elas seriam um arranjo, ou instrumento social que permitiria aos indivíduos alcançarem a *Eqüidade* (igualdade de oportunidades) escamoteando e/ou desconsiderando as condições objetivas de produção e reprodução da realidade social.

*Educação e Escola* seriam então instrumentos das possibilidades de construção de relações sociais fundadas na eqüidade e estas possibilidades se constituem na dinâmica de um mundo concebido como o mundo da Revolução Técnico Industrial, um mundo que surgiu e vem sendo criado pelo conhecimento. Um mundo em transição para a “sociedade educativa” (conforme assinala o Relatório Dellors, elaborado em 1996) ou para a chamada “sociedade do conhecimento”.

Embora estes conceitos não sejam o foco de nossas atenções, lembramos que parcela substancial dos traços fundamentais que caracterizam a sociedade e o trabalhador do conhecimento foi elaborada por Peter Drucker, em sua obra “Sociedade Pós-Capitalista” (1997). O referido Autor nos apresenta o itinerário histórico do conhecimento e de suas respectivas transformações, que expressam os três processos revolucionários datados a partir da Revolução Industrial. Alertamos que a citação a seguir envolve um problema relacionado à concepção de alienação em Marx que em virtude dos objetivos propostos nesta dissertação não abordaremos, trata-se antes de apontar, minimamente, algumas características que envolvem a origem e a consolidação da chamada sociedade do conhecimento.

Por cem anos – durante a primeira fase – o conhecimento foi aplicado a ferramentas, processos e produtos, criando a Revolução Industrial, mas também aquilo que Marx (1818-1883) chamou de ‘alienação’, novas classes, e com elas o Comunismo. Em sua segunda fase, iniciada por volta de 1880 e culminando com o fim da Segunda Guerra Mundial, o conhecimento em seu novo significado passou a ser aplicado ao trabalho, resultando na Revolução da Produtividade, que em setenta e cinco anos converteu o proletariado na classe média burguesa, com renda próxima à da classe superior. Assim, a Revolução da Produtividade venceu a guerra de classes e o comunismo. A última fase começou depois da Segunda Guerra Mundial. **Hoje em dia o conhecimento está sendo aplicado ao próprio conhecimento.** É a Revolução Gerencial. **O conhecimento está rapidamente se transformando no único fator de produção deixando de lado capital e mão-de-obra.** Pode ser prematuro (e certamente presunçoso) chamar a nossa sociedade de ‘sociedade do conhecimento’; por enquanto, temos somente uma economia do conhecimento. Mas nossa sociedade é certamente ‘pós-capitalista’ (DRUCKER, 1997, p. 3-4, grifos nossos).

Destacamos que nossa atenção, em virtude dos fins propostos, também não pretende focalizar a visão do autor citado, que considera o capitalismo como traço característico de diferentes períodos históricos, cuja universalização assenta-se na velocidade e no alcance da Revolução Industrial, interpretada com base nas inovações tecnológicas, na aplicação do conhecimento, etc. . Em contrapartida, nosso interesse volta-se para a denominada Revolução Gerencial, pois é nessa que deparamos com a presença do conhecimento como núcleo do processo produtivo e com seu sujeito fundamental: o trabalhador do conhecimento, sujeito cuja existência nos ajudaria a discernir as relações entre Educação e Escola na sociedade contemporânea.

A Revolução Gerencial é caracterizada por Drucker como segue:

A mudança no significado de conhecimento, que começou há duzentos e cinquenta anos, transformou a sociedade e a economia. O conhecimento formal é visto, ao mesmo tempo, como recurso chave pessoal e econômico. Na verdade, **o conhecimento é hoje o único recurso com significado**. Os tradicionais 'fatores de produção' – terra (isto é, recursos naturais), mão-de-obra e capital – não desapareceram, mas tornaram-se secundários. Eles podem ser obtidos facilmente, desde que haja conhecimento. E **o conhecimento, neste novo sentido, significa conhecimento como uma coisa útil**, como meio para a obtenção de resultados sociais e econômicos (DRUCKER, 1997, p.21, grifos nossos).

Possivelmente, o significado de “conhecimento como uma coisa útil” reafirme em um dos quatro pilares da reforma educacional em curso, isto é, o “aprender a aprender”. A isto tentaremos voltar mais tarde. O que nos interessa no momento é não perder de vista qual é a mudança irreversível que, segundo Drucker, está em andamento.

Para Drucker, essa mudança se expressa da seguinte maneira: “O conhecimento está hoje sendo aplicado ao conhecimento” (DRUCKER, 1997, p.21). Esta compreensão do processo de transformação do conhecimento se apóia na concepção de gerência que este autor (1997, p.22) entende como “fornecer conhecimento para descobrir como o conhecimento pode ser melhor aplicado para produzir resultados”. Mas por que destacar este conceito utilizado por Drucker? Basicamente porque para o autor: “Gerência: é uma função genérica de todas as organizações, qualquer que seja a missão específica das mesmas. Ela é o órgão genérico da sociedade do conhecimento” (DRUCKER, 1997, p. 22, grifos nossos).

