

trabalho *necessário*

issn: 1808-799X

ano 5 - número 5 - 2007

Dossiê - Ensino Médio

POLÍTICA, TRABALHO E CONHECIMENTO NO “NOVO ENSINO MÉDIO”

Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos^[1]

apsantos@fiocruz.br

RESUMO:

Este artigo analisa as condições sociais de produção da reforma do Ensino Médio brasileiro no final da década de 1990 e década de 2000, suas principais características, destaca o ostensivo movimento de imposição pelo capital de suas demandas relativas à formação dos trabalhadores e a incorporação de tais demandas pelo Estado. Aponta alguns problemas presentes nas bases formais para este nível de ensino, como o agravamento do risco de perda da carga horária na formação geral a partir da Resolução CNE número 01 de 2005, complementar ao decreto 5154/04. A resolução regulamenta a carga horária na modalidade Ensino Técnico Integrado, introduzida pelo decreto. Cita ainda a publicação pela ABNT, em 2006, das normas técnicas para organizações escolares, com vistas à obtenção dos certificados ISO.

I. INTRODUÇÃO:

Instituições internacionais que se ocupam do estabelecimento de políticas educacionais para países de economia periférica no capitalismo globalizado, como o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC), veiculam em seus projetos uma concepção economicista de educação, buscando legitimidade para a lógica mercantilista e utilitarista de ‘formação de mão-de-obra’.

Uma dessas instituições merecerá especial atenção, por sua dimensão e ação específica no campo das políticas educacionais: o PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina). Este organismo, que agrega mais de uma centena de empresas de grande porte e extensa área de influência no capitalismo global, tem por finalidade propor e impor modelos educacionais para os países da América Latina, segundo a ótica empresarial.

A atuação dos organismos internacionais sobre a política educacional dos países de capitalismo periférico reedita o caráter excludente e dualista presente nos projetos educativos hegemônicos ao longo da história. A dualidade escolar caracteriza-se pela existência de projetos educacionais diferenciados para as diferentes classes sociais, naturalizando e legitimando a divisão social do trabalho.

Esta divisão entre formação para a direção política e formação para a subordinação/execução não se anuncia, ao longo da história da educação, apenas na dualidade entre formação geral e educação profissional, mas nos projetos de educação da classe trabalhadora de modo geral, que se distingue dos projetos de formação para a classe dirigente.

A dualidade nem sempre se apresenta em sua face formal, pela existência de sistemas paralelos de ensino, mas situa-se também no plano da qualidade diferenciada no interior de um mesmo sistema formal. Uma dimensão educativa para a formação do homem político e outra para o homem laborativo. Este elemento fundante da escola nas sociedades de classes realiza-se na relação triangular educação-capital-trabalho, dando relevo e legitimação à reprodução social. Às classes sociais e/ou regiões da economia global que ocupam papel periférico nas relações de poder, é destinado um aparato pedagógico - eminentemente tecnicista, operacional e, em alguns casos, profissionalizante - que lhes mantém nessa condição; já às camadas sociais e às regiões privilegiadas no terreno político e econômico, a educação configura-se eminentemente como campo de formação geral, humanista, orientada para a conservação de sua condição hegemônica. Note-se, contudo, que mesmo no interior de sociedades capitalistas centrais, observam-se traços dualistas na formação da classe trabalhadora, dada a divisão social inerente ao modo de produção. Vemos, portanto, a combinação do conflito capitalismo central x capitalismo periférico com o conflito de classes no interior de cada modelo.

O discurso em torno das reformas educacionais, particularmente do "Novo Ensino Médio", reeditando muitos dos invólucros pedagógicos dualistas presentes na história da educação, expressa os anseios do capital pela formação de mão-de-obra adequada às "novas" exigências do mercado de trabalho. A dualidade hoje é negada sob o pretexto do determinismo tecnológico.

Ocultando seu interesse na formação de exército profissional de reserva, o capital justifica sua intervenção no campo das reformas educacionais, afirmando necessitar de

trabalhadores com maior escolaridade. A análise das mudanças na base técnica do trabalho, entretanto, revela que tal necessidade não é uniforme nem universal, o que nos indica que a centralidade da educação no discurso da classe dirigente representa menos uma demanda movida por necessidade técnica de mão-de-obra qualificada, do que a utilização da suposta necessidade como recurso de ocultação das reais causas do desemprego, ou seja, a divisão internacional do trabalho na atual ordem econômica mundial.

O discurso hegemônico, atribuindo de forma linear à falta de escolaridade e de competências reveladoras de empregabilidade a responsabilidade pelo desemprego, opera como “cortina de fumaça” para a política predatória do capitalismo em sua fase atual.

Muito se tem propagado a expressiva ampliação de vagas escolares no Ensino Médio nos últimos anos, embora de impacto bem menor do que o difundido, visto que grande parte dos jovens da faixa etária correspondente ainda está fora da escola secundária. Podemos afirmar seu caráter excludente, mesmo em relação aos que conseguem nela ingressar, e é justamente em torno desse caráter de exclusão que estamos refletindo, buscando nas condições de produção do discurso da reforma os indicadores de um projeto político que, premido pela pressão social pela ampliação desse segmento, lança mão de estratégias curriculares que mantenham a classe trabalhadora alijada do saber socialmente valorizado, além de ampliar formalmente o número de trabalhadores escolarizados, o que favorece a classe hegemônica na precarização do trabalho e desvalorização salarial.

A qualificação apenas “formal”, vazia de qualidade, não assegura possibilidades de real inserção frente às exigências do mercado e nem mesmo podemos afirmar ser este o interesse que orienta as demandas do grande capital transpostas nos modelos das reformas.

São insistentemente mencionadas mudanças de bases tecnológicas na produção, como justificativas para as “novas” estratégias curriculares. No plano da formação, o paradigma técnico emergente impõe sua pauta, transplantada dos “novos” modelos de produção e gestão: a competitividade e produtividade. A busca pela “qualidade”, subordinada a estes princípios, expressa a disputa econômica e política pela hegemonia no mercado, articulada à exclusão.

A despeito da inegável influência dos fatores técnicos na definição de demandas profissionais, incorrer no determinismo tecnológico, desconsiderando os condicionantes macroeconômicos e políticos, significa alimentar o projeto ideológico neoliberal, que afirma a desideologização do discurso educacional, como meio de despolitizar e desqualificar as lutas sociais neste setor.

II. CONDIÇÕES PARA A AÇÃO DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO:

Intelectuais orgânicos do neoliberalismo[iii], as organizações internacionais como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e instituições de “assessoramento técnico”, como o PREAL, impõem diretrizes educacionais aos países da América Latina, África Subsaariana e demais regiões periféricas no mercado global. Estratégias de “alívio da pobreza” e contenção das lutas sociais, identidade política do Banco Mundial nas últimas décadas, analisada por Leher[iii], representam papel fundamental na realização do projeto neoliberal pela difusão da ilusão do “pensamento único”, atemporal e a-histórico do modo de produção capitalista.

Chossudovsky[iv] examina o intervencionismo dos programas de controle político exercido pelas IFIs (Instituições Financeiras Internacionais), bem como o papel do desemprego na economia mundial e na fase atual de acumulação capitalista.

“O movimento da economia global é regulado por um processo de cobrança de dívida em âmbito mundial, que sufoca as instituições do Estado Nacional e contribui para eliminar empregos e reduzir a atividade econômica. (...) [destaca-se] o processo de reestruturação econômica imposto pelos credores internacionais aos países em desenvolvimento desde o começo dos anos 80. (...) essas reformas regulam o processo da acumulação capitalista mundo todo. Todavia, esse não é um sistema de livre mercado: embora sustentado por um discurso neoliberal, o chamado 'programa de ajuste estrutural' patrocinado pelas instituições Bretton Woods constitui um novo esquema intervencionista.”[v]

O discurso hegemônico, adotando o determinismo tecnológico como base de argumentação em defesa de sua intervenção sobre os processos de formação humana, alega serem as mudanças na base técnica do trabalho a motivação de sua presença intervencionista na definição de políticas educacionais, já que, para efeito de aumento de produtividade e competitividade, é necessário que se produza um trabalhador com um novo perfil.

Qual seria, nesta lógica, o perfil desejável do novo trabalhador no interior do “novo” modelo produtivo? Segundo seus ideólogos, o perfil desejado seria o de maior capacidade de adaptação aos valores da empresa, visto que, com a incorporação de equipamentos sofisticados às tarefas mais operacionais, sua função passa a ser mais *intelectual*. É necessário, portanto, conquistar a subjetividade do trabalhador para o projeto empresarial. É necessário que o trabalhador se identifique com a empresa, sinta-se parte dela, mas já não se oferecem as estratégias de identificação próprias do fordismo, analisadas por Gramsci em *Americanismo e Fordismo*[vi], como melhores salários e benefícios complementares, controle da vida privada do trabalhador por meio de associações recreativas que organizam o tempo livre – ou o tempo de reposição da força de trabalho.

No taylorismo-fordismo, segundo Gramsci, tais estratégias significavam, ao mesmo tempo, persuasão e coerção. Persuasão, por fortalecer os vínculos do empregado em relação à empresa; coerção, por traduzir-se, em última instância, em mecanismo de *racionalização* extrema, entendida como extensão, até a exaustão, da capacidade produtiva individual. Tanto que, para Gramsci, a resistência operária culminou com uma surpreendente preferência por empregos onde a remuneração era menor[vii], dado que, relativamente, o

que se exigia na nova racionalidade provocava depreciação da “vida útil” do operário.

No neofordismo, essas estratégias que, dialeticamente, rompem e conservam a identidade com as anteriores, deslocam o foco moralista do taylorismo-fordismo (repressão sexual, controle sobre o consumo de bebidas alcoólicas), para um novo moralismo, em nome da ética. A estratégia de treinamento é intensiva, visando não apenas à requalificação técnica, mas à adesão orgânica do trabalhador. Uma das estratégias é a subsunção do conflito capital/trabalho, na elaboração do consenso, ou a promoção da consciência ingênua, como identificaremos na análise dos textos da reforma do Ensino Médio. As contradições das relações de trabalho são eludidas nos princípios de competitividade interempresarial e na política de cooptação desenvolvida pela “gestão de pessoas”.

Se, segundo Gramsci, o taylorismo-fordismo lançou mão da difusão da psicanálise e da figura feminina como “mamífero de luxo”^[viii] para a conformação psicofísica daquele modelo, percebemos que o neofordismo lança mão de correntes contemporâneas da psicologia, como a Inteligência Emocional e outros apelos à afetividade e senso de colaboração do trabalhador e de representações românticas das relações de trabalho, em favor do projeto hegemônico na construção imaginária do consenso e do pacto capital-trabalho.

No conjunto de estratégias de construção do conformismo psicofísico neofordista, o grande capital, argumentando necessitar de mão-de-obra adequada às “novas” modalidades de trabalho, *redescobre* o problema da educação básica e dedica-se às suas renovadas preocupações de ordem pedagógica, realizando seminários, formulando documentos, manifestos, criando órgãos em defesa da “qualidade” do ensino, desenvolvendo programas de formação básica destinados ao trabalhador e ao futuro trabalhador.

Em dezembro de 2006 a ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) divulga suas normas para gestão escolar compatíveis com a obtenção dos certificados ISO. O documento, pautado pelos critérios ISO de racionalidade produtiva, sugere às organizações escolares os padrões de produtividade, eficiência e eficácia oriundos dos princípios empresariais neoliberais. A qualidade, desenhada nesta perspectiva, vem necessariamente revestida do caráter instrumental e utilitarista próprio da posição política do bloco histórico dominante, onde o trabalho, de meio que seria para a realização humana, passa à condição de fim em si mesmo e a educação, como é regular nas sociedades de classes, é assumida unicamente como instrumento de preparação para o trabalho, a baixo custo, não como prática formativa para todas as dimensões da vida. O homem, reduzido à condição de força de trabalho, é alvo de projetos educacionais delineados pela lógica instrumental. E a escolha política, reduzida à dimensão de normas técnicas.

Pode-se deduzir uma suposta intelectualização na formação do “novo trabalhador”. Esta intelectualização, no entanto, não toca no problema da divisão social do trabalho, visto que as competências “intelectuais” reduzem-se ao domínio técnico e operativo. A participação

nos processos decisórios básicos permanece restrita aos setores que controlam os meios de produção; a “autonomia” anunciada encontra-se represada pelo horizonte meramente técnico, quando tanto, configurada paradoxalmente pela internalização de normas coerentes com os interesses da empresa e, numa dimensão mais ampla, com os interesses do mercado internacional.

Na chamada “Sociedade do Conhecimento”, os sujeitos sociais deixam de ser as classes fundamentais, ocorrendo, nesta concepção de mundo, a reificação do humano (especialmente da classe trabalhadora, a quem compete apenas adaptar-se às mudanças, acomodar-se ao curso do desenvolvimento de novas tecnologias) e a personificação do tecnológico. Nesse movimento de progressiva despolitização dos espaços sociais e da reflexão sobre seus fundamentos, concepções neopositivistas e neotecnicistas buscam legitimidade pela defesa de soluções técnicas para problemas de natureza política. Projetos educacionais orientados por essa marca ideológica comprometem-se com a preparação do “cidadão” a quem cabe apenas seguir o ritmo das mudanças, cujos sujeitos são, conforme já dito, as tecnologias. Esta concepção compõe os princípios educativos da reforma educacional brasileira da última década, assegurando seu caráter ideológico.

Ao utilizar o conceito de ideologia, Gramsci não o faz com a conotação de “falsa consciência”, mas como concepção de mundo inerente a cada classe social, que tem o papel de conferir organicidade à compreensão da realidade e à ação coletiva de cada classe, além de assegurar a coesão ou “cimentação” do bloco histórico[ix] em torno de um projeto hegemônico, seja de natureza conservadora, seja de cunho transformador. Não há neutralidade ou arbítrio no campo da ideologia, supondo o autor que esta engendra as bases das teorias políticas que representam os interesses de cada classe fundamental. Ideologia é definida por Gramsci como “(...) *concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas*”[x] Quanto mais consolidada, quanto mais unitária e coerente a ideologia ou concepção de mundo, maior sua capacidade de difundir-se e tornar-se referência para a ação, para a organização da vontade coletiva na constituição do bloco histórico.

Tal dimensão, nas mais recentes reformas educacionais brasileiras, situa-se, por exemplo, nos deslocamentos de sentidos em torno de conceitos como cidadania, qualidade, contexto, comunidade. Ou ainda no processo já mencionado de personificação das tecnologias, que subtrai o papel das classes sociais na construção da história.

III. CONSEQÜÊNCIAS DA CRISE NO PROCESSO DE ACUMULAÇÃO E DO MODELO NEOLIBERAL SOBRE O TRABALHO E A FORMAÇÃO HUMANA:

Segundo Hobsbawn e Offe, os neoliberais acusam as onerosas responsabilidades sociais do Estado pelo enfraquecimento econômico, enquanto os keynesianos, ao argumentarem pela efetiva atuação do Estado Social, sustentam que o planejamento econômico inibe a crise, visto que a garantia de qualidade de vida assegurada pelas políticas sociais fortalece

a demanda por bens de consumo e o aquecimento da economia. Não podemos nos esquecer, entretanto, que um dos fatores de sustentação do Estado de Bem-Estar Social capitalista era o Estado socialista com sua política de proteção social, que exigia que o capital apresentasse à sociedade uma face menos desumana do que sua natureza expropriadora deseja, na luta pela hegemonia no plano mundial.

