

# TRABALHO E EDUCAÇÃO NA REFORMA DO ENSINO MÉDIO: INSTRUMENTALIZAÇÃO DA ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE, DA POLÍTICA DA IGUALDADE E DA ÉTICA DA IDENTIDADE NA LÓGICA DO CAPITAL

Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos<sup>1</sup>

## Introdução

A pesquisa que deu origem a este texto teve como objetivo analisar, do ponto de vista da classe que vive do trabalho<sup>2</sup>, a reforma do Ensino Médio no conjunto das reformas neoliberais, tomando-a, em sua face hegemônica, como expressão do projeto educacional do capital, representado por um de seus principais intelectuais orgânicos coletivos da atualidade, o PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina), e adotada pelo Estado, configurado, no momento da formulação da reforma