A Revolução Gerencial que consolida, conforme Drucker, o processo de ‘conhecimento aplicado ao conhecimento’, tem como seu sujeito o denominado trabalhador do conhecimento, situado de forma dependente em relação à organização, mas, em contrapartida, como ser possuidor de “meios de produção”, isto é, seu conhecimento. Neste aspecto Drucker afirma:

O empregado do conhecimento ainda necessita das ferramentas. O investimento de capital em suas ferramentas já pode ser mais alto que aquele nas ferramentas do trabalhador em manufatura jamais foi (e é claro que o investimento social, por exemplo, na educação de um trabalhador manual). Mas esse investimento de capital será improdutivo, a menos que o trabalhador do conhecimento concentre nele o conhecimento que possui e não lhe pode ser tirado.

Os operadores de máquinas nas fábricas faziam aquilo que lhes era mandado. A máquina decidia não só o que fazer, mas também como. O trabalhador do conhecimento pode necessitar de uma máquina, quer ela seja um computador,

um analisador de ultra-som ou um rádio - telescópio. Mas nenhum deles lhe diz o que fazer, muito menos como fazê-lo. **Sem o conhecimento que é propriedade do empregado, a máquina é improdutiva** (DRUCKER, 1997, p. 40, grifos nossos).

Reparamos que a análise desenvolvida por Drucker acoberta uma dicotomia que se encontra na origem histórica do capitalismo: a divisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Nesta fase de acumulação do capitalismo, o conhecimento transforma-se no elemento produtor das relações sociais como se sua “posse”, apropriação e aplicação fossem independentes da lógica que mobiliza o Capital, isto é, criar formas de produzir valores, diminuindo o tempo de trabalho socialmente necessário e substituir a força de trabalho pelas máquinas.

Interpretamos que a concepção de Drucker (1997) sobre a sociedade do conhecimento e o trabalhador do conhecimento, se fundamenta na tentativa de reduzir as relações sociais entre Capital e Trabalho assalariado a um processo de gerenciamento das capacidades cognitivas *possuídas* pelos empregados das organizações da sociedade qualificada, conforme o Autor, de pós-capitalista.

Estamos, portanto, submersos num mundo técnico-industrial alimentado pelo conhecimento, que tem nas relações entre Escola e Educação um espaço vital para sua construção. E que características possuiria o *conhecimento*, que é o alimento do qual se nutre a *Revolução Técnica Industrial*? Para os proponentes das práticas pedagógicas orientadas pela reforma no campo educacional, o conhecimento deve ser organizado com base nas competências ou ainda, como observado anteriormente, nos quatro pilares ou processos de aprendizagem. Aqui destacaremos um dos princípios que referenciam as competências básicas do “aprender a aprender”: a *Contextualização*.

Antes de destacarmos o referido princípio consideramos importante registrar o conceito e/ou noção de *conhecimento* impresso nos textos dos documentos pesquisados, para enfatizar que a caracterização trazida pelos documentos sobre esse conceito e/ou noção vincula-se à noção de competência.

Assim, chamamos a atenção para a noção de *conhecimento-competência* reforçada na discussão sobre o currículo no texto em que se encontram as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, como segue: “Mas o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular” (PCNEM, p. 85-86).

O que significa o ensino baseado numa estrutura curricular enciclopedista e academicista? Que tradição é essa? Que fundamentação atende à depreciação desse tipo de currículo?

Aqui poderíamos recorrer à historicidade do pensamento pedagógico e discernir diferenças que, embora vitais no sentido de suas propostas de formação escolarizada dos indivíduos, não podem ser reduzidas ao suposto conflito entre o tradicional e o novo. E isto porque é abandonada uma questão fundamental para a formulação dos currículos escolares que é a presença e com que intensidade do denominado saber historicamente acumulado. Entretanto, se retomarmos os argumentos de Drucker sobre a sociedade do conhecimento, como sendo essencialmente útil, é possível diante das propostas de reforma da educação assentada, por exemplo, no aprender a aprender e no progressivo esvaziamento da escola como espaço do ensinar, que esta crítica ao denominado tradicional tem sua lógica. Ou seja, vemos por esta citação que a noção de tempo contida nos Parâmetros para reforçar a idéia de que o “novo” é melhor e será diferente, não possui a mínima historicidade. A este aspecto podemos acrescentar para os autores dos documentos a preocupação em usar mecanismos de texto (hipertexto) para desqualificar permanentemente o que seria, foi ou é tradicional, como se tudo aquilo que foi produzido anteriormente estivesse ultrapassado. Desconsidera-se e/ou supostamente nega-se a própria base de onde saíram as idéias acolhidas pela reforma, um processo que como aponta Duarte (2002) revigora as matrizes, os supostos e os princípios do escolanovismo, o qual nos parece ser considerado em função do tempo de sua existência um caráter tradicional.