A crise do Estado de Bem-Estar Social, então, não decorre apenas de escassez financeira, como sugerem as análises que apontam apenas a crise do petróleo como fator deflagrador das ações orientadas para o enxugamento das políticas públicas, mas assume proporções maiores com o desequilíbrio da bipolarização entre capitalismo e socialismo; a partir de então, é esmaecido o "Estado forte" socialista como concorrente do Estado capitalista no tocante às políticas sociais, permitindo ao capital abandonar sua "face social".

Os estudos de Francisco de Oliveira buscam o entendimento da crise econômica da década de 70, justificativa apresentada para a liquidação do *Welfare State*, apontando não a escassez, mas os efeitos do papel do próprio Estado no financiamento da reprodução da força de trabalho.

Segundo o autor, "(...) a derrota ideológica e simbólica do *Welfare State* não tem a extensão trombeteada pela mídia."^[xi] Demonstrando que a onda privatizante é de impacto bem menor do que o proclamado no capitalismo central, inclusive pelo fato de que as estatais nessas regiões participam ativamente da economia global – e temos, no Brasil, exemplos no setor de energia elétrica, telefonia, onde nossas empresas, ao serem "privatizadas", são assumidas por estatais do capitalismo central.

O financiamento público como sustentáculo do capitalismo é um traço importante a ser considerado, segundo o autor, já que, observando o baixo preço de venda das estatais, significa que, "(...) na nova rentabilidade desses capitais agora "privados" há uma parcela 'pública' que continua a garantir sua reprodução (...) a desvalorização patrimonial dessas empresas se transformará, na contabilidade privada de cada uma delas, numa taxa de lucro colossal, enquanto do lado da contabilidade social nacional, o que se anotará, em conceito rigoroso, terá sido uma queda da taxa de lucro".

Para além do discurso da diminuição do Estado, percebemos, com Oliveira, que essa diminuição não é simétrica nem tão significativa em todas as regiões da economia global, evidenciando que o capital não prescinde dos fundos públicos para sua reprodução.

Percebemos, na análise das campanhas do capital por meio do PREAL, esta mesma lógica, ao repudiarem o Estado na gestão das políticas educacionais, mas não no seu financiamento, papel que é exigido direta – por meio da transferência de recursos públicos ao "mercado educador" ou indiretamente, por meio de retorno fiscal dos "investimentos" do capital em educação.

Uma das áreas atingidas de forma mais intensa nessa utilização dos fundos públicos a favor do capital é a das relações de trabalho e previdência social. Simultaneamente, as

inovações tecnológicas são acusadas de incidir sobre a capacidade do mercado de absorção de mão-de-obra, pela tese do desemprego estrutural, encobrendo a outra face da crise.

Claus Offe analisa este duplo problema na Europa, especificamente na Alemanha dos anos 80: por um lado, o abandono de políticas de seguridade social e, por outro lado, a autoproclamada incapacidade do mercado para a realização do pleno emprego.

O caminho adotado por Offe, a decretação do fim da centralidade da categoria trabalho, mais do que o questionamento da importância do trabalho na esfera individual e a suposição transcendente da "sociedade sem trabalho", representa a negação da centralidade do conceito de classe social e da epistemologia materialista histórica, coincidindo com diversas abordagens sociológicas e históricas que interpretam o fim da bipolaridade Capitalismo-Socialismo Real como fim da história ou fim da luta de classes, engendrando, no ideário pós-moderno, o deslocamento do referencial teórico do cientista social, anteriormente situado nas relações de produção e organização social do trabalho, para a esfera simbólica. Como consequência, perde relevo, em conjunto com a categoria trabalho, o conceito de luta de classes, de consciência de classe.

A partir da chamada "Crise dos Paradigmas", Offe deduz pela crise da ética do trabalho. Contesta a tese da inclinação ontológica para o trabalho, afirmando repetidamente a perda da qualidade subjetiva deste como fonte de auto-estima, referências sociais e morais, substituindo pela circunstância o conceito. Segundo suas observações, a construção da consciência social desvincula-se da consciência de classe, com a desintegração das esferas sociais da vida que haviam sido organizadas de acordo com as categorias de trabalho e de emprego, como as organizações sindicais. Novos tipos de conflitos sociais e políticos que, segundo o autor, não são respondidos pela sociologia tradicional, como relações de gênero, família, mentalidades, saúde, ecologia, fazem emergir a necessidade de novas categorias explicativas.

A partir daí, Offe aprofunda sua tese da perda da centralidade da categoria trabalho, destacando e legitimando o abandono desta categoria na pesquisa social. Não sendo mais o trabalho o elemento ontológico básico, como solucionar os problemas decorrentes do desemprego estrutural? É possível restabelecer o pleno emprego? É desejável fazê-lo?

Surgem propostas diversas nos meios de investigação social, que são sistematizadas por Offe:

1. Desestimular parte da demanda pelo emprego, com soluções como: veto a estrangeiros e a idosos no mercado de trabalho, valorização social e produção de pleno sentido ao trabalho doméstico das mulheres casadas.
2. Confiança na "inventividade" proporcionada pela miséria (Offe atribui esta alternativa aos setores mais conservadores).
3. Valorização social da economia informal, do auto-abastecimento doméstico.
4. Desvinculação de abastecimento e renda, ou seja, o abastecimento de víveres

seria decorrente da troca por trabalho direto.

5. Novas formas de alocação de mão-de-obra (contratação precária, terceirização, desregulamentação das relações de trabalho etc.).
6. Revitalização das formas de trabalho que no processo de industrialização capitalista foram sendo superadas.
7. Desvinculação de trabalho e renda. Esta proposta é especialmente defendida por Offe, com a criação de um seguro social básico que asseguraria ao cidadão a sobrevivência, independentemente do trabalho, que seria facultativo.

Podemos inferir que tais propostas, partem de uma constatação fatalista: as inovações tecnológicas vão sendo orientadas no sentido da segmentação social e exclusão, e esta orientação é inevitável. Não se questiona a lógica produtiva subjacente a ela, eludindo os componentes políticos da tecnologia. Observa-se o agravamento da cisão social: formas de trabalho e de consumo cada vez mais sofisticados para o mercado dos incluídos e cada vez mais retrógrados e primitivos para a maioria excluída. Este aprofundamento das desigualdades sociais torna-se particularmente cruel em países como o Brasil, com características de subordinação econômica, condição periférica na mundialização do capital e altíssimo grau de concentração de renda, recém saído de uma fase “desenvolvimentista” marcada pela tecnocracia e pelo economicismo, onde o crescimento econômico se fez desacompanhado de indicadores de desenvolvimento social, dirigido por um Estado que, mesmo sem ter desenvolvido políticas sociais mais consistentes, segue as orientações do projeto neoliberal de refluxo das funções sociais do poder público.

É neste contexto que se desenrola o fenômeno conhecido como reestruturação produtiva, que não pode ser compreendido apenas em sua face técnica. Este novo paradigma, oriundo da crise do capitalismo de tipo americano, do modelo conhecido como fordismo e da nova hegemonia industrial japonesa e alemã, bem como da incorporação das novas tecnologias associadas ao desenvolvimento da micro-eletrônica, adotam, em nome da “qualidade”, critérios de padronização e “racionalização” de custos de produção; estes critérios são definidos por órgãos hegemônicos na economia global, concentrados na Organização Mundial do Comércio, como os da série ISO, por exemplo.^[xii]

Os certificados internacionais de qualidade, expedidos a partir de critérios de “modernização” da produção estabelecidos por órgãos situados na esfera dominante do mercado, os quais incluem, entre outros quesitos, a redução dos postos de trabalho (desemprego, portanto), são decisivos na negociação de exportações e na cotação dos produtos no mercado. É a forma de imposição, pela fatia dominante no mercado, das suas “regras do jogo” aos países periféricos, sintoma da luta hegemônica travada pelos impérios econômicos na atual fase de desenvolvimento do capitalismo.

Segundo Helena Hirata^[xiii], os novos modelos organizacionais e de engenharia de produção surgem no início dos anos oitenta, apresentando-se como alternativa ao fordismo, apontando o sistema de “especialização flexível” como solução “modernizadora” para os problemas de custo e qualidade dos produtos e serviços. Surge o chavão

“Qualidade Total” como denominador do ideal a ser perseguido pelas empresas e como critério para a colocação dessas empresas no plano da competitividade internacional. A competitividade predatória é agravada em 1995 com a instituição da Organização Mundial do Comércio e a imposição do fim das barreiras comerciais.

Congruente com o discurso do fim da luta de classes, o novo formato técnico do trabalho engendra a ideologia do pacto capital-trabalho e da amenização do conflito de classes nas relações de produção.

Contrariando os argumentos correntes de que as novas modalidades de administração da produção constituem a ruptura com o modelo clássico, diversos pesquisadores demonstram a inexistência desta ruptura, já que permanece a relação de subordinação e expropriação. Lucília Machado afirma que:

“A organização do processo de trabalho, baseada na automação, restabelece, sob novas bases, princípios utilizados pela organização clássica anterior, como a implementação do fluxo contínuo da produção, com a introdução de uma racionalização sistêmica, e o fracionamento do trabalho, com a atribuição a grupos pequenos da responsabilidade por tarefas específicas.”^[xiv]

A adesão “voluntária”, traduzida no espírito de colaboração com os interesses da empresa, no desenvolvimento do “espírito de liderança” e de “participação”, é um dos pilares da “nova” administração, onde a palavra de ordem é competitividade. Aprofunda-se a cultura do controle, não só dos gestos do operário como nas linhas de montagem convencionais, mas, sobretudo, da motivação, da subjetividade. Verifica-se um progressivo enfraquecimento sindical nos países onde este modelo se encontra em estágio mais avançado de implantação.

As qualidades divulgadas como as desejadas no trabalhador são: capacidade de iniciativa, de abstração, de trabalhar em equipe, flexibilidade, polivalência etc. Se no modelo produtivo anterior a demanda em torno da qualificação profissional remetia ao domínio técnico-operacional, no modelo atual a educação básica de formação geral volta a ser considerada pelos setores dirigentes dos processos produtivos como incremento ao mundo da produção. A educação básica, segundo o discurso empresarial, seria o “capital” individual com o qual o trabalhador se afirmaria no competitivo mercado de trabalho, com o qual asseguraria “competitividade”, fornecendo as competências básicas necessárias às novas funções.

A compreensão da centralidade da questão educacional no discurso do capital na última década, como já visto anteriormente, somente se torna possível quando situada no movimento de restauração hegemônica do bloco dominante em suas múltiplas faces, como a econômica, a política e a técnica.

A partir da segunda metade da década de 1980, ainda timidamente, sob o pretexto da crise do fordismo e da implantação de novas bases técnicas do sistema produtivo, o “capital intelectual” (ou sua insuficiência) passa a ser nomeado responsável pelo sucesso

ou fracasso no desenvolvimento das forças produtivas. O apelo freqüente à relação determinista entre empregabilidade, eficiência e competitividade denota o esforço pela ocultação das outras dimensões do processo produtivo, como a lógica de acumulação e produção de excedente.

No “novo modelo”, promovido, “marquetizado” como símbolo de ruptura com o fordismo e toda a sua carga de “desumanidade”, o capital anuncia o “novo trabalhador”, mais comprometido afetivamente com a organização, com a produtividade e competitividade. Não se indaga a quem beneficiará tanta competitividade, nem como será distribuído socialmente o resultante de toda a produtividade almejada. Entretanto, a campanha pelo engajamento, pela adesão ética do trabalhador aos interesses da empresa é justificada pelo determinismo tecnológico, que afirma repetidamente: novas bases técnicas de produção exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação. E esta campanha é encampada pelo Estado no Brasil, como política educacional, como veremos na análise da reforma do Ensino Médio.

Ainda que não criticássemos tal pensamento em sua racionalidade instrumental acerca da subordinação da educação aos interesses do mercado, ainda que concordássemos ser mesmo o papel da educação servir docilmente ao deus Mercado, depositando em suas garras e dentes gerações e gerações em sacrifício, indagaríamos a pertinência dessa relação: as “novas bases técnicas”, em sua materialidade, exigem realmente novos saberes tão diferentes dos exigidos pelo fordismo? Em que medida a demanda do bloco histórico dominante pela ampliação da educação e a sede de controle sobre o processo de formação decorrem das exigências técnicas? Em que medida expressam necessidades políticas e econômicas de adaptação à “ética” do capital e de formação de exército de reserva?

O desenvolvimento das forças produtivas não ocorre de forma linear, o que não nos permite afirmar a generalidade da necessidade técnica das chamadas novas competências.

É sabido que o modelo de educação tecnicista, ao ter como horizonte produtivo o fordismo-taylorismo, orientava-se para a qualificação operacional adequada àquela forma de organização técnica do trabalho e que no modelo de acumulação flexível (ou expropriação flexível) o trabalhador será vendido no mercado por suas competências, por seu capital intelectual.

O quadro apresentado em seguida, elaborado neste trabalho com finalidade de ilustrar sinteticamente, apresenta os fatores considerados como determinantes técnicos para a formação do “novo trabalhador” e suas respectivas justificativas para a exigência capitalista de reformas educacionais.

Base Técnico- Administrativa	Controle dos Processos e do	Perfil do Trabalhador	Demanda por Formação	Avaliação das condições de
---------------------------------	--------------------------------	--------------------------	-------------------------	-------------------------------

	Ritmo			Empregabilidade
“Taylorismo-Fordismo”	Heterônomo	Operacional	Habilidades técnico-operativas	Qualificação
Toyotismo ou Acumulação Flexível	“Autônomo”	Cognitivo / Afetivo	Competências Cognitivas, Sociais, Morais ou Éticas	Competências

A propagação das vantagens do “novo modelo” recorre a polarizações, rupturas, dicotomias, o que, metodologicamente, já revela sua inadequação à compreensão dos fenômenos sociais. Não é possível explicar os fenômenos sociais a não ser compreendendo-os em suas múltiplas faces e determinações.

A polarização heteronomia/autonomia sustenta-se na falsa conotação de autonomia atribuída ao “novo” modelo, já que a “flexibilidade” do trabalho e a “polivalência” do trabalhador simbolizam menos a autonomia do que a intensificação dos ritmos e processos de trabalho, a sobrecarga e aumento de responsabilidades, gerando tensão, visto que esse aumento vem acompanhado de crescente desestabilização nas relações funcionais e progressiva ameaça de desemprego.

Um exemplo da falsa autonomia diz respeito à implantação do banco de horas, onde, em tese, haveria flexibilidade na jornada de trabalho e, no caso de jornada extra, o trabalhador seria recompensado não em remuneração monetária, mas em tempo livre. Como não há reciprocidade na determinação desse tempo livre, o que vemos é apenas a negação do direito ao pagamento pelo trabalho realizado na extrapolação da carga horária regular. O trabalhador não tem liberdade de escolher se prefere trabalhar em um dia por horas a mais e se ausentar quando lhe convier, mas a “flexibilidade” está condicionada ao interesse do capital: quando o processo de trabalho prescinde da presença do trabalhador, se ele já cumpriu todas as tarefas possíveis pela sua polivalência e multifuncionalidade, para não fazer jus ao pagamento pelo “tempo morto”, é liberado, e quando a empresa necessita de sua presença, é coagido a permanecer no posto de trabalho, subordinando seus interesses pessoais, sob pena de ser demitido. A “autonomia” limita-se a pequenas decisões irrelevantes no domínio operacional, quando tanto.