E também não podemos deixar de observar o argumento de que a finalidade do Ensino Médio, antes da reforma, era de atender aos vestibulares, embora após quase uma década da reforma os vestibulares sobrevivam, alimentando a idéia de equidade com suas provas nada flexíveis ostentando saberes tradicionais, enciclopédicos com a

finalidade de atender aos interesses formativos das elites que ingressam nas universidades, consideradas centros de excelência, em detrimento de setores da população que transitam das escolas públicas para as universidades privadas.

Mas, retomemos o que aqui nos interessa, isto é, o exame do conceito e/ou noção de *conhecimento* no texto das *Diretrizes*:

Enquanto aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, o perfil pedagógico do Ensino Médio tem como ponto de partida o que a LDB estabelece em seu Artigo 32 como objetivo do Ensino Fundamental. Deverá, assim, continuar o processo de *desenvolvimento da capacidade de aprender*, com destaque para o aperfeiçoamento do *uso das linguagens* como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores (PCNEM, 1999, p. 86).

A idéia de *conhecimento* está atrelada a várias ações cognitivas: *capacitar – aprender – usar linguagens – compreender – formar atitudes e valores*. Todas estas operações não levam em conta que os seres humanos são dotados dessa capacidade subjetiva a partir de objetivações, de uma base material que, na maioria das vezes não está centrada na sua vida escolar, mas sim no todo social em que os indivíduos estão inseridos e que chamamos de História. Quando os reformadores, partindo de uma visão de significação (“o espírito” da LDB), projetam ações pedagógicas tomando por base teorias psicologizantes, negam, ou desconsideram a essência do que na realidade concretizaria a história, isto é, os processos de objetivação e apropriação, assim explicitados por Duarte:

A citada característica ontológica ineliminável da prática social humana, a de ter como dinâmica fundamental a dialética entre objetivação e apropriação, constitui, a nosso ver, o necessário ponto de partida para a análise de todos os fenômenos relativos ao ser humano e, portanto, para a análise das formas especificamente humanas de conhecimento, isto é, para a análise gnosiológica ou, para usar o termo mais corrente, a análise epistemológica. Os processos de produção e difusão do conhecimento não podem, numa perspectiva historicizada do ser humano, ser analisados sob a ótica de um abstrato sujeito cognoscente que interage com os objetos do conhecimento por meio de esquemas próprios da interação biológica que um organismo estabelece com o meio ambiente. Seja na produção de um conhecimento socialmente novo, seja na apropriação dos conhecimentos já existentes pelos indivíduos, a análise epistemológica precisa caracterizar justamente os elementos que configuram a historicidade da relação entre sujeito e objeto (DUARTE, 2001, p. 121).

Outro argumento produzido pelos representantes dos PCNEM que nos auxilia na busca de entender a noção e/ou conceito de conhecimento e mantém, pela sua lógica, um radical afastamento da compreensão da produção de conhecimento articulada aos processos de objetivação e apropriação, conforme assinalado por Duarte em citação anterior, também nos ajuda a discernir os contextos em que essa possível capacitação de continuar aprendendo deve se aplicar. Tratam-se dos contextos do trabalho e da cidadania.

**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. A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral**, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma **identidade autônoma** (PCNEM, p. 86, grifos nossos).

A proposta reformista aqui é suficientemente clara: compor um currículo orientado pelo trabalho, concebido como contexto e vinculado à *ocupação* e *competências de caráter geral*, e pela *cidadania* articulada à *ética, autonomia intelectual e pensamento crítico*, com a finalidade de *adaptação* de cada pessoa humana às mudanças sociais e de ocupação.

As contradições aqui se apresentam na forma como os vários conceitos se articulam ao texto e suas reais funções sociais no mundo projetado pelos reformadores. Já vimos que o *trabalho* apontado no texto oficial como um todo é uma abstração, isto é, um processo descaracterizado de suas objetivações e apropriações historicamente produzidas, ou em outros termos, um processo natural e que no seu limite representa a possibilidade de concretizar as oportunidades (equidade) oferecidas pelo mercado. Um contexto descaracterizado, reafirmamos, de sua produção histórica, um contexto sem conflitos e/ou contradições que impossibilitem a adaptação. Ao contrário, um contexto forjado para a adaptação com base no aprender a aprender. O outro contexto é a cidadania entendida como atitude comportamental para a adaptação, atitude esta corroborada pela ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico.