Outra polaridade, a que contrapõe o caráter operativo do trabalhador no fordismo-taylorismo ao caráter cognitivo e afetivo no pós-fordismo, gera indagações desde os escritos de Gramsci, onde afirmava que toda atividade humana possui inexoravelmente caráter intelectual, por mais impessoal que seja o trabalho; até mesmo na tarefa enfadonha de copista ou em outras atividades repetitivas, o homem coloca-se como sujeito, estabelece uma relação lógica com sua atividade.

Ainda problematizando esta dicotomia, diversos estudos, dentre os quais destacamos o de Lucídio Bianchetti[xv], com extensas bases empíricas, fornecem elementos para descrermos da homogênea intelectualização das novas formas de trabalho. Em inúmeros

setores do mundo do trabalho, percebemos o esforço de objetivação, expropriação, despersonalização e padronização dos gestos e atitudes, a apropriação de sistematização, por meio de *softwares*, do conhecimento tácito do trabalhador.

Um dos setores que mais absorvem mão-de-obra na chamada era “pós-industrial” é o de atendimento ao consumidor, onde a imposição de padronização extremamente rígida nas frases que podem e devem ser proferidas pelos operadores de tele-atendimento, denunciam exatamente o oposto do divulgado em termos de competências desejadas, ou seja, o operador de atendimento (e o termo operador não é casual), ao contrário do que faria um funcionário utilizando competências para diagnosticar problemas e propor soluções “criativas” e “inteligentes”, apenas repete as frases padronizadas do manual ou, no caso do atendimento através de *chats* corporativos na Internet, apenas seleciona com o mouse fragmentos de frases e vai enviando ao cliente. Quando o problema foge ao previsto, é praticamente impossível resolvê-lo, já que a equipe está adestrada apenas para as situações ordinárias.

As novas tecnologias de informação e comunicação, neste caso, são utilizadas para acorrentar o operador a um cardápio de respostas, que vai selecionando e repetindo automaticamente, sem qualquer forma de interação, criatividade, iniciativa para solucionar o problema. Se o cliente insiste em obter maiores informações, chega a provocar a irritação do operador, que provavelmente perderá na concorrência com seus colegas por maior número de clientes “atendidos” em menor fração de tempo, o que lhe causará a perda de benefícios salariais.

No setor industrial, podemos exemplificar com casos de panes em composições ferroviárias. No modelo informatizado, ao ser notificado sobre o evento, o funcionário consulta à distância o terminal conectado em rede aos equipamentos de bordo e recebe, não somente o diagnóstico exato do circuito defeituoso, como a prescrição dos procedimentos técnicos, o tipo e a localização das peças a serem reparadas ou substituídas, ou seja, todos os procedimentos são previstos e padronizados [xvi].

Bianchetti [xvii] observa o mesmo processo no caso de manutenção da rede de telefonia em Santa Catarina, após a substituição da tecnologia analógica pela digital.

Freqüentemente, os saberes exigidos, a despeito de sua relação com novas tecnologias, são mais operativos e menos cognitivos do que nos modelos anteriores, onde o próprio trabalhador avaliava o problema e prescrevia a solução. Atualmente, dominando conhecimentos elementares de informática, com um simples toque no *mouse*, o caráter “cognitivo” do trabalho, já objetivado em *softwares*, é acionado. Do trabalhador, exige-se apenas o domínio operacional. Mais “fordista”, impossível.

Problematizamos, então, a afirmação de que as novas bases técnicas do trabalho exigem que a formação da classe que vive do trabalho [xviii] seja redirecionada para a formação de competências.

O determinismo tecnológico sobre as demandas educacionais, já tendo perdido, nos estudos críticos das relações de trabalho no modo de produção capitalista, sua legitimidade política, perde agora sua base lógica, a menos que consideremos sua utilidade ideológica em favor da manutenção da ordem social vigente, como a formação de exército de reserva, e pela possibilidade de formar, pela escola, a “ética” desejada pelo bloco dominante na consolidação da hegemonia.

Fatores de ordem econômica e política, como os relacionados abaixo, contribuem para melhor compreensão do problema da centralidade da educação no discurso do capital, como condição de ultrapassagem do nível determinista.

1. Efeitos do Neoliberalismo e da transnacionalização do capital sobre o papel do Estado na regulamentação das relações de produção. A avaliação do valor individual do trabalhador no mercado, desprotegido de mecanismos formais, passando a ser feita por competências (domínio subjetivo) e não pela qualificação, como analisaremos posteriormente, contribui para o enfraquecimento sindical, extingue planos de carreira, contratos estáveis e garantias ao trabalhador contra a depreciação de sua capacidade produtiva pela sobre-utilização de sua energia.
2. Lugar do Brasil e de outras regiões economicamente ‘periféricas’ na atual forma de divisão internacional do trabalho.
3. Posição ocupada pelo Banco Mundial. OMC, FMI, PREAL e outras instituições internacionais, a partir da ótica hegemônica.
4. “Crise de paradigmas” nas Ciências Sociais, contribuindo para o abandono do referencial marxista, do compromisso com a crítica política e de conceitos com o de classes sociais e de luta de classes.

Chossudovsky atribui ao ideário “pós-crítico” a condição de contra-discurso produzido pelo próprio setor hegemônico, com a intenção de, sob a aparência de pensamento democrático, controlar o movimento contrário a seus interesses.

“Esse dogma neoliberal ‘oficial’ também cria seu próprio ‘contra-paradigma’, incorporando um discurso altamente moral e ético, que se concentra no ‘desenvolvimento sustentável’ e na ‘diminuição da pobreza’, ao mesmo tempo em que distorce e ‘disfarça’ as questões políticas referentes à pobreza, à proteção do meio ambiente e aos direitos sociais das mulheres. Essa ‘contra-ideologia’ raramente desafia as prescrições da política neoliberal. Ela se desenvolve paralelamente e em harmonia com o dogma neoliberal oficial, e não em oposição a ele.

Dentro dessa contra-ideologia (que é generosamente financiada pelas instituições de pesquisa), estudiosos do desenvolvimento encontram um confortável nicho. Seu papel é gerar (internamente a esse contradiscurso) uma aparência de debate crítico sem tocar nos fundamentos sociais do sistema de mercado global. O Banco Mundial desempenha um papel-chave nesse particular, promovendo pesquisa sobre a pobreza e as chamadas ‘dimensões sociais do ajuste’. Esse enfoque ético e as categorias subjacentes (por exemplo, diminuição da pobreza, questões ligadas a gênero, equidade, etc.) fornecem uma ‘face humana’ às instituições de Bretton Woods e uma aparência de compromisso com a mudança social. Todavia, uma vez que está funcionalmente divorciada de um entendimento das principais reformas macroeconômicas, essa análise raramente constitui uma ameaça para a agenda econômica neoliberal.”[\[xix\]](#)

Outra polarização recorrente é aquela entre qualificação e competência. Fernando Fidalgo [\[xx\]](#), ocupando-se deste assunto, situa o movimento de restauração da hegemonia capitalista como uma ofensiva às formas de organização da classe trabalhadora,

necessária à intensificação da exploração.

Em sua análise, a relação entre qualificação e competência, mais do que representar diferentes projetos de educação e de avaliação da capacidade de trabalho, relativos a diferentes modelos produtivos (fordismo e acumulação flexível), representa, para efeito de negociação entre empregadores e empregados, um maior nível de submissão destes, que se mantêm em permanente situação de incertezas sobre sua própria validade ou não, sua atualidade frente ao processo produtivo ou não, sua utilidade ou não. Desmascara-se o hipotético pacto capital-trabalho do fordismo, mas apela-se para o engajamento afetivo do trabalhador na organização. Fidalgo que a educação profissional da classe trabalhadora não se destina exatamente à formação para o trabalho em suas formas mais sofisticadas, mas ao sub-emprego, às formas precarizadas e degradantes, a relações profundamente desiguais e à acentuação da assimetria capital-trabalho nas relações de produção.

Substituir um trabalhador por outro, ao contrário do senso-comum veiculado pelo capital, não representa prejuízos ao processo produtivo, já que o saber pertence à equipe, não ao indivíduo. Não é por acaso que a “menina dos olhos” do capital atualmente é a possibilidade de objetivar, expropriar e controlar o “conhecimento tácito”.

Segundo Nonaka e Takeuchi^[xxi], define-se conhecimento tácito como *"(...) altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando árdua a tarefa de comunicar ou partilhar com outros. (...) Compõe-se por perspectivas subjetivas, intuições, e palpites, (...) está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ela(a) abraça"*.

Segundo os mesmos autores, o conhecimento tácito pode ser dividido em duas dimensões. *"A primeira é a dimensão técnica, que engloba o tipo de capacidades informais e difíceis de definir capturadas no termo 'know-how'."* A outra dimensão é a cognitiva. *"Esta consiste em esquemas, modelos mentais, crenças, e percepções de tal forma embrenhadas que as tomamos como certas"*. Esta dimensão *"reflete a nossa imagem da realidade (o que é) e a nossa visão do futuro (o que deveria ser)."*

Philippe Zarifian^[xxii] afirma que a competência, mobilizadora dos saberes tácitos, realiza-se pelo confronto com os eventos, provocadores do reposicionamento da atividade humana.

“Entende-se aqui, por evento, o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua auto-regulagem. Esses eventos são bem conhecidos, constituem o cotidiano na vida de uma oficina automatizada. São as panes, os desvios da qualidade, os materiais que faltam, as mudanças imprevistas na programação de fabricação, uma encomenda repentina de um cliente etc. Em resumo, tudo o que chamamos de acaso. (...) Trabalhar é, fundamentalmente, estar em expectativa atenta a esses eventos, é pressenti-los e enfrentá-los, quando ocorrerem.”^[xxiii]

Na avaliação por competências, segundo Zarifian, *"(...) o grau de experiência dos assalariados não depende mais, primordialmente, da duração de sua permanência no posto de trabalho, mas da variedade dos eventos enfrentados e da qualidade da*

organização, que permite examiná-los a fundo.”[xxiv]

Ropé e Tanguy[xxv], estudando a gênese do conceito de competências no mundo do trabalho na França e a adoção deste conceito pelo sistema escolar, oferecem elementos importantes para a análise crítica desse movimento, permitindo-nos perceber uma contradição fundamental: a competência, como tal, somente pode ser avaliada em situação materialmente concreta. As simulações de competências, tanto no mundo do trabalho quanto nas atividades escolares, pecam pela artificialidade e previsibilidade, o que trai sua essência constituinte.

“(…) Em teoria, há a mesma relação entre capacidades e competências que entre competências e performances nas teorias lingüísticas: as competências fornecem ‘dados de observação’ que permitem aceder à capacidade geral. Mas o *savoir-faire* ou a performance não são o reflexo direto da competência dos sujeitos (...), numerosos fatores intervêm entre os dois (...)”[xxvi]

“(…)a noção de competências e aquelas que lhe estão associadas (saber, *savoir-faire*, objetivos) é acompanhada de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e compreender; explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. Isso ocorre porque a “abstratização”, que está na base de seu uso social requer, na prática, a operação oposta: sua tradução em uma lista de tarefas elementares.”[xxvii]

ificamos no modelo de formação e avaliação por competências, elementos de incitação ao livimento “interessado”, próprio da racionalidade instrumental, onde o seqüestro da atividade do trabalhador, refém da ameaça do desamparo social, exige como pagamento o resgate, o colaboracionismo e a renúncia ao único trunfo que possui contra o capital, teoricamente, o coloca em condições de negociar neste modo de produção: a consciência asse, ou seja, a própria subjetividade seqüestrada.

Lucília Machado[xxviii] afirma que

“(…) neste ‘novo modelo da competência’ haveria uma tendência de arrefecimento da própria noção de qualificação apoiada na correspondência entre saber, responsabilidade, carreira e salário, em favor de outros valores qualitativos como colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho.”[xxix]

De fato, não são as tarefas do trabalho reestruturado que determinam, pelo menos não de forma linear e absoluta, como se quer fazer crer, maior escolaridade. Sobretudo se levarmos em conta que o bloco dominante, simultaneamente à propagação da exigência de maior qualificação formal para o ingresso no mercado de trabalho, desvaloriza abertamente o critério de qualificação na valoração da força de trabalho já inserida, quando se trata de garantir direitos e vantagens trabalhistas, substituindo-o pela idéia de competência.

Esse aparente paradoxo, se, no quadro das relações sociais de produção atende aos interesses de diminuição de custos da mão de obra, de destruição dos acordos coletivos que padronizam a remuneração de acordo com a qualificação e tempo de serviço, no

campo da formação, servem como justificativa para a substituição dos saberes formais no currículo escolar, deslocando para o campo da formação de competências o interesse pedagógico. Como sabemos que as competências se realizam em situações concretas, é possível deduzir a incoerência na progressiva instituição de currículos por competências e medidas padronizadas para avaliação em todos os níveis de ensino, como SAEB, ENEM e ENC.

É oportuno refletir sobre essa desvalorização dos saberes formais, percebendo-os no contexto da impactante ampliação quantitativa do nível médio de ensino, com a inserção, inédita nesse nível de ensino, de camadas significativas da classe trabalhadora. A substituição dos conteúdos formais por supostas competências abstratas nas propostas curriculares, significa adotar este conceito como “cortina de fumaça” para a negação a esses setores recém chegados, de instrumentos culturais e politicamente significativos na sua luta pela construção de nova hegemonia.

O discurso dominante propaga a exigência de maior escolaridade, mas diz considerar, na avaliação da força de trabalho, as competências, não a qualificação; propaga a necessidade de competências, mas, como já discutido aqui, novas formas de trabalho não exigem necessariamente, nem maior qualificação, nem maior competência; divulga amplamente que o novo trabalhador deverá ser capaz de lidar com os eventos, deflagradores das competências, definidos essencialmente por seu caráter de imprevisibilidade e demanda por criatividade, mas investe recursos inestimáveis na pasteurização das ocorrências do trabalho; afirma formalmente a valorização das competências, que pertencem à esfera privada do indivíduo, mas persegue incansavelmente formas cada vez mais elaboradas de objetivar, expropriar e padronizar o conhecimento tácito, gerando o paradoxo da complexificação do trabalhador coletivo e simplificação e esvaziamento do trabalhador individual, que, ao ser descartado, não deixa marcas pessoais.

Outra possibilidade de compreendermos a centralidade da educação no discurso do bloco hegemônico diz respeito à função socializadora da prática pedagógica. Pela formação ética, moral, ou, em termos gramscianos, pela conformação psicofísica necessária ao ajustamento individual às condições de trabalho, pela “oportuna” formação do espírito “empreendedor” frente à extinção dos direitos trabalhistas. A formação escolar preparará “corações e mentes” para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração, que passam a ser fundamentados da docilidade e capacidade de adaptação.

A própria “gestão de pessoas”, orientada pela ótica hegemônica, muito se tem esforçado por construir esse espírito adesista no âmbito interno das organizações. Apelos ao novo papel do líder, que em substituição ao supervisor fordista-taylorista, não teria mais a

função de “controlar”, mas de “motivar”, de realizar atividades de dinâmica de grupo, reuniões de motivação e sensibilização no início do expediente, revelam essa relação de cooptação, ou, outra forma de controle, o da subjetividade.