Temos, então, em suma, que o indivíduo deve se adaptar a essa possibilidade, que muitas vezes representa uma remota oportunidade fruto não de sua incapacidade de adaptação, mas da ausência de condições historicamente objetivas.

Em relação à concepção de método e de epistemologia que referênciam a composição do currículo, a nova proposta aponta a substituição da divisão por disciplinas ou conteúdos específicos por competências de caráter geral. Como esse novo currículo utiliza o conceito de competências para a aquisição do conhecimento, a metodologia e a epistemologia, bases científicas do trabalho pedagógico, perdem relevância, ou seja, a articulação das várias instâncias da produção escolar se esvazia numa palavra muito flexível: *geral*. Entretanto, esta noção de geral não está vazia do ponto de vista ideológico, aqui temos novamente a base conceitual do discurso reformador: a capacidade de aprender. O aprender é o aprender a se adaptar. O conhecimento torna-se um fim e não um meio. Aprimorar a pessoa humana a partir de uma visão adaptativa às circunstâncias formais, ou melhor, imediatas de um “novo mundo”, ou ainda, útil conforme observamos na argumentação de Drucker (1997) sobre a sociedade do conhecimento, é postular que ética, autonomia e criticidade são meros recursos para a adaptação. Trata-se de buscar práticas que, particularmente, no espaço das instituições escolares, complementem, prolonguem e, se possível perpetuem a adaptação vital para o sistema produtivo capitalista: a adaptação dos indivíduos aos processos de produção de valores.

Também poderíamos indagar se os valores éticos e/ou atitudes propostas devem ser assumidas exclusivamente pela escola ou se os valores éticos são vividos e desenvolvidos através da cultura? Mas que cultura? Aquela cultura que é forjada pelo tempo da história, ou aquela subordinada aos valores do mercado? Percebemos que a proposta dos documentos oficiais da reforma da educação associa a constituição de identidades e valores a um processo vagamente sintetizado em conceitos formais, esvaziados de história como se fosse suficiente caracterizá-los a partir da noção de “novo”. O problema aqui é que o “novo” também é uma abstração, qualidade desprovida de história, um mero recurso de argumento para angariar adeptos. Desse ponto de vista resta à *Escola-Educação* idealizada pelos reformadores contar com a

possibilidade de constituir pessoas com identidades autônomas o suficiente para se adaptarem ao mundo regido pelo conhecimento.

Sobre o comprometimento do novo currículo em facilitar a vida daqueles que realizam a tarefa educativa explicitando a relação entre teoria e prática, observamos que:

Os processos produtivos dizem respeito a todos os bens, serviços e conhecimentos com os quais o aluno se relaciona no seu dia-a-dia, bem como àqueles processos com os quais se relacionará mais sistematicamente na sua formação profissional. Para fazer a ponte entre teoria e prática, de modo a entender como a prática (processo produtivo) está ancorada na teoria (fundamentos científicos-tecnológicos), é preciso que a escola seja uma experiência permanente de estabelecer relações entre o aprendido e o observado, seja sistematicamente, no contexto específico de um trabalho e suas tarefas laborais (PCNEM, 1999, p. 86).

É explícito nesta citação que o texto curricular se organizará com base na relação entre teoria e prática, repondo apesar da pretensa roupa nova, uma velha dicotomia que tem sua raiz como afirmamos em outro momento deste escrito, na divisão social do trabalho. Lembremos também que esta relação ocorre num mundo técnico-industrial que é expressão do conhecimento desenvolvido por competências gerais de adaptação dos seres humanos, num processo que tem na formação para o trabalho um princípio consensual.

**Há um consenso nacional: a formação para o trabalho** exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para **a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho**, associados à promoção de níveis crescentes de escolarização regular. Finalmente, entende-se que a educação profissional não pode ser concebida apenas como uma modalidade de ensino médio, mas deve constituir educação continuada, que perpassa toda a vida do trabalhador (BRASIL, 2000, p. 57, grifos nossos).

Esta proposta consensual de formação para o trabalho, na perspectiva de propiciar a adaptação do trabalhador às oportunidades oferecidas pelo mercado de trabalho, desconsidera em seus princípios e referenciais que mesmo a ampliação das habilidades técnicas para o suposto universo abrangente das competências não supera as condições historicamente produzidas pelo capitalismo para a relação *homem – tecnologia*:

A maquinaria entra no mundo não como serva da humanidade, mas como instrumento daqueles a quem a acumulação de capital proporciona a propriedade das máquinas. A capacidade humana para controlar o processo de trabalho mediante a maquinaria é dimensionada pelo gerenciamento desde o início do capitalismo como o meio principal pelo qual a produção pode ser controlada não pelo produtor imediato, mas pelos proprietários e representantes do capital. Os mais avançados métodos da ciência e do cálculo racional nas mãos de um sistema social que é antagônico às necessidades humanas nada mais produz que a irracionalidade; quanto mais avançada a ciência e quanto mais avançados os cálculos, mais veloz e calamitosamente esta racionalidade é engendrada (BRAVERMAN, 1981, p.167).

O conjunto de observações até aqui apresentadas contribui para compreender que a dimensão da prática educativa que de forma pragmática (o conhecimento útil, fim em si mesmo) tenta adaptar os indivíduos a uma racionalidade de operações que transformam o ser humano em *operador flexível*, a partir de uma síntese chamada *competência*, possui uma regulação política que é sistêmica: o currículo. Em outros termos, uma proposta curricular pautada para a formação de um indivíduo *flexível-trabalhador-cidadão* para *um novo mundo*.

Portanto, do ponto de vista curricular foram previstas algumas alterações: o princípio orientador das práticas pedagógicas é o da flexibilidade; a formação para o Ensino Médio é de caráter geral: o foco, como observado anteriormente, passa a ser o contexto do trabalho e da cidadania no qual o aluno está inserido e o principal objetivo é adaptar o indivíduo de maneira que ele possa aprender a aprender.

Como nossa prática educativa é ligada à área das Ciências Humanas, isto é, como trabalhamos com o ensino de História, escolhemos para problematizar a proposta curricular o conceito de *Contextualização* difundido pelas diretrizes curriculares nacionais e entendido pelos seus proponentes como sendo um recurso metodológico fundamental para o ensino por competências. É desse conceito que trataremos em seguida.

O texto das *Diretrizes* aponta a *Contextualização* como um princípio organizador do currículo porque valoriza o saber cotidiano que o aluno possui e que representa o ponto de partida para a construção de um saber com significação. Recordemos aqui que os contextos valorizados pela LDB e pelo currículo são o trabalho e a cidadania e prestemos atenção na defesa do ensino contextualizado que os reformadores fazem:

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e os objetos do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre teoria e prática (PCNEM, 1999, p.91).

Voltamos aqui ao conceito de competência a contextualização serviria para mobilizar as capacidades cognitivas, com a finalidade de moldar os indivíduos. A aprendizagem contextualizada da forma como é apresentada pelo documento segue a idéia difundida por Piaget na atividade de aprendizagem: “(...) compreender é inventar ou reconstruir, através da reinvenção e será preciso curvar-se ante tais necessidades se o que pretende, para o futuro, **é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar**, e não apenas repetir” (PCNEM, p.91-92, grifos nossos).

Segundo o texto da reforma, a contextualização teria o papel instrumental de fazer o aluno, por meio de sua prática social, interagir com as diversas áreas dos saberes. A interação renova a filiação da proposta com o referencial piagetiano, pois se trata de buscar o equilíbrio, a adaptação ou o moldar o indivíduo ao meio criando um processo de equilíbrio, de harmonização. Entretanto, o que significa tomar como ponto de partida do processo de contextualização e de mobilização de competências cognitivas o cotidiano do aluno, sua realidade imediata? Significa que este cotidiano será transformado em processo de suspensão, isto é, de questionamento e de problematização na perspectiva de sua radical transformação? Ou o cotidiano seria o ponto de partida para conhecimentos úteis, imediatos que atendam às necessidades postas pela necessidade de ingresso e permanência no mercado de trabalho? Em outros termos se trata de observar que:

Quando se parte do contexto de vivência do aluno, pressupõe-se ter que enfrentar as concepções prévias que eles trazem. Essas, mesmo consideradas como conhecimento tácito, podem estar no plano do senso comum, constituídas de representações errôneas ou equivocadas, ou ainda, apresentando limites como modelo de compreensão e de explicação da realidade, restritos a determinados contextos. Se não enfrentada essa questão, corre-se o risco de considerar que a simples sistematização desse conhecimento é suficiente para que o aluno estabeleça relações entre idéias, fatos e fenômenos e para enfrentar situações concretas que demandam

problematizações, elaborações conceituais e soluções. Esse é um falso conhecimento (Ramos, 2002, grifo nosso)

Como tentamos demonstrar em momentos anteriores desta análise, o trabalho como princípio organizador das práticas educativas e/ou como partícipe do princípio da contextualização, corresponde, nas propostas das reformas educacionais, à capacidade adaptativa de cada ser humano num mundo técnico-industrial que se apropria dessa condição de capacitação. O resultado dessa apropriação, os frutos do trabalho humano ficam dissociados do produtor engendrando e mantendo uma situação de alienação. Dessa forma a contextualização vista como instrumento curricular a partir de um mundo do trabalho na perspectiva de significação contribui para perpetuar a condição de exploração presente na sociedade capitalista.