A incorporação dos conceitos de teorias psicológicas como a da Inteligência Emocional de Daniel Goleman, a substituição de expressões como “empregados” ou “funcionários” por “colaboradores”, a adoção do termo “time”, como equipe de trabalho, evocando uma conotação lúdica, esportiva, da competição “saúdável”, expressam as iniciativas corporativas de sedução, de desarmamento do espírito classista, de formação da ilusão de pacto e de mútua colaboração.

A tentativa do capital de invadir o domínio privado, controlar e expropriar a dimensão afetiva, sem que se transformem as bases antagônicas das relações entre as classes, tem se realizado através de várias formas de sedução como garantia de produtividade, num quadro técnico em que, realmente, há uma certa dificuldade de controle sobre os gestos do trabalho, que nem sempre são visíveis, como o eram na base eletromecânica.

A valorização da “ética”, tanto no plano da formação como no plano do exercício do trabalho, é considerada como elemento de produtividade: a ética é concebida como fator de produção. Em tempos de pulverização da força organizativa sindical, de negociações salariais pautadas em desequilíbrio de forças, a ideologia dominante promove o coroamento dessa realidade pela substituição da ética de classe pela “ética” do individualismo e da subjetividade abstrata, o que não deixa de ser uma ética de classe, mas a ética de sua classe.

IV. HEGEMONIA E POLÍTICA EDUCACIONAL

Segundo Chossudovsky[xxx], as condições de cobrança da dívida, enfraquecendo a autonomia do Estado Nacional, aliado à própria penetração de segmentos representantes do bloco dominante nesse Estado, contribui para a imposição de políticas de redução das atividades econômicas internas, aumento dos níveis de desemprego e desinvestimento no Estado Social. A imposição, ainda nos anos 80, do Programa de Reajuste Estrutural no âmbito da cobrança da dívida, abriu caminho para a implantação de políticas, tanto na esfera econômica quanto na social, de natureza neoliberal.

Manipulando as forças do mercado, especialmente através de órgãos reguladores do comércio internacional, como a OMC, e, por conseqüência, de todo o sistema produtivo, já que as esferas primária, secundária e terciária do trabalho são interdependentes, classes dirigentes aumentam sua base de poder e de intervenção sobre regiões como a América Latina e África sub-saariana.

Reformas patrocinadas pelo Fundo Monetário Internacional acentuam o desemprego mundial, obtendo dupla vantagem para o grande capital que, além de encontrar nessas

regiões mão-de-obra de baixo custo, pela excessiva oferta, ainda podem contar com a falta de mercado consumidor interno, forçando a venda da produção doméstica em condições desfavoráveis aos interesses subalternos. A condição funcional da pobreza, lembrada por Chossudovsky, é um dos elementos que não podem estar ausentes na análise crítica das políticas educacionais defendidas pelo capital.

“Num sistema que gera superprodução, as corporações internacionais e as sociedades mercantis só podem ‘expandir’ seus mercados solapando ou destruindo, concomitantemente, a base produtiva doméstica dos países em desenvolvimento, por meio da desorganização e aniquilamento da produção local destinada ao mercado interno. A expansão das exportações desses países baseia-se na diminuição do poder de compra interno. A pobreza é um item introduzido no lado da oferta. O sistema econômico global, portanto, caracteriza-se por duas forças contraditórias: a consolidação de uma economia de mão-de-obra barata global e a procura de novos mercados consumidores. A primeira solapa a Segunda. A ampliação de mercados para a corporação global requer a fragmentação e a destruição da economia doméstica”^[xxxii]

A transnacionalização do capital e a deslocalização dos parques industriais com o uso de novas tecnologias de comunicação e informação permitem que as organizações instalem seus cérebros em regiões mais intelectualizadas do planeta, seus braços em regiões intermediárias (a produção mais sofisticada) e seus pés sujos nas regiões menos capazes de se protegerem dos danos sociais, econômicos e ambientais. É interessante perceber que, simultaneamente à crescente liberdade encontrada pelo capital para se deslocar da forma que melhor lhe convier, a força de trabalho vê cada vez mais limitadas as possibilidades de fazer o mesmo, já que, além das barreiras burocráticas à naturalização nos países centrais, o fenômeno do desemprego tem favorecido a construção de barreiras de natureza social para dificultar a “livre escolha” na venda da força de trabalho.

Os credores do Estado, assumindo a condição de credores de toda a sociedade, através dos PAEs, exercem o real poder político e, como é esperado em todos os processos de afirmação de hegemonia, veiculam sua ideologia, utilizando para isso, os aparelhos hegemônicos que encontram, semeando as bases para a formação do pensamento uniforme, e do 'consenso' em torno da reforma macroeconômica, que abrange todo o espectro político e social. Um dos aspectos dessa ideologia é a transferência da responsabilidade pela pobreza à ausência de educação “adequada” ao desenvolvimento.

Afirma Chossudovsky^[xxxii] que um “governo paralelo”, que ignora a sociedade civil ou penetra em seus setores ideologicamente mais vulneráveis, é estabelecido pelas instituições financeiras internacionais (IFIs). Os países que não aceitam as 'metas de desempenho' do FMI são colocados na lista negra. Conseqüentemente, além da negativa de rolagem da dívida, sofrem o bloqueio de suas atividades econômicas, sendo isoladas no mercado global. Parte das condicionalidades políticas impostas pelos PAEs diz respeito ao sistema educacional dos países devedores que sofre direta ingerência nesta área, considerada estratégica pelo bloco histórico hegemônico.

Mesmo sendo a desvalorização da moeda, imposta pelo PAE, e não a circulação de mercadorias que constitui principal fator de deflagração da espiral de inflação, políticas de

desvalorização progressiva dos salários são implementadas sob este pretexto, daí a necessidade de justificação da desvalorização salarial com argumentos falaciosos, como a incompetência a força de trabalho, apelando ruidosamente às reformas educacionais.

Em flagrante desrespeito às instituições políticas internas, os acordos com o FMI impõem a “independência” do Banco Central em relação ao Congresso Nacional, devendo prestar contas, não à sociedade, mas às IFIs. As cláusulas relativas à RGP (revisão de gastos públicos), incidem diretamente sobre a educação, visto que exigem que o orçamento destine verbas majoritariamente subordinadas a “metas” racionais – na lógica do capital -, com a gradual retirada do Estado dos serviços sociais básicos, como educação, saúde e previdência.

Se já observamos a condição funcional da pobreza na nova divisão internacional do trabalho, tendo em vista que as políticas sociais do Banco Mundial nas últimas décadas têm sido orientadas para “o alívio da pobreza[xxxiii], considerando ainda o compromisso do Banco Mundial com a estabilidade e consolidação dos blocos centrais de poder, não tarda a conclusão de que as políticas educacionais delineadas nessa ótica sofrem de um comprometimento fundamental que as impedem de alcançar as propagadas metas de “desenvolvimento”, “competitividade” e “eqüidade”, ainda que acreditássemos que são esses os valores que eticamente devem se sobrepôr à igualdade. O que destacamos aqui, é a lógica internamente falaciosa do discurso dominante e suas bases materiais e ideológicas.

Além da ação direta no controle das políticas públicas, os organismos internacionais atuam indiretamente através de consórcios, financiamento ou parcerias com outras instituições, para a garantia de sua intervenção. Um dos exemplos é o caso do PREAL (Programa para Reforma Educacional na América Latina e Caribe), do qual trataremos no próximo capítulo.

V. “REFORMAS DE QUALIDADE”: EDUCAÇÃO COMO FATOR DE (RE)PRODUÇÃO NO DISCURSO DO PREAL:

O PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe), fundado em 1996, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, é financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), Pelo BID e, freqüentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda do Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo, além de contar com o apoio do grande capital.

Sediado no Chile, tem no Brasil uma sucursal, filiada à Fundação Getúlio Vargas, na cidade do Rio de Janeiro.

A despeito de haver, em todos os documentos produzidos pelo PREAL, a declaração de que o órgão caracteriza-se pela pluralidade e que as idéias contidas nos textos são de inteira responsabilidade de seus autores, é indisfarçável sua condição de intelectual orgânico do capital, dada a iniciativa empresarial na fundação, os consórcios, as origens do financiamento, as parcerias e, fundamentalmente, os aspectos ideológicos recorrentes

nos textos, que não deixam dúvidas quanto à identidade política da organização.

Além de textos produzidos por encomenda ou com o apoio do consórcio PREAL/BID/ Banco Mundial/Diálogo Interamericano, a ação institucional se manifesta pela editoração de um boletim informativo que veicula o ideário inscrito em sua gênese e na organização de eventos como a “Cumbre sobre la Educación Básica em América Latina”, reunião ocorrida em Miami, entre 7 e 8 de março de 2001. O encontro, que reuniu, segundo informações e intensa campanha de divulgação no boletim e na *homepage*, 120 líderes da educação e do mundo empresarial (estiveram representadas a FIEMG, IBM, Citibank, AT&T, Mastercard, Motorola, Discovery Communications, Phillips, Banco Mercantil, Bank América entre outras), culminou com a aprovação de uma “Declaração de Ação” que se inicia pela apresentação do pressuposto produtivista:

“Nada é mais importante para o progresso econômico e social da região que a educação dos jovens (...). Uma força de trabalho competente e dotada das habilidades necessárias é a base de um crescimento econômico auto-sustentado. As economias abertas e integradas ao mercado global requerem trabalhadores com capacidade de adaptar-se a mudanças e capacidade de manejo de tecnologias de vanguarda. (...) Unir vontades e esforços é imperativo para consolidar uma reforma exitosa. Nós, os empresários, podemos colaborar com nossos governos para iniciar e sustentar uma reforma educativa eficaz.”^[xxxiv]

Na declaração, estabelecem o plano de ação a ser seguido pelos líderes empresariais, que afirmam oferecer respaldo para a implantação da política educacional latino-americana ali definida, “sem interesses políticos”.

Antes de listar algumas das ações para as quais oferecem apoio, é interessante notar que a carta é o editorial deste número do boletim do PREAL, escrita na primeira pessoa, pelos empresários, denunciando-os como sujeitos do discurso institucional do órgão.

Seu apoio é oferecido para estabelecer padrões educacionais que definam claramente o que os alunos devem saber e ser capazes de fazer em cada grau ou nível e área de estudos, a serem introduzidos de forma seqüencial com período de transição apropriado; implementar sistemas de avaliação independentes associados a estes padrões e metas; possibilitar o acesso dos professores a sistemas de aperfeiçoamento e mecanismos de desenvolvimento profissional; medir o progresso dos estudantes com o objetivo de que cumpram os padrões; dar maior autoridade e responsabilidade aos diretores de escolas; exigir prestação de contas sobre a utilização de recursos; utilizar todas as oportunidades para outorgar decidido apoio público a quem promova reformas baseadas nestes princípios; difundir as melhores práticas e a utilização de tecnologias associadas à Internet em relação ao aperfeiçoamento dos professores; convocar líderes de outros setores, incluindo os meios de comunicação, para promover estes objetivos; estimular a criação de consórcios empresariais nos diversos países com o fim de apoiar a inovação, pesquisa e desenvolvimento na reforma educacional; reconhecer e premiar a excelência na promoção das reformas delineadas nesta agenda; avaliar anualmente o progresso alcançado na região.

Sugerem que os empresários devem iniciar algumas ações concretas, como: conceder

entrevistas e enviar artigos aos meios de comunicação, promover visitas de agentes educativos a empresas, com a finalidade de mostrar-lhes as necessidades do setor produtivo. E detalham o cronograma para cumprimento desta agenda, assumindo-se como protagonistas da definição da política educacional.

Através do boletim, torna-se clara a passagem do Estado como sujeito dos projetos educacionais, ao empresariado assumindo diretamente tal função. É nítida também o papel do PREAL delineado claramente como instrumento de promoção dessa passagem. No mesmo número, em artigo intitulado “Se fortalece o trabalho do PREAL na linha empresa-educação”, sua “missão institucional” é declarada:

“O PREAL se encontra fortalecendo seu trabalho na linha empresa/educação (...) e trabalhará em quatro aspectos nos próximos três anos: ajudar a grupos empresariais a expandirem e melhorarem seu trabalho em educação; ajudar a grupos não empresariais que trabalham na reforma educativa a incorporarem líderes empresariais em seus programas; gerar e difundir na região informações sobre associações empresa-educação para servir como base de recursos a esses grupos nacionais; promover o desenvolvimento de informes sobre o estado da educação nos países da região de modo a prover tanto a empresários quanto a líderes políticos de uma ferramenta para medir o progresso”^[xxxv]

Segue o informativo, desenvolvendo a argumentação em favor da tomada, pelo empresariado, do lugar do Estado na definição da política educacional, através de intensa campanha de desmoralização deste ente político. A tônica dos textos é a descrença no Estado e o chamado à “participação”, como nomeiam a intervenção do mercado na elaboração das reformas educacionais. Argumentam que, como usuários do produto educacional (a força de trabalho), como clientes, têm o direito de determinar que produto querem. Estabelecem como alvo o principal obstáculo a sua ação : o sindicalismo docente, cujo ativismo pode representar barreiras à execução das reformas. Sugerem “incentivos” para que os docentes desistam de se opor às mudanças.

Outra frente significativa de atuação ideológica, já mencionada aqui, é a elaboração de textos que têm a função de instrumentalizar os agentes interessados na consolidação do projeto educacional neoliberal. Iniciaremos nossa análise pelo documento de número 3, intitulado “Obstáculos À Reforma Educativa no Brasil” de autoria de David N. Plank, José Amaral Sobrinho, Antônio Carlos da Ressurreição Xavier, sob contrato com o Banco Mundial, para uma conferência sobre “Educação, Crescimento e Desigualdade no Brasil”, realizada no Rio de Janeiro e, março de 1991.

Dois aspectos despertam a atenção do leitor durante todo o texto, que são os sentidos atribuídos a público e a privado, por um lado, e a tendência à redução dos conflitos políticos de natureza ideológica a divergências de interesses financeiros no plano pessoal e corporativo, minimizando a esfera em que se dão os conflitos de racionalidades subjacentes às propostas pedagógicas, deslocando-a para a esfera moral, com fortes apelos ao “consenso” em torno das reformas.

O elemento consenso é uma presença expressiva em todos os textos, o que chama a

atenção para seu significado político, se considerarmos que, para Gramsci, este é o principal instrumento na afirmação da hegemonia como capacidade de direção política.

Outro elemento é a freqüente alusão ao pacto social e o desprezo às divergências políticas. O texto em estudo exemplifica esse “grande acordo em torno da educação”, pelas plataformas educacionais dos candidatos ao governo do estado de São Paulo em 1989, que, em sua análise, são “idênticas, tanto nos objetivos que definem, como na falta comum de especificação de onde virão os recursos para tais objetivos”[xxxvi].