Avaliamos ser possível o desenvolvimento do conhecimento, isto é, sua produção, a partir da elaboração de senso comum em que as pessoas estão inseridas, a forma não estaria numa visão academicista ou adaptativa, ela partiria de uma elaboração humanista, não no sentido liberal, mas no sentido histórico como encontramos na exposição da Pedagogia Histórico-Crítica realizada por Saviani:

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza bio-física. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1991, p. 21)

Diante do exposto podemos afirmar que à medida que buscávamos nos apropriar do conceito “mundo do trabalho” percebíamos as outras inter-relações conceituais que se articulavam ao discurso reformista: *Novo, Flexibilidade, Revolução Técnico Industrial, Conhecimento, Sociedade do Conhecimento, Economia do Conhecimento, Competências Básicas, Indivíduo-Cidadão, Coletivo-Cidadania, Eqüidade, Diretrizes, Aprender a aprender, Linguagem, Significado, Empregabilidade, Possibilidades, Oportunidades, Mercado de Trabalho, Humanismo, Contextualização, Adaptação,*

*Capacitação, Interdisciplinaridade.* Palavras e conceitos que expressam lutas históricas entre as forças do Capital e do Trabalho como é o caso da cidadania que referenda a produção do campo educacional como lugar de contradições e outros que buscam naturalizar as relações e abstrair as reais condições materiais que produzem e reproduzem este processo, como, por exemplo, Humanismo e Sociedade do Conhecimento.

A nossa intenção de compreender este complexo universo de conceitos trazidos pelos documentos que reformaram a educação brasileira, para refletirmos sobre nossa prática e de tantos outros que trabalham no ensino de História, nos fez procurar na abordagem, compreensão, interpretação e crítica do princípio *Contextualização*, uma perspectiva importante. Todavia, avaliamos que esse princípio está posto, no âmbito das *Diretrizes*, numa perspectiva esvaziada das relações e contradições que constituem o passado, o presente e a possibilidade do futuro para a vida em sociedade. Um presente útil para construir um saber também útil cuja utilidade maior é para cada indivíduo trabalhador: *a adaptação*.

Tentamos reforçar esta última observação abordando as Competências e Habilidades que a disciplina e a área de História devem desenvolver que encontram-se na página 307 dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

#### **Competências**

Representação e comunicação

#### **Habilidades**

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográficos.

#### **Competências**

Investigação e compreensão

#### **Habilidades**

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.

- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

### **Competências**

Contextualização sócio-cultural

#### **Habilidades**

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado. (PCNEM, 1999, p. 307)

Consideramos que os verbos: criticar, analisar, interpretar, relativizar, estabelecer, construir, atuar, situar, comparar e posicionar-se são, na sua maioria, a expressão de ações estritamente cognitivas. Há um certo relativismo e uma neutralidade que não correspondem às atitudes científicas que a História permite desenvolver. Não há exploração, nem explorados. Todos os conflitos, lutas de classe desaparecem em emblemáticas palavras como é o caso da expressão “manifestações sociais”. O fato histórico que carrega a vida econômica, política e social, se dilui numa palavra: representação. É como se a possibilidade da verdade objetiva, científica, só existisse no âmbito da linguagem contextualizada em textos historiográficos.

O “mundo do trabalho” essencial para qualquer análise historiográfica talvez esteja representado pela palavra *tecnologias*.

Como relevamos que a Escola é uma produção social e, como tal, se faz e se refaz nas contradições históricas, seria importante investigarmos qual o alcance real das propostas curriculares da reforma, ou, em outros termos, se as propostas curriculares da reforma tiveram a adesão da maioria das instituições escolares e que tipo de adesão elas tiveram. Ponderamos isto porque também observamos um

processo de adesão ao discurso pautado no “novo” por parte de algumas instituições escolares, mas que na prática, como é o caso de uma escola em que trabalhamos, mantém para a área de História, ações pedagógicas que podem ser qualificadas de conteudistas e tradicionais.

Para destacar esta observação registramos a seguir o conteúdo da disciplina de História desenvolvido para as 1as. Séries do Ensino Médio, no 1º. Bimestre de 2007. O conteúdo proposto aborda os Períodos da Pré –História, História Antiga Oriental (Egípcios, Mesopotâmios, Hebreus, Fenícios e Persas), História Antiga Clássica (Grécia, Império Macedônio e Roma). História da América (Civilizações Pré-Colombianas) e a organização das duas formas de colonização que ocorreram na América, Colonização Espanhola. História do Brasil – contexto das grandes navegações, a História de Portugal e a Chegada dos Portugueses ao Brasil.