O serviço público é associado a práticas clientelistas, a incompetência e corporativismo, como no trecho a seguir:

“Na educação, o clientelismo compreende uma diversidade de práticas que incluem a obtenção de empregos para clientes e partidários, a concessão de contratos a aliados políticos e a distribuição de recursos públicos segundo as exigências da política eleitoral.”[xxxvii]

Em seguida, os ataques direcionam-se aos setores que discordam das reformas, incorrendo aí em uma contradição: se o texto inicialmente afirma a existência de “impressionante grau de consenso” em todos os setores significativos da sociedade, então quem seriam os atores políticos divergentes que, a despeito de serem desconsiderados na afirmação do consenso, são responsabilizados pelas dificuldades de implantação das reformas?

“Conflitos políticos em torno de objetivos educacionais ocorrem quando os interesses de grupos claramente definidos e politicamente influentes são diretamente ameaçados, como no debate em torno da educação universitária ‘gratuita’.”[xxxviii]

Começam a ser identificados os opositores das reformas, responsáveis pelo “atraso” em sua implantação: aqueles que defendem a educação pública e gratuita, que o fazem, segundo a lógica do texto, não por compromisso ideológico, mas por estarem diretamente ameaçados em seus empregos.

Os autores concluem argumentando que as dificuldades e o atraso na implementação das reformas na educação brasileira não decorrem de divergências nos objetivos políticos, mas da divergência na seleção de instrumentos de política, como o clientelismo, representativo de interesses “privados”, em oposição à eficiência, representativa do “interesse público”.

Esta conclusão, deslocada do seu contexto, poderia sugerir a defesa do interesse público em uma perspectiva democrática, entretanto caráter ideológico reside nos sentidos atribuídos no discurso a público e a privado. Inicialmente, o público (estatal) é considerado como sinônimo de ineficiência e práticas clientelistas, enquanto os interesses privados seriam exatamente a expressão da política estatal, entendendo privados aqui como os interesses pessoais e corporativistas. Posteriormente, definem-se os sentidos de público e privado: os interesses públicos, que, segundo os autores, dizem respeito à eficiência, somente podem ser representados pela iniciativa privada, aí já com sentido de sistema privado de ensino. Esses deslocamentos de sentido no interior de um mesmo discurso operam conduzindo o leitor menos atento à conclusão de que os espaços públicos, sendo

estatais, estariam necessariamente contaminados por instrumentos políticos contrários aos interesses da sociedade, como clientelismo e corporativismo, enquanto somente o capital teria a preocupação com a eficiência, administrando o sistema de ensino com a “mão-de-ferro” necessária, contra o desperdício e a penetração de interesses privados, como se a própria essência do capital não constituísse interesses privados.

Um dos documentos mais significativos na expressão da racionalidade instrumental das propostas educacionais patrocinadas pelo grande capital é o de número 14: “Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais”, escrito por Javier Corrales, da Universidade de Harvard, em abril de 2000, com o apoio financeiro do Diálogo Interamericano, através do PREAL, segundo créditos no início do texto [xxxix]. Esse texto guarda afinidades com o anteriormente analisado, que tratava especificamente do caso do Brasil, enquanto o atual trata das reformas educacionais em toda a América Latina.

Um termo recorrente no texto é descentralização; descentraliza-se o sistema para resolver todos os seus males, isto é, os males do aparelho estatal, considerado, da mesma forma que no texto anterior, como signo da ineficiência.

A suposição do consenso, logo no início do texto, tal como no anterior, autoriza a voz da concepção liberal de educação, que reduz o ser humano a força produtiva, a falar por toda a sociedade.

“Há consenso mundial em considerar a melhoria do desempenho das instituições educacionais como indispensável para promoção do desenvolvimento sócio-econômico. (...) Infelizmente, porém – e principalmente por razões políticas – é freqüente ver-se que reformas educativas não são aprovadas ou implementadas.” [xl]

Se há consenso mundial, então as discordâncias políticas que impedem a realização das reformas emanam de setores sociais que “não contam”? Que setores seriam esses?

Obtemos essa resposta no próprio texto, quando afirmam tratar-se de ativistas do sindicalismo docente considerado grupos poderosos, que devem ser “neutralizados” por meio de políticas de compensação ou de cooptação.

“As organizações sindicais dos professores poderiam ser um desses grupos. (...) se ficarem contra as reformas, podem solapar seriamente o processo. Por estas razões, a aprovação e implantação das reformas dependem da cooperação dos sindicatos de professores ou, ao menos, de que sejam impedidos de desviar o processo da reforma”. [xli]

O autor não demonstra timidez na apresentação das sugestões de estratégias para neutralizar os opositores das reformas, sugerindo claramente mecanismos de cooptação eficazes, em sua análise, já que acredita que a oposição dos sindicalistas decorra apenas da ameaça de interesses “particulares”. Uma das estratégias sugeridas é a complementação as reformas voltadas para a qualidade com elementos de “acesso”, respondendo a esses setores, que lutam pela ampliação do direito à educação (segundo o texto, preocupados em ampliar seu próprio mercado de trabalho).

São consideradas reformas orientadas para a qualidade, as reformas do mercado, norteadas pela “eficiência” e competitividade econômica, em contraste com as reformas de

acesso, preocupadas com a universalização da educação, que, segundo o autor, são as defendidas por grupos particulares e corporativistas. A ampliação do “acesso” ocorre, então, apenas como uma forma de neutralizar a oposição, revelando as causas do descompromisso do bloco dirigente do Estado, em relação ao ensino oferecido à população que chega às escolas.

Um traço marcante de nossa reforma do Ensino Médio é justamente a presença do elemento acesso, num contexto de reforma orientada pela lógica do capital. A eficiência desta estratégia verifica-se freqüentemente nos meios acadêmicos supostamente críticos, quando fazem a crítica da crítica, julgando ser este o elemento contraditório do processo.

Desconsiderando esse elemento não como contradição da classe dirigente na enunciação da reforma, mas como parte da própria lógica da reestruturação desse nível de ensino, que, além de atender à necessidade de cooptação, ganha um bônus extra, o exército de reserva ao mercado de trabalho, estaremos deixando de exercer o pensamento dialético na reflexão sobre as formas de apropriação popular da reforma, que, aí, sim, dizem respeito ao campo de atuação do intelectual crítico, na perspectiva da compreensão do elemento acesso como um fator que deve ser reapropriado pela ótica do trabalho, não como uma concessão casual ou determinada tecnicamente pela necessidade de melhor qualificar a mão de obra.

A qualificação, como produto do elemento acesso, responde ao discurso dirigido ao grande público, enquanto, nos “bastidores” das reformas (os documentos do PREAL não têm um largo espectro social como público-alvo), acesso é sugerido como mecanismo de neutralização dos opositores. “Reconhecer” como elemento progressista e contraditório de um ou outro ministro, um ou outro governo, a ampliação de um segmento de ensino, analisando apenas os discursos dirigidos ao grande público sobre o qual se pretende exercer consenso, representa equívoco que tem levado setores do próprio movimento político e sindical que, em outros planos, naquele das “grandes lutas hegemônicas”, na política financeira, se opõem ao Neoliberalismo e ao governo federal, a estabelecer “pactos” e “parcerias” em torno de programas de educação e/ou formação profissional, como se tratássemos de um campo neutro. Esses setores renunciam a uma análise política mais acurada dos fundamentos políticos das reformas, de suas bases ideológicas e finalidades econômicas.

O mesmo texto, ao recomendar que as reformas de acesso sejam adotadas na medida necessária ao aplacamento das frustrações dos opositores, refuta esse tipo de diretriz como regra geral para o sistema escolar porque, segundo sua interpretação, são fontes de desperdício: representam benefícios dispersos[xlii], enquanto aquelas orientadas pelo mercado representam exatamente o oposto, benefícios concentrados. Como beneficiam a setores organizados e atuantes (o mercado), seus custos não são perdidos, têm retorno assegurado. Já as grandes massas beneficiadas pela universalização do acesso, por serem dispersas, não saberão tirar proveito de tantos investimentos. Se os investimentos

públicos, são dispersos (todos contribuem), devem concentrar-se sobre beneficiários concentrados (mercado), que lhes darão o devido valor.

Educar, nesse ponto de vista, é considerado desperdício, a menos que os beneficiários sejam atores sociais organicamente concentrados em torno da produtividade.

Finalizando o elenco de estratégias de neutralização da oposição, o autor recorda que, “(...) *além de uma compensação material, os governos podem oferecer privilégios políticos aos adversários da reforma*”^[xliii], tais como: tratamento especial durante os períodos eleitorais, acesso ao desenho das políticas, acertos frente a algumas inquietações dos dissidentes, nomeação de líderes dos movimentos dissidentes para posições atraentes em órgãos centrais, mas alerta sobre o perigo de que, mesmo adotando tais políticas, elas se mostrem insuficientes, pela resistência dos dissidentes ou porque os elevados gastos provoquem insatisfação na sociedade civil (neste caso, o mercado). Uma das formas alternativas é a adoção gradual das reformas, que têm mais chance de serem executadas sem oposição, do que quando são apresentadas de forma “global e radical”^[xliv], já que estas implicam risco de mobilização ativa e intensa por parte daqueles que sofrem seus custos.

Na enumeração de reformas bem sucedidas^[xlv], afirma que as orientadas para o mercado, ou “reformas de qualidade”, foram bem sucedidas por terem como traços básicos, entre outros, os que destacamos em seguida:

Austrália	Maior orientação para o mercado, criando universidades privadas.
Chile	Criação de escolas privadas subvencionadas.
São Salvador	Transferência de fundos para as associações comunitárias, encarregadas de decidir sobre os salários, contratação e demissão dos professores, administração dos sistemas de seguridade social para esses profissionais e da manutenção dos prédios.
Jordânia	Novos métodos de avaliação dos alunos.
Nova Zelândia	Enfoque “social voltado para o mercado”; atribuição aos pais da responsabilidade pela contratação de professores, com autorização específica para contratar os não-sindicalizados.
Argentina	Criação do “ministério sem escolas”, a partir da descentralização; criação de novas provas para avaliação dos alunos.
Romênia	Eliminação dos aspectos comunistas do currículo.
Espanha	Criação de conselhos locais autorizados a nomear e demitir diretores.

O texto contrapõe as reformas orientadas pelo mercado às propostas de educação “apenas como direito social”^[xlvi], denunciando a condição de irrelevância atribuída a este critério, na definição de políticas públicas consideradas eficazes. Insiste que os sujeitos das reformas de acesso, professores “corporativistas”, sindicalistas “políticos profissionais”, devem ser enfrentados com estratégias cuidadosamente traçadas, com ministérios fortes e estáveis, chegando a citar o exemplo do Brasil, onde o ministro da Educação foi o primeiro a ser reconduzido ao cargo, na posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso em seu

segundo mandato consecutivo.

Na experiência reformista de Cingapura, o autor destaca como elementos geradores de sucesso, entre outros, o estímulo à concorrência entre os alunos, que são divididos segundo suas “habilidades”, sendo selecionados, aos nove anos de idade, os mais bem dotados intelectualmente. As escolas adotam a concorrência, publicando quadros de desempenho como ferramentas de disputa por autonomia, num paradoxo, onde “autonomia” é prêmio outorgado a quem fizer por merecê-lo..

Ainda refletindo sobre a necessidade de abrir as reformas educacionais à economia global, o autor ressalva que isto pode gerar indesejáveis reações nacionalistas, já que nem todos os países têm vocação para a produção e exportação de bens e serviços que carecem de mão-de-obra altamente capacitada, como afirma ser o caso da América Latina, não sendo assegurada a eficácia da pressão pela competitividade.

Se analisarmos que essa concorrência global não é tão livre como deseja aparentar, que os mecanismos de regulação da produção e comercialização de bens e serviços é circunstanciada por forças hegemônicas que manipulam as “leis do mercado” e que a “vocação” de cada região na economia globalizada é muito menos decidida por qualidades naturais do que por sua condição econômico-política frente ao processo de mundialização do capital e seus representantes orgânicos, perceberemos que o problema não é a ausência de demanda por educação orientada pelo mercado, como faz concluir o texto, mas o próprio antagonismo fundamental presente nas relações sociais de produção que, se por um lado pretende baratear os custos da reprodução ampliada do capital, por outro lado, necessita manter, dentro de limites “seguros” e sob rigoroso controle, os esforços realizados com essa finalidade, para que não sejam reapropriados e reinterpretados por outra ótica.

Outro documento representativo é o de número 15, intitulado “Reformas educacionais na América latina: Balanço de uma década”, escrito, em julho de 2000, por Marcela Gajardo, coordenadora da sede do PREAL no Chile. A autora propõe um balanço dos processos de implantação das reformas educacionais neste continente na década de 1990. Inicia afirmando que, na última década, o cenário educacional é mais favorável do que anteriormente, pois surgiram “novos pactos” em prol da educação, foram lançadas importantes reformas curriculares e há um “relativo consenso” em torno delas. Um dos pontos positivos, segundo o texto, é o enfoque em grupos vulneráveis, através das políticas de equidade.

A “nova ordem mundial” , segundo a autora, conclama os pobres a enriquecerem pela escolarização. *“(...) dado como certo o fato de que a renovação educativa desempenha um papel estratégico no êxito econômico e na superação da pobreza (...)”*[xlvii].

No mesmo texto, um recurso utilizado, que é adotado pelo discurso ministerial brasileiro na apresentação do “Novo Ensino Médio”, diz respeito à redução do debate pedagógico à

dicotomia entre “ensino tradicional” e “ensino moderno”. Carecendo de definições mais precisas sobre os dois tipos de ensino, o leitor é conduzido à posição positivista do valor cronológico como indicador de valor (atualidade científica) do enunciado. Ocultam-se não apenas as expressões didáticas de cada tipo de ensino reduzido a “tradicional” ou a “moderno”, mas também suas condições históricas e fundamentos científicos e filosóficos. A ideologia veiculada faz crer que “moderno” é o sistema de ensino orientado pelo e para o mercado, enquanto tradicional, “arcaico” é todo projeto construído em torno de propósitos menos “eficientes”.

Em seguida, o texto aponta alguns problemas que devem ser combatidos na implantação das reformas orientadas para a equidade e produtividade: “centralismo excessivo”, “desvinculação entre o que se ensina nas escolas e as exigências das ocupações e da sociedade”^[xlvi].

Como proposições para a implantação das reformas, destaca: a busca de “consensos amplos”; “melhorar a equidade, provendo uma educação sensível às diferenças e que discrimine em favor dos mais pobres e vulneráveis”; “descentralizar”; atribuir à escola “maior responsabilidade por seus resultados perante os estudantes, os pais de alunos e a comunidade em geral”; “abrir a instituição às demandas da sociedade e interconectá-la a outros âmbitos ou campos institucionais, públicos e privados”; “testar modelos de alocação de recursos vinculados a resultados”; “formar melhores professores e eliminar a burocracia”^[xli].

Destaca que tais elementos, mesmo presentes nas reformas educacionais na América Latina da década de 90, necessitam de maiores esforços de afirmação, dado que o contexto internacional é “favorável às mudanças”, que são assentadas sobre três princípios: qualidade, eficiência e equidade, definindo cada um dos conceitos: qualidade como “melhores resultados em termos de aprendizado, trabalho produtivo e atitudes sociais”; eficiência, “melhor uso dos recursos e busca de novas opções financeiras” e equidade como “participação e atenção prioritária aos grupos excluídos”^[l].

Define o sentido de autonomia, um dos princípios da legislação educacional brasileira recente, que, longe de representar condição democrática de exercício da cidadania, revela a delegação de responsabilidades do poder público e supremacia dos interesses do capital na definição das linhas de ação do sistema escolar, porque permite, à revelia dos interesses emancipatórios, a “*reorganização das estruturas com base nas demandas do sistema produtivo e nas exigências da concorrência*”^[li].