Este conteúdo será aplicado entre os meses de Fevereiro a Abril de 2007. O trabalho do professor de História é auxiliado por um guia de programação que contém orientações didáticas como a que segue relativa à Expansão Marítima Européia:

Uma vez problematizada a questão da descoberta do Brasil e destacando que faz parte de um contexto mais amplo (que é a expansão marítimo-comercial européia), trata-se agora de mostrar numa linha do tempo em que época da história européia, ocorreram estes acontecimentos e como se constituem numa forma de superação das chamadas crises do século XIV, no contexto da retomada do dinamismo da economia européia. Neste contexto vale a pena discutir a questão da expansão marítima que pode ser vista como uma continuidade ou uma ruptura. A partir de então pode-se passar a apresentar os elementos constitutivos do esquema de explicação que será apresentado. A crise do feudalismo, o dinamismo da burguesia comercial, a liquidação dos poderes locais e a formação das Monarquias Nacionais (Material Didático Sistema Etapa – História – 1ª. Série Ensino Médio).

Pelo pequeno exemplo é possível perceber que são mantidos conteúdos academicistas e enciclopédicos. De acordo com a visão reformista, este tipo de desenvolvimento dos saberes está ultrapassado, no entanto essa escola tem sua perspectiva de ensino centrada nos grandes vestibulares, tarefa que o sistema didático em questão realiza sem muitos problemas. Como se trata de uma escola privada, sabemos que a citação serviu quando muito para ilustrar a análise, sem que possua traços expressivos de possível análise científica. O que na verdade gostaríamos de demonstrar, mesmo precária e superficialmente que, possivelmente, apesar de toda

força ideológica engendrada pelo movimento reformista de 1996, cada escola acabou apropriando-se da forma como foi possível do discurso e das propostas curriculares sugeridas pelos documentos oficiais. Ponderar que o espaço escolar é um espaço contraditório nos faz crer que não estamos sozinhos na tentativa de uma educação humanizadora.

No livro “O Institucional, a organização e a cultura escolar” de João dos Reis Silva Júnior e Celso João Ferretti encontramos aquilo que gostaríamos de dizer para concluirmos este texto:

O Estado pretende, por meio das reformas e de modo contraditório, interferir na organização escolar, por mediação da cultura da escola. Pretende, por meio do institucional alicerçado no pragmatismo e no cognitivismo, que o processo de socialização orientado pelo valor de troca, elevado à universalidade no capitalismo, faça-se presente na escola. Apesar disso, há formas diversas de resistência, conscientes ou não, nos sindicatos, nos partidos, na academia e especialmente na instituição escolar. Esta é a pedra de toque para o entendimento da reforma gerencial do estado e da reforma mercantil da educação, que pode ser observada nos documentos que produziram o presente ordenamento jurídico educacional brasileiro, bem como as condições de vida da sociedade e sua relação como o acesso e permanência do cidadão no ensino médio e superior(...)

Nesse movimento, será possível contribuir para fazer a crítica àqueles que nos querem impor estes eternos presentes da miséria humana e da miséria da teoria e da prática referenciadas na realidade contraditória, por meio da potência que se encontra em cada prática humana e, para nós, educadores, a potência contida na prática escolar (SILVA Jr. e FERRETTI, 2004, p.140, 145, grifos nossos).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O *estranhamento* que no princípio nos moveu na organização e elaboração desta pesquisa sobre a concepção de mundo do trabalho, que orienta as ações reformistas no âmbito educacional brasileiro a partir de 1996, trouxe-nos algumas verdades que serão fundamentais para prosseguirmos na opção, incondicional, pelo trabalho educativo de formação humanizadora.

O novo mundo técnico industrial produzido pelo conhecimento é apresentado em sua dimensão fenomênica, ou ainda, é convertido num processo destituído de sua contradição historicamente produzida configurando uma abstração que passa a ser concreta quando conseguimos, pelo trabalho investigativo, discernir e nos apropriarmos da historicidade das relações sociais que ali se desenvolvem. Neste sentido nos debatemos com a produção do campo educacional, constituído em parte pelas propostas reformistas, voltadas em nosso estudo, para o Ensino Médio.

O campo educacional é um dos arsenais ideológicos necessários para a manutenção de um todo articulado que se nutre daquilo que os seres humanos possuem em termos de capacitação, o conhecimento, um conhecimento que não pode ser dissociado de sua base fundamental de produção: o trabalho.

A fundamentação ideológica que referencia o conjunto de práticas desenvolvidas na perspectiva de preparar por meio da educação indivíduos aptos para o trabalho e a cidadania numa visão utilitária e pragmática, fomenta a alienação através de vários recursos de linguagem, destacamos nesta dissertação a *flexibilização* e o *novo*. Essas noções ou conceitos trazem contraditoriamente a manutenção esclerosada de um sistema que se nutre da capacidade humanizadora dos seres humanos há vários séculos. E a flexibilidade proposta é a adequação de tudo que é possível, de maneira muito rígida, às condições de produtividade do capitalismo atual.