Insiste no argumento de que as reformas devem levar em conta algumas ações, como a inclusão crescente dos recursos privados; passagem da ênfase ao acesso para a ênfase na eficácia e resultados; adoção do critério de mérito para valorização do profissional da docência; estabelecimento de uma nova relação entre escola e empresa, onde esta última assumira a liderança; incorporação do conhecimento à competitividade.

Endossa o papel do Banco Mundial na determinação das políticas educacionais implantadas na década de 90, como fator decisivo para atender à *“necessidade de recursos humanos mais qualificados, competitivos e maleáveis (...)”*, destacando as seguintes metas perseguidas na intervenção daquele órgão: *“resultados de rendimento comparáveis internacionalmente; fortalecimento da autonomia escolar; professores mais qualificados, motivados e abertos às correntes contemporâneas da educação; maior equidade”*.

Entre as exigências do Banco Mundial, Marcela Gajardo destaca: renovação do investimento no “elemento humano”; recurso à análise econômica para determinar as prioridades educacionais; estabelecimento de normas de aferição do rendimento escolar a partir de avaliação padronizada; recurso à família para arcar com as despesas do ensino superior.

Na atuação do BID, a autora elogia sua interferência pedagógica, a “evolução” da ação no campo do financiamento, para a esfera da influência direta sobre a ação didática, pela determinação de orientações curriculares compatíveis com o teor das reformas.

“As prioridades do BID para a educação, assim como as do Banco Mundial, passaram, de uma ênfase na construção e no equipamento dos locais, para o fornecimento de textos e materiais, capacitação de professores e desenvolvimento do currículo (...)”^[lii]

Ainda em relação à atuação do BID na implementação de reformas educacionais na América Latina, destaca o apoio dado à criação do próprio PREAL, e deixa bem claros, muito mais do que sugere a idéia de pluralidade formalmente apresentada na apresentação de cada documento, seus vínculos políticos:

“O Banco Interamericano (...) a partir de meados de 1995 apoiou a execução de um projeto regional que, com o nome de Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), ocupou-se da elaboração de diagnósticos educativos em seis países da região para sensibilizar sobre a necessidade das reformas (...), para obter bases de acordo em prol das reformas, como para sensibilizar e mobilizar a opinião pública para elevar a prioridade política das transformações educativas.”^[liii]

VI. O “NOVO ENSINO MÉDIO”:

Nos ocuparemos a seguir do estudo dos textos da reforma produzidos pelo Ministério da Educação e dos Desportos, que são classificados em dois grupos.

No primeiro grupo, situa-se o discurso produzido para a busca do consenso, elemento apontado anteriormente como estratégico na implementação das reformas educacionais. A estratégia publicitária em torno da reforma neste nível foi intensamente utilizada pelo ministério, antes mesmo do lançamento dos textos legais, e se expressou por campanha veiculada por rádio e televisão, editoração do “Boletim do Ensino Médio” e da revista “O Novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”, além de uma série de teleconferências organizadas pelo MEC. Trataremos apenas da revista, por ser a mais significativa do processo de construção de hegemonia na divulgação da reforma, embora a campanha televisiva, por ser dirigida a um auditório “externo”,

merecesse análise, que pretendemos empreender em futuros trabalhos.

O segundo grupo é constituído pelos textos legais da reforma: Inicialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais, sucedidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Revelam elementos significativos, um dos quais, a própria estratégia de comodificação, o que nos leva à observação de que a divisão aqui realizada, entre textos publicitários elaborados para a busca de consenso e textos legais, ocorre com a percepção de que, mesmo nos textos legais, observam-se estratégias discursivas de “marquetização”.

VI.1-REVISTA "O NOVO ENSINO MÉDIO: A REVOLUÇÃO DO CONHECIMENTO CHEGA ÀS ESCOLAS BRASILEIRAS”

A revista utiliza-se de linguagem publicitária, fortes apelos a signos juvenis, imagens cuidadosamente construídas para veicular o sentido de sucesso, prazer, leveza. Uma das primeiras imagens, entretanto, já denuncia a face excludente da proposta que difunde, insistentemente, a idéia de que conhecimentos escolares, além de desagradáveis, inúteis, acorrentados à escola "do passado", podem ser desprezados na chamada "sociedade do conhecimento". Em uma foto de página inteira, vemos, em primeiro plano, um livro parcialmente em diagonal, sendo tocado pela mão de um personagem (jovem) que não se vê. À primeira vista, podemos imaginar que o livro está sendo retirado da estante para estudos, mas, analisando com cautela a posição dos dedos, o indicador estendido tocando a lombada, em posição firme, denotando que é onde se ancora a força do movimento, os outros dedos em posição de relativo relaxamento, servindo apenas como apoio secundário, concluímos que o personagem está empurrando o livro (de encadernação clássica) para a estante. A primeira mensagem: guardemos os livros! O "novo ensino médio", que "agora é para a vida" , como o MEC repete praticamente a cada página, pretende existir sem eles.

Logo no início do texto, a alusão à "explosão de matrículas”:

"Temos quase sete milhões de alunos matriculados no 2o grau e observamos que os jovens querem cursá-lo não apenas como transição para a faculdade, mas como preparação para o mercado de trabalho... verificamos que a maioria deles quer algo mais do que simplesmente ingressar na faculdade. Apenas 38% pretendem seguir para a Universidade. Por isso, o 2º Grau passou a ser algo extremamente importante." (grifos meus)

Considerar que há uma "explosão", ignorando o que esta ampliação significa em relação ao imenso percentual ainda excluído, pode levar a crer que 25% (mais à frente, a própria revista informa, como dado desconexo a este, que os jovens atendidos compõem 25% do total na faixa etária) representam a democratização de acesso. Logo em seguida, as expressões "não apenas" e "algo mais que simplesmente" insinuam que a interrupção dos estudos ao fim do ensino médio em favor do ingresso no mercado de trabalho teria maior significado social e pessoal do que o acesso à universidade. E que o fato de ser orientado para o mercado torna este nível de ensino “algo extremamente importante”, justificando-se

os investimentos.

O texto apóia-se no índice de 38% considerando-o insignificante, desprezando o fato de que, a despeito de todas as barreiras erguidas, ainda há jovens das classes populares em cujo projeto de vida o desejo de ter oportunidade de acesso ao ensino universitário persiste. Conferir a tais dados autoridade para determinar o projeto curricular do Ensino Médio significa desconsiderar o processo de relações sociais opressoras e da produção da "falta de desejo" de prosseguir nos estudos demonstrada pelos 62% alunos restantes, já que a classe trabalhadora ouve desde a educação infantil que a universidade não é seu lugar e que o fenômeno do fracasso escolar deixa pouco espaço para projetos escolares futuros. Ao utilizar a constatação do "desinteresse" e utilizar tal constatação para legitimar a negação dos saberes científicos, filosóficos e literários às camadas populares, substituindo-os pela preparação para o mercado, além de representar a omissão dos atores sociais responsáveis pela formulação de políticas educacionais e seu dever de transformar esse quadro, atribui a responsabilidade ao expropriado pela expropriação sofrida. Ainda no terreno da substituição da universidade pelo pragmatismo do mercado, prossegue:

"O novo Ensino Médio vai ser a grande resposta para os jovens que querem a profissionalização. Já para as famílias, a grande demanda está voltada para o ensino profissionalizante, que precisa dar ao jovem alguma preparação para enfrentar o mundo lá fora."

Destacando que a quase totalidade da ampliação deu-se no ensino noturno, em escolas públicas, surge a promessa de não deixar desassistido este nível: "*Neste governo, a questão do ensino médio deverá se a maior preocupação do Ministério da Educação e do Desporto.*"

Apelando para a supervalorização do olhar aprovador externo e crendo contar com a despolitização do auditório, o documento afirma que: "*... a reforma está sendo vista lá fora, por organismos como a Unesco e o Banco Mundial, como uma das mais avançadas, mais importantes, mais inovadoras de todo o mundo.*"

Conforme já analisado, o olhar aprovador do Banco Mundial significa o atendimento às condicionalidades políticas impostas pelos organismos internacionais, na implantação do Programa de Ajustes Estruturais do FMI.

Ou ainda: "*Na Europa, a tendência do mercado de trabalho é demandar menos formação universitária.*"

Em seguida, partindo da proposição de que maior escolarização acarreta automaticamente maior riqueza, credo caro ao ideário neoliberal, herdado da Teoria do Capital Humano, é feita a previsão de que uma "grande nação" decorrerá de um projeto de educação aplaudido pelos países tomados acima como referência: "*Este novo Ensino Médio contribuirá, certamente, para a afirmação do nosso país como uma grande nação já no próximo século.*"

Não há indícios de que os editores da revista tenham a preocupação com o paradoxo já que, se inicialmente legitimam o desinteresse pela continuidade dos estudos como determinantes de uma política educacional voltada para o mercado, afirmam que quanto maior a escolarização, maior a "riqueza da nação".

Sugerindo um pacto de interesses capital-trabalho, desconsiderando o antagonismo social, aponta o apoio das instituições patronais, como motivo para que a classe atendida (já identificada como a classe trabalhadora) acredite no teor positivo da reforma:

"Não foi só a comunidade escolar que aplaudiu as novas diretrizes básicas do ensino médio. Elas também receberam o apoio das Confederações Nacionais do Transporte (CNT) e da Agricultura (CNA), duas entidades que desenvolvem intenso trabalho no campo da educação por meio de cursos profissionalizantes e de aperfeiçoamento."

Mais uma vez, a lógica instrumental expressa os fundamentos do projeto:

"Sabemos que o profissional, o cidadão do próximo milênio deverá trocar de profissão cinco ou seis vezes aproximadamente em sua vida. É fundamental que sua formação geral seja sólida... ensinar aos nossos alunos a aprender a aprender".

A formação geral apresentada como categoria abstrata, ou com sentido único, que prescinde de indicadores concretos, como a garantia de uma grade curricular mínimo, por exemplo.

A irresponsabilidade com que o texto leva alunos e professores a presumirem uma recorrente dicotomia teoria-prática, o repúdio do texto a qualquer conteúdo não-instrumental, condenando qualquer forma de abstração em nome da "prática", reforçando o senso-comum pedagógico, que entende ensino centrado na realidade como aquele que despreza a realidade que está além de seu sentido empírico imediato, quando é inadmissível alijarmos o ser humano de sua função simbólica, causa danos não somente de caráter político de longo prazo, como, antes mesmo, no plano cognitivo.

Falsas dicotomias entre memória e raciocínio, experimentar e receber, compreensão e memorização, ensino e aprendizagem remetem à falsa dicotomia escola tradicional x escola nova, tão recorrente nos cursos de formação de professores, que deslocam tais concepções de suas raízes históricas e as configuram como blocos monolíticos

Em nenhum momento o texto explicita o modelo alternativo ou oposto, ao qual diz fazer frente; ao contrário, refere-se a ele de forma difusa, como no falso debate escola tradicional-escola nova, levando ao leitor a crença de que a mudança é de natureza puramente técnico-didática.

Sendo mistificadora, a proposta não deixa de recorrer ao conceito de aptidão:

"Cada aluno vai procurar no 2º grau desenvolver as habilidades, as competências para as quais tem mais aptidão"

Como legitimação da omissão do poder público em sua função de assegurar qualidade de ensino à camada social que ora ingressa neste nível de ensino, a ausência de

professores e componentes curriculares na escola - antigo problema da escola pública - é embalada com fortes efeitos decorativos, sob a bandeira de liberdade curricular:

"Para o desempenho dessas novas funções, as escolas não vão receber o currículo pronto, com as matérias obrigatórias e os conteúdos necessários. Aliás, as escolas não vão nem mesmo precisar ministrar as disciplinas como as que conhecemos hoje. Língua Portuguesa, Matemática, Geografia ou História, Biologia, Química e Física, poderão nem existir com estes nomes."

"... cada escola poderá elaborar seu próprio currículo e definir suas estratégias de educação"

"Os conteúdos devem ser entendidos como meios para constituição de competências e valores e não como objetivos do ensino em si mesmos".

A formação é ser indefinida, não contando com garantias mínimas de componentes curriculares oferecidos. E esse "esvaziamento" é ideologicamente apresentado como dinamização do processo pedagógico.

A omissão das responsabilidades do poder público manifesta-se mais uma vez, no apelo à "comunidade". A opinião da comunidade é utilizada como base para legitimar a reforma, chegando até mesmo ao julgamento de uma criança de 11 anos, induzida a opinar, mesmo estando muito longe de compreender os projetos em luta na esfera política em suas várias faces.

"Em Brasília, a pequena Rafaela, de 11 anos, pergunta, ansiosa, se já vai "pegar" o novo ensino médio. Sua mãe, a dona de casa Sandra, fica torcendo: os alunos, para ela, só têm a ganhar com as mudanças."

Ao lado de foto de uma família, a seguinte legenda: "*Antônio Carlos não quer ver os filhos perdendo tempo com fórmulas e regras que nunca vão aplicar na vida prática.*" "*Toda a comunidade vai ter um papel decisivo no sucesso do ensino médio.*"

Contraditoriamente, o texto não deixa escapar que, apesar de toda a liberdade e flexibilidade curricular, há o fenômeno da avaliação que sugere um modelo padronizado e, até mesmo, material didático unificado. A exclusão social é evidente, quando se difunde propaganda em torno da diversificação sem conteúdos mínimos, componentes curriculares a que todos têm direito. Entretanto, para os que vão prestar vestibular, utiliza-se a pontuação no ENEM. Se a escola das camadas populares cumpre a prescrição da reforma, seus alunos provavelmente terão sua origem de classe referendada no ENEM. O controle da relação entre origem e destino de classe desloca-se da formulação de conteúdos, para a avaliação.

Finalmente, outro indicador do perfil apologético da revista observa-se nas últimas páginas :

"Júpiter vencerá Mercúrio em uma grande batalha e retomará seu lugar de destaque no Olimpo. É o que artistas e intelectuais brasileiros acreditam que ocorrerá em nossa sociedade, caso seja implantada com sucesso a reforma do ensino médio."

"... O conhecimento voltará a ser mais importante do que os ganhos materiais..., já que, "hoje, o jovem só quer enriquecer."

VI. 2-OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.

A reflexão sobre outro texto da Reforma, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), nos permite associar as orientações curriculares e suas justificativas, às condições anteriormente analisadas, como o contexto político e as recomendações exaustivamente apresentadas pelos intelectuais orgânicos do bloco histórico dominante.

O texto dos PCNEM inicia-se pela localização da reforma no movimento latino-americano em prol de reformas que lhes confirmam o mesmo patamar de escolaridade alcançado pelos “países desenvolvidos”.

Tal qual se revela nos discursos dos organismos hegemônicos internacionais, o determinismo tecnológico apresenta-se como fundamento da reforma. A renúncia ao questionamento preliminar na elaboração de um projeto pedagógico em torno de “Que aluno queremos formar e para que tipo de sociedade?” leva a crer que a condição de subordinação do sistema educacional está, não somente naturalizada, como assumida, quando o discurso educacional lança mão das definições já estabelecidas nas esferas político-econômicas dominantes. No que diz respeito a essas questões, a postura do MEC é meramente constatativa: O mercado já definiu que aluno para que sociedade precisamos formar. Opera-se o animismo tecnológico, deslocando-se para a tecnologia a condição de sujeito determinante das políticas de produção, acumulação e formação. O educador, cuja preocupação inicial na elaboração de um projeto político-pedagógico é exatamente a indagação sobre esses pressupostos filosóficos, é evocado, quando muito, para tomar consciências de que necessita atualizar-se, aperfeiçoar-se para a adequada execução da política prescrita.

“Primeiramente, o fator econômico 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 década de 80, se acentuam no País”^[iv].

“A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.”^[v]

Até mesmo o fator econômico é considerado como determinado pela ruptura tecnológica, o que, constituindo fundamento de um currículo nacional, representa inúmeros ganhos para o bloco dominante em termos de despolitização das gerações em formação, caso esses fundamentos sejam incorporados à prática educacional. A alegação de centralidade da tecnologia determinando o lugar ocupado pelo conhecimento no mundo contemporâneo é o primeiro elemento do discurso dos PCNEM que chama a atenção, pelo fato de ser ostensivamente apresentada como motivação suficiente para a elaboração da política educacional do MEC. A atribuição de valor positivo ao determinismo tecnológico é delimitada pela preocupação com a expansão deste nível de ensino, já que, mesmo

“necessária” ao mercado e alavancada por pressões internacionais, traz inquietações sobre o perfil sócio-econômico e os sentidos atribuídos à extensão da escolaridade pelos grupos sociais que chegam à escola secundária.

“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.”

Assim como os educadores perdem sua condição de sujeitos na definição dos fundamentos filosóficos e políticos de sua ação na definição da orientação escolar, o aluno que chega à escola, já o faz apresentado pela condição de assujeitamento: não o faz por escolha, mas por ter sido “levado” pelo aligeiramento da duração do Ensino Fundamental (fruto de políticas de contenção da repetência nem sempre acompanhadas da merecida transformação pedagógica) ou pelas exigências do mercado de trabalho. Esse aluno chega, não como cidadão em exercício consciente de um direito, mas como objeto de alterações de fluxo. Da mesma forma, as lutas sociais em prol da expansão do ensino secundário público tampouco são consideradas, na sacralização da intervenção linear do mercado como “cliente exclusivo” no sistema escolar.

O encadeamento lógico que se segue demonstra a condição de subordinação da escola e do aluno: a revolução tecnológica determina a revolução do conhecimento que, por sua vez, altera o modo de organização de trabalho, que, finalmente, determina a expansão da rede de ensino público que atenderá às demandas. Não há necessidade de muito esforço de reflexão para supormos o tipo de indivíduo a ser formado em um sistema escolar que adota tal lógica determinista e tecnocrata, bem como do tipo de profissional tal “sistema” desejará formar e valorizar.

A política é sepultada na “nova sociedade”; os sujeitos sociais, convertidos em observadores, perplexos do desenvolvimento tecnológico vêem a educação alcançar a autonomia; entretanto é a autonomia, com o texto abaixo esclarece, que consiste em formar as competências necessárias como passaporte para o paraíso pós-industrial. É “o que se espera”, como vemos no texto, que, no entanto, descuidou de explicitar quem espera, para quê, em favor de quem e contra quem. Em tempos pós-modernos, essas indagações políticas poderiam significar vínculos com o “passado crítico” e falta de atualidade pedagógica... O currículo pós-crítico dispensa tais indagações.

“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.(...) 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.”

Se alguma dúvida havia sobre a clareza política do projeto de reforma, este é o golpe final

na ingenuidade: o texto afirma claramente a “coincidência” entre as competências exigidas pelo sistema produtivo e a realização pessoal. Mais do que a redução do homem a fator de produção, vemos aqui a redução do sentido da vida à expropriação. Para impedir que o público seja tomado por uma onda de “otimismo produtivo” e resolva exigir emprego e educação, o discurso apresenta uma ressalva: não é para todos.

“Em contrapartida, é importante compreender que a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais. Há que considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêem excluídos”.

E a exclusão decorre de fatos sociais; não há agentes políticos no reino neoliberal. Parecendo recordar Durkheim, o MEC atribui a condição de fato à desigualdade social. E o elemento regulador de tal fato é a educação, que definirá quantos quais segmentos serão incorporados à “sociedade tecnológica”, onde a economia é pautada no conhecimento.

“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”.

O texto se contradiz: agora, a escola já não selecionará aqueles que serão incluídos ou não: deverá preparar a todos, para que tenha fim a desigualdade social. A reprodução ampliada do capital é uma questão de ignorância do povo, a precarização do trabalho é fruto da precarização da escola e a mundialização do capital só ocorre porque os professores são mal-preparados. Se a escola funcionasse como deveria, todos teriam recursos para viver bem, porque o mercado (neutro, justo, imparcial) estaria de braços abertos para incorporar toda a população “competente”. Não há necessidade de lutas sociais, de transformação das estruturas econômicas e políticas, basta termos sucesso na implantação do “Novo Ensino Médio”.

“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.”

Assim como os textos dos organismos internacionais, os textos oficiais da reforma, apelam para a repetição de um argumento até a exaustão, para efeito de persuasão. Vemos a seguir a reiteração da condição subordinada conferida aos educadores pela reforma, que, segundo o MEC, devem estar bem informados das tendências apontadas pelo mercado.

“Mesmo considerando os obstáculos a superar, uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais, por exemplo, que, como conseqüência, estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada.”

No Novo Ensino Médio, desconhecendo a história do trabalho (afinal, ele “poderá” estudar conceitos de História em qualquer área – e poderá também não estudar), as reações frente ao desenvolvimento tecnológico mediante a primeira e a segunda revoluções industriais, não sentirá qualquer desconforto em acusar as máquinas pelo desemprego.

Já em Geografia (que ele também “poderá” estudar em outras disciplinas ou não), não lerá, como em Chossudovsky, que a globalização é um fenômeno de ordem política e financeira, mas reduzirá esse conceito ao rompimento das barreiras na circulação de informações, que, por si só, mudam a geografia política.

“A globalização econômica, ao promover o rompimento de fronteiras, muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos.”

Já em Sociologia (que também, “interdisciplinarmente”, poderá estar diluída em todos - quais? - os componentes curriculares), ele aprenderá que é a revolução tecnológica que cria novas formas de produção e socialização, sendo ela o sujeito social.

“A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva.”

E em Filosofia (cujos conceitos “poderão” ser construídos a qualquer momento do curso), o aluno descobrirá que lutas sociais são uma bobagem, já que é a educação para a paz e a harmonia, que “faz recuar a pobreza” e põe fim às guerras, que também são produto da falta de escolaridade.

“Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, “entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras”.

A construção da cidadania, não mais para dirigir e mudar os processos sociais, está posta “em função dos processos que se modificam”, eles mesmos.

“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.”

Após essa declaração de princípios, os PCNEM passam a orientar a organização curricular. Um dos princípios mais caros é o da autonomia, em nome do qual, considerando inadequado estabelecer-se um grade curricular mínima que permita a definição de base comum de acesso aos saberes socialmente valorizados, os PCNEM optam por delegar à escola a responsabilidade de definir sua grade. Entretanto, a escola não tem autonomia para nomear os professores, o que já inviabiliza a suposta autonomia para dispor sobre carga horária. De que adianta uma escola definir que o aluno na 1^a série do Ensino Médio deverá ter quatro aulas semanais de Literatura, se o poder público

não nomear o professor?

Há o fator agravante, que é deixar a comunidade de mãos atadas, por não ter como exigir professores ou disciplinas para seus filhos. Se no passado, as escolas, na falta de professores para determinados componentes curriculares, atribuíam conceitos de fantasia para não deixar em branco aquela disciplina no histórico escolar – e com isso o aluno tinha consciência de que estava sendo lesado no direito de ter aquele componente curricular e em função disso a comunidade podia acionar o poder público - , hoje não é possível, já que a legislação renuncia ao dever de fazer o óbvio: legislar sobre as bases mínimas.

“Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio.”

VII. EFEITOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:

No tocante ao Ensino Técnico de Nível Médio, modalidade integrada introduzida pelo Decreto número 5.154/04, esta indefinição torna-se ainda mais perigosa.

Ao permitir as modalidades anteriormente amparadas pelo Decreto 2208/97 e ampliar as possibilidades para a realização da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada, o decreto 5154/04 ressalva que a integração deverá ocorrer “sem, prejuízo da formação geral”. Não define, entretanto, critérios mínimos para evitar-se tal prejuízo. Complementar ao Decreto, é a resolução 01/05 do CNE, que regulamenta a carga horária na modalidade Ensino Técnico Integrado. Tal resolução permite uma perda de até 400 horas no curso, o que equivale a um semestre letivo. Se anteriormente o aluno deveria cursar o Ensino Médio com no mínimo 2400 horas, mais o curso técnico, simultâneo ou subsequente, com carga horária variável de acordo com a área e prevista nos referenciais curriculares de cada curso, agora, na modalidade integrada, o curso profissional cujos referenciais prevêem 800 horas, poderá ser cursado na totalidade em 3000 horas; os cursos de 1000 horas na área técnica, poderão ser cursados em 3100 horas e os de 1200, em 3200. Se os referenciais curriculares para a Educação profissional permanecem indicando as respectivas cargas horárias, subentende-se que a perda, conforme tabela abaixo, ocorrerá na formação geral. A ausência de critérios objetivos nos parâmetros para que sejam assegurados os conteúdos mínimos no Ensino Médio favorece o retorno a um modelo dual de formação humana. Aqueles alunos, por serem oriundos de camadas mais favorecidas podem se dedicar aos estudos sem a preocupação com o trabalho, cursarão o Ensino Médio com as 2400 horas. Já aqueles que se procurarem a formação técnica, terão uma perda de carga horária que poderá alcançar as 400 horas, equivalentes a metade de um ano letivo. Observemos a tabela^[vi]:

	Carga horária total na vigência do Decreto 2208/97.	Carga horária total na vigência do Decreto 5154/04, regulamentada pela Resolução 01/05,	Perda de carga horária decorrente da integração.
Cursos Técnicos de 800 horas	Ensino Médio de 2400h + 800h de Curso Técnico 3200 horas	3000 horas	Perda de 200 horas
Cursos Técnicos de 1000 horas	Ensino Médio de 2400h + 1000h de Curso Técnico 3400 horas	3100 horas	Perda de 300 horas
Cursos técnicos de 1200 horas	Ensino Médio de 2400h + 1200h= 3600 horas	3200 horas	Perda de 400 horas

VIII- CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Verificamos que ao propor a elaboração de novos objetivos de formação, os PCNEM definem a orientação curricular centrada nas competências, e não em conteúdos memorizados. Faz uma curiosa associação entre conteúdos e memorização, competências e dinâmica.

Há alguns séculos educadores vêm denunciando a inadequação de técnicas como memorização para a formação escolar. Já na Didática Magna de Comênius, há críticas à escolástica medieval. Apelar para essa dicotomia, como faz o discurso da reforma, somente contribui para a redução do debate ao nível do senso-comum. É um apelo de fácil ressonância, visto que o ensino mecanicista é alvo fácil. Neste sentido, o texto comete uma falácia, que, segundo Aranha^[vii] é classificada como “*falácia de ignorância da questão*”, que consiste em desprezar os elementos da polêmica, utilizando recursos de falsas oposições, com o fim de desviar o foco do debate e veicular os elementos para cujo fim se elabora o discurso.

“Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.”

A tão antiga quanto falsa dicotomia entre formação e informação inclui-se no discurso da reforma como em favor da justificativa da substituição dos conteúdos pela autonomia

intelectual, capacidade crítica e formação ética. É fundamental que tais objetivos sejam perseguidos na prática escolar; no entanto, pensada desta forma, na perspectiva instrumental de formação de competências para o mercado e da ética como fator de produção, o sentido que se afirma como hegemônico é o de diminuição da presença do Estado na definição das políticas sociais, deixando à mão do mercado e da ideologia veiculada por ele, a liberdade de estabelecer as bases curriculares, como, aliás, é sua reivindicação, segundo os documentos do PREAL.

Após reconhecer a relevância do desenvolvimento das competências para a “democratização”, o MEC isenta-se do dever de assegurar a mínima proteção às camadas populares contra práticas escolares preconceituosas, como aquelas que definem, por exemplo, que aluno o pertencente a uma comunidade rural “não precisa” de conhecimentos como de Língua Estrangeira, Literatura, Informática, porque não fazem parte de “sua realidade”.

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos.”

O fenômeno do fracasso escolar aqui é ligeiramente abordado, atribuindo-se ao aluno o “desinteresse”, que, por sua vez, é provocado pelo fato de haver conteúdos selecionados *a priori*. Em coerência com a importância reservada aos professores na implementação das reformas, aqui a prática pedagógica é destituída de cientificidade, já que a seleção prévia dos conteúdos significa tratá-los com o único sentido ritualístico. E, por não esperar que a atividade educacional seja objeto de rigorosa atenção científica, o MEC ressalva que, mesmo quando indica conteúdos que poderão ser aprendidos, não o faz formalizando-os em disciplinas.

“Tais indicações não visam a propor à escola que explicita denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas.

Futuramente, a critério da escola, e obedecendo a suas disponibilidades específicas, poderão até ter organização explícita e própria, mas a sugestão aqui feita é no sentido de que esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes. (...)

Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infundável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio.”

São conhecimentos fundamentais, mas fica a critério da escola sua “disponibilidade”. Ocorre que a disponibilidade da escola esbarra, como já dito, na dependência de professores, equipe técnico-pedagógica e trabalhadores administrativos designados pelo poder público.

Antecipando-se às críticas – que hoje já se fazem ouvir – sobre a “desobrigação” das

disciplinas como História, Filosofia e Sociologia no “Novo Ensino Médio”, o MEC lança mão da estratégia discursiva de controle do contra-discurso, rememorando a trajetória recente dessas disciplinas no currículo brasileiro, argumentando que, por suscitarem questionamentos, foram excluídas no contexto autoritário do regime militar, diluídas em áreas. Essa “dissolução” não seria exatamente o que está ocorrendo agora? A ausência de obrigatoriedade, a diversificação, marcas do autoritarismo, repetem-se sob novas justificativas. O mais interessante é que, a alguns parágrafos atrás, essa diversificação era legitimada pelos “critérios da escola”.

A procura de consenso e de neutralização do movimento de oposição às reformas, em atenção ao que determinam os agentes dos PREAL, marca todo o discurso da reforma, que argumenta ter sido extinta no “Novo Ensino Médio” a marca dual, histórica nos sistemas escolares. Os intelectuais orgânicos do capital que em funções do Estado, na elaboração do projeto de reforma apropriam-se das críticas ao fenômeno da dualidade, reconceituam o termo, construindo um novo sentido, tomando-o como hegemônico, anulando a polifonia no discurso pedagógico. Se essa polifonia é expressão da luta política em torno do projeto de sociedade que está em jogo, sua negação no discurso dominante é a negação da própria luta política, como instrumento de afirmação de sua própria posição política.

A “despolitização do político”, objetivando a despolitização do pedagógico, produz efeitos sobre a prática escolar que, aliados à despolitização gradual na formação inicial dos professores, fruto do abandono do paradigma marxista nas Ciências da Educação e no campo das Ciências Sociais e Humanas de modo geral, e às teorias de currículo que propõem o abandono dos “grandes temas”, deságuam na nova/antiga pedagogia do descompromisso.