O “novo” e a “flexibilidade” alcançaram o debate acadêmico de forma distinta, há quem resista a esses valores simbólicos que mantêm o campo científico na neutralidade e no relativismo, porém o trabalho educativo foi alvo daqueles que articularam as reformas de uma forma de objetivação científica que tem sua opção

ligada ao sistema que produz e transforma tudo, inclusive os seres humanos em mercadoria, sendo ,portanto fundamental para a manutenção do chamado pensamento único que se instaurava em todos os campos humanos a partir dos anos 80 do século passado.

O discurso da reforma educacional articulou-se tendo como base o novo mundo flexível. A instituição escolar, espaço onde ocorre a formação de indivíduos, precisava alterar as ações que concretizavam essa formação. O novo e flexível se revestem num objetivo pedagógico geral traduzido pelo *aprender a aprender*. Esse objetivo para nós tem uma função: adaptar continuamente os indivíduos às condições precárias de vida tendo como limite a naturalização da alienação que nutre e fortalece o sistema capitalista.

O novo mundo técnico industrial, como diria Ricardo Antunes “o mundo informacional corresponde à época da informalização do trabalho. Quando poder-se-ia esperar que um melhor aparato técnico científico pudesse melhorar as condições de trabalho, nós estamos presenciando o oposto, porque a lógica técnico-científica é movida pelos interesses destrutivos do capital.” (Antunes, 2006, grifo nosso)

No discurso reformista o denominado *conhecimento* é o recurso empregado na produção de valores da forma capitalista de existir. Na nossa visão de trabalho educativo, tendo a História por referência, o conhecimento é o caminho da desalienação e da desmistificação. Nesse trabalho, reside a resistência e a possibilidade de apropriação da verdade produzida historicamente, na perspectiva de intervir nos processos de exploração humana, tentando transformá-los e superá-los. A *contextualização* que nos interessa é aquela da difícil luta cotidiana da *classe-que-vive-do-trabalho*, luta que traz na sua essência e contraditoriamente a História.

## Referências

ANDERSON, Perry. **Balanço do neoliberalismo**. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 9.ed. Campinas, SP: Cortez, 2003. 199p.

ANTUNES, Ricardo. A Era da informatização e a época da informalização riqueza e miséria do trabalho no Brasil. In: Antunes, Ricardo (org.). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo, SP: Boitempo, 2006. p15-25.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília, DF. 1999 p. 11 - 307.

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto. **Plano Nacional de Educação**. Brasília – DF, 2000.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital Monopolista a degradação do trabalho no século XX**. 3.ed. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1981. p 47 - 246.

CEPAL/OREALC. **Educación y conocimiento – eje de la transformación productiva con equidad**. Santiago, Chile, 1992 ; cap. III, cap. V (125-140)

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

DELORS, Jaques. **Educação. Um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 1998.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da Teoria Vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. 297 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**. In: GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão. Crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis / RJ: Vozes, 1995.

MARX; Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. São Paulo, SP: Boitempo, 1998. p. 37 - 70.

MELLO e SOUZA, Alberto de. **Um modelo de educação para o século XXI: notas sobre um seminário**. In: VELLOSO, João Paulo dos Reis; e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (Coords.). *Um modelo para a educação no século XXI*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

NOGUEIRA, Marise Ramos: **O "Novo" Ensino Médio à Luz de Antigos Princípios: Trabalho, Ciência e Cultura**. [http://www.senac.br/informativo BTS/292 boltec 292c.htm](http://www.senac.br/informativo/BTS/292_boltec_292c.htm)52K– 52K – acesso em: 05 jan. 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. 1 ed. Rio de Janeiro, RJ: Editora Record, 2000. 174 p.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 1 ed. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados, 1991. 111p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**, 13ª ed. São Paulo: Cortez / Autores associados, 1986. 96p.

SILVA JR. J. dos Reis e FERRETTI, C. J. **O institucional, a organização e a cultura escolar**. São Paulo: Xamã, 2004.

TRAGTENBERG, Maurício. **Administração, poder e ideologia**. 3 ed. rev. São Paulo, SP: UNESP, 2005. 277 p.

UNESCO, UNICE, PNUD e BIRD. **Declaração mundial sobre educação para todos – Satisfação da necessidade básica de ensino e aprendizagem**. Jomtien, Tailândia, 1990.

VALENTE, Ivan, ROMANO, Roberto . **PNE: Plano Nacional de Educação ou Carta de Intenção**. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 8, p. 97-108, set.2002.

VELLOSO, João Paulo dos Reis e ALBUQUERQUE, Roberto Cavalcanti de. (Coords.). **Um modelo para a educação no século XXI**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.