Localizando o sentido atribuído a dualidade no campo meramente formal, as Diretrizes legitimam a permanência do fenômeno no sentido adotado nesta pesquisa, ou seja, no interior da própria formação geral.

A determinação pelo mercado sobre o tipo de mão-de-obra de que necessita e a subordinação dos objetivos educacionais às leis de produtividade e eficiência, a negação do papel emancipatório e contra-hegemônico da escola é naturalizada, o ser humano como fator de produção permanece sendo, em linguagem gramsciana, o elemento ideológico de ‘cimentação’ da hegemonia do capital. Mesmo “revistas”, as linhas propostas situam-se no campo da subordinação; é ao “mundo da produção” que é conferida a autoridade para a justificativa da existência da escola.

Outro elemento que merece análise é a diferença/complementaridade entre dois grupos de textos que compõem a reforma: os textos destinados à enunciação dos princípios gerais e os textos específicos de cada área. No primeiro grupo, que é o objeto de nossa análise, a autoria pertence à estrutura do MEC e a função orgânica é mais nítida; já no segundo grupo, foram contratados consultores *ad hoc*, vinculados à comunidade científica. As

orientações específicas de cada área, portanto, não são o espaço de materialização da reforma que melhor expressa seus condicionantes, objetivos e identidade ideológica.

Como a ação docente é fragmentada pelas próprias condições de trabalho, onde o tempo de estudos e discussão pedagógica na maioria das vezes não é remunerado, é freqüente que cada professor preocupe-se apenas em ler as orientações específicas de seu campo, dispensando um exame mais pormenorizado da proposta, arriscando-se à reprodução acrítica.

Se, nas orientações particulares de cada área, nos deparamos com conceitos silenciados no eixo definidor da reforma, como transformação, desigualdade, crise do modelo social, além de outros, no eixo central é indiscutível a condição de adaptação ao modelo vigente esperado da educação. O foco de atenção é o indivíduo, o ambiente; as causas dos problemas mencionados são imponderáveis, inalteráveis. Cabe à escola preparar as competências para a assimilação, como confessa o texto, revelando os fundamentos da “Pedagogia das Competências”.

A cidadania, adjetivada em uma “qualidade nova”, gerada nos limites do “protagonismo responsável”, preparará para o abandono de instâncias “tradicionais” de participação política, deixando-as para as classes dominantes, desviando-se para ações setorizadas, curiosamente sob o apelo de superação da segmentação social. De ação transformadora sobre as causas da precarização do trabalho, a educação deverá se converter em preparadora *“recursos humanos para um desenvolvimento sustentável [que] supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho”*.

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

Impõe-se aos educadores comprometidos com a luta hegemônica, o desafio de fazer frente a este projeto, reafirmando, com base no aporte gramsciano, os princípios da racionalidade emancipatória, onde, para além da dimensão de preparação para o trabalho - sem excluí-la, entretanto -, possamos construir um projeto de apreensão crítica e transformadora das variáveis políticas em questão, fomentando não apenas as qualidades esperadas do “novo trabalhador”, mas também a compreensão profunda das relações sociais nas quais se constitui essa identidade, como condição para transformá-las.

IX – BIBLIOGRAFIA:

- ABNT. Normas para gestão das organizações escolares. Rio de Janeiro: ABNT, 2006.
- ANDERSON, P. O fim da história: de Hegel a Fukuyama. RJ: Jorge Zahar Ed., 1992.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho?. São Paulo: Cortez/Ed. da UNICAMP.
- ANTUNES, Ricardo: Os Sentidos do Trabalho - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999
- BANCO MUNDIAL . Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1995. O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial . Washington, DC, 1995
- BIANCHETTI, Lucídio. Da chave de Fenda ao Laptop: Tecnologia Digital e Novas Qualificações – Desafios à Educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001
- BRASIL. CNE/CEB. Parecer n.15, de 01/06/98. Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio.
- BRASIL. MEC/SEMTEC. Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Brasília: 1999
- BRASIL-MEC/SEMTEC. Revista “O Novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”. Brasília: 1999
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. Educação Profissional: o debate da(s) competência(s). Brasília (DF), 1997.
- CEPAL. UNESCO. Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/ CEPAL/ INEP, 1995.
- CHESNAIS, François . A Mundialização do Capital . São Paulo: Xamã, 1996
- CHOSSUDOVSKY, Michel . A Globalização da Pobreza: Impactos das Reformas do FMI e do Banco Mundial . São Paulo: Moderna, 1999
- FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e Mudança Social. Brasília: UnB, 2001.
- FIDALGO, F. S. e MACHADO, Lucília. Controle da Qualidade Total: Uma Nova Pedagogia do Capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FIDALGO, Fernando (organizador) . Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília . Dicionário de Educação Profissional. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000
- FIDALGO, Fernando. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90 . São Paulo : A. Garibaldi, 1999.232 p.
- FIDALGO, Fernando. A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90 . São Paulo : A. Garibaldi, 1999.232 p.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção Dialética da História. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, 7ª edição.
- GRAMSCI, Antonio. Maquiavel, a Política e o Estado Moderno. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 7ª edição.
- GRAMSCI, Antonio. Os Intelectuais e a Organização da Cultura. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 4ª edição.
- HADDAD, DE TOMMASI, WARDE. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.
- HIRATA, Helena (org) Sobre o Modelo Japonês . São Paulo: EDUSP
- HIRATA, Helena. Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos. Texto apresentado no Seminário Internacional "Educação

- Profissional, Trabalho e Competência". CIET/SENAI/CNI, Rio de Janeiro, novembro/96
- HIRATA, Helena. Da Polarização das Qualificações ao modelo da competência. In: HOBSBAWM, Erick. A Era das Revoluções. 1789-1848. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1981, 3ª ed.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista *l'orientation scolaire et professionnelle* - da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa. tradução: Patrícia C. Ramos. Campinas, SP, Papyrus, 1997.
- KORNIS, George Edward Machado. A Crise do Estado de Bem-Estar: problemas e perspectivas da proteção social. Rio de Janeiro, IEI/UFRJ, 1994.
- KUENZER, Acácia. Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997
- KUMAR, Krishnam .Da Sociedade Pós-Industrial à Sociedade Pós-Moderna: Novas Teorias Sobre o Mundo Contemporâneo . Rio de Janeiro:Jorge Zahar Editores, 1997.
- LEHER, R. Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza. Tese de Doutorado, USP, 1998.
- LICHTENSZTEJN, Samuel e BAER, Monica. Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. Estratégias e políticas do poder financeiro. São Paulo, Brasiliense, 1988.
- MACHADO, Lucília et al. Trabalho e Educação. Campinas: Papyrus s/d.
- MACHADO, Lucília R. Educação e Divisão Social no Brasil. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, Lucília R. S.. Politecnicia, Escola Unitária e Trabalho. São Paulo: Cortez.
- MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (org.). Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador. Belo Horizonte / MG, Movimento de Cultura Marxista, 1996.
- MARX, K. - MARX – Coleção "Os Pensadores"- São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- MARX, K. e ENGELS, F. A Ideologia Alemã. Trad. de José Carlos Bruni e Marco A. Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1991, 8ª edição.
- MARX, Karl e ENGELS. F. Textos sobre Educação e Ensino. São Paulo: Cortez, 1983.
- MARX, Karl. Manuscritos Econômico - Filosóficos - In "Coleção - Os Pensadores: MARX. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (pp. 7-54).
- MARX, Karl. Para a Crítica da Economia Política. In: Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1978, 2ª edição.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO e MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. Política para a educação profissional: cooperação MTb.MEC. Brasília: MTb/SEFOR-MEC, 1995 (mimeo)
- Mtb: www.mtb.gov.br
- OLIVEIRA, C.A., MATTOSO, J.E., NETO, J.F.S. e OLIVEIRA, M.A.(orgs.). O Mundo do Trabalho. Crise e Mudança no final do século. São Paulo, Mtb/Pnud/Cesit/Scritta, 1994.
- OLIVEIRA, Francisco. A Economia Brasileira: Crítica à Razão Dualista. Petrópolis/RJ: vozes, 1988, 6ª ed.
- OLIVEIRA, Francisco. A Economia da Dependência Imperfeita. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

- PREAL (Brasil). www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr
- PREAL (Chile). www.iadialog.org/preal.html
- PRZEWORSKI, Adam .Democracia e mercado: reformas políticas e econômicas na Europa Oriental e na América Latina . Rio de Janeiro: Relume-Dumará 1994.
- RODRIGUES, José dos Santos. O Moderno Príncipe Industrial. São Paulo: Associados, 2001.
- ROPÉ , Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). Introdução. In: Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. tradução: Patrícia C. Ramos. Campinas, SP, Papyrus, 1997a.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. A Escola como cortina de fumaça: Trabalho e Educação no Novo Ensino Médio. Tese de Doutorado. UFRJ, Faculdade de Educação. 2002. Orientadora: Raquel Goulart Barreto. .
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Trabalho e Educação na reforma do Ensino Médio:instrumentalização da ética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade na lógica do capital.. In: EPSJV/FIOCRUZ. (Org.). Temas do Ensino Médio: formação. 1a ed. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006, v. II, p. 115-130.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Entre a Cooptação e a Repressão: Capital e Trabalho nas Reformas Educacionais Latino-americanas. In: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FIOCRUZ;GOMES, Claudio. (Org.). Temas do Ensino Médio:Trilhas da Identidade. Rio de Janeiro:EPSJV/FIOCRUZ, 2004, v. , p. 49-64.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos . O Novo Ensino Médio agora é para a Vida". Trabalho e Crítica, Florianópolis, v. 03, p. 217-234, 2002.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos. Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci . Petrópolis/ RJ:Vozes, 2000.
- SCHEIBE, Leda. "Escola Média e Formação Técnica: Repensando a Relação Trabalho-Escola" . Em Aberto. Brasília, DF, ano X, n. 50-51, p 35-42, abr/set. 1992.
- Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SEFOR: www.mtb.gov.br/serv/eduprof/edpro-idx.htm
- WORLD BANK. Priorities and strategies for education: a World Bank Review. Wash.D.C.: BIRD/World Bank, 1995.
- ZARIFIAN, P . "As Novas abordagens da produtividade". In: SOARES, R.M.S.M. (org) . Gestão da Empresa: Automação e Competitividade. Brasília; IPEA/IPLAN, 1990
- ZARIFIAN, Philippe. Objetivo Competência: Por Uma Nova Lógica. São Paulo: Atlas, 2001
- ZARIFIAN, Philippe . Introdução. In : HIRATA, Helena (org) Sobre o Modelo Japonês . São Paulo: EDUSP

[i] Doutora em Educação pela UFRJ e Pesquisadora Adjunta em Educação Profissional na FIOCRUZ(Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio)

[ii] Utilizamos este conceito com base em Gramsci, que define esta função como aquela que tem por fim conferir legitimidade a um projeto político. Cf. Santos, 2000, p. 59.

[iii] LEHER, 1988.

[iv] CHOSSUDOVSKY, 1999

[v] Id.

[vi] Gramsci, 1989 7ª ed.

[vii] Idem, p.406

[viii] Gramsci, 1989A. “Americanismo e fordismo”, p. 400. Neste texto, Gramsci menciona o ideal feminino construído pelo fordismo: promoção da exploração do corpo feminino, leiloado em concursos de beleza e atividades similares, concomitante à construção do ideal da mulher reprodutora pelo estímulo cultural à ociosidade profissional feminina.

[ix] O conceito de bloco histórico, fundamental na teoria gramsciana, é analisado por Portelli (1977), cujos estudos indicam ser este o “...conceito-chave em torno do qual se articulam os principais aspectos do pensamento político do autor. Portelli destaca três aspectos a partir dos quais deve ser considerado: o primeiro é o estudo das relações entre estrutura e superestrutura; o segundo diz respeito à ação superestrutural dos intelectuais na vinculação orgânica dos diversos elementos do bloco histórico; o terceiro considera a função hegemônica do novo bloco histórico na desagregação da hegemonia até então consolidada e na construção da nova hegemonia. Se a hegemonia da classe dominante sustenta-se em seu monopólio intelectual, a nova hegemonia sustentará-se na autonomia intelectual da classe trabalhadora, elaborada no interior do novo bloco histórico. Esse conceito é utilizado por Gramsci em duas situações: quando se refere à unidade existente entre superestrutura e infraestrutura na ação política e quando faz alusão às alianças entre frações de classe, necessárias à construção da hegemonia”. (SANTOS, A. 2000, p 21)

[x] GRAMSCI, 1987, p. 16)

[xi] Oliveira, 78-79

[xii] O certificado ISO 9000, expedido pela International Organization of Standardization - Genebra, utilizado atualmente para atestar a qualidade de produtos , é considerado um “passaporte para as exportações. Cf. Jornal “O Globo”, 13 de novembro de 1994, p. 52 e 53.

[xiii] Hirata, In: Ferretti, 1994.

[xiv] Machado In: Ferretti, 1994, p.174.

[xv] Bianchetti , 2001

[xvi] Entrevista concedida por Paulo Francisco T. dos Santos, supervisor de manutenção ferroviária.

[xvii] Bianchetti, op. Cit.

[xviii] Conceito desenvolvido por Ricardo Antunes, para designar a multiplicidade de perfis de trabalhadores do capitalismo contemporâneo, para os quais o conceito de classe operária, embora constitua o núcleo central, não esgota as atuais configurações e a complexidade da força de trabalho.

[xix] Chossudovsky, 1999, p. 34-35.

[xx] Fidalgo, 1999.

[xxi] Nonaka e Takeuchi, op. cit.

[xxii] Zarifian,2001.

[xxiii] Idem, p.41.

[xxiv] Idem, p. 44.

[xxv] Ropé e Tanguy, 1997

[xxvi] Id.

- [xxvii] Ropé e Tanguy, 1997, p 38-39.
- [xxviii] Machado, In: Fidalgo, 1996
- [xxix] Idem, p. 21.
- [xxx] Chossudovsky, 1999.
- [xxxi] Chossudovsky, 1999, pp 12-13.
- [xxxii] Idem, p. 9.
- [xxxiii] Leher, 1998.
- [xxxiv] PREAL, Resumen Ejecutivo. Número 09, maio de 2001.
- [xxxv] PREAL, Resumen Ejecutivo. Número 09, maio de 2001.
- [xxxvi] PREAL, documento número 3
- [xxxvii] Idem, p11.
- [xxxviii] Ib.
- [xxxix] PREAL, documento 14, p. 2.
- [xl] Preal, documento 14, p.3.
- [xli] Ib, p 43-44
- [xlii] Ib. p. 6.
- [xliii] Ib. P 22-23
- [xliv] Ib, p. 25
- [xlv] Ib, p18
- [xlvi] Ib, p 4.
- [xlvii] Documento PREAL número 15, p. não numerada
- [xlviii] Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas
- [xlix] Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas
- [l] Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas
- [li] Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas.
- [lii] Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas.
- [liii] Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas.
- [liiv] Brasil. MEC. PCNEM, 1999.
- [lv] MEC. PCNEM

[[vi](#)] Tabela construída para este artigo com base na definição de carga horária presente na Res CNE 01/2005.

[[vii](#)] Aranha e Martins, 1993.

[volta](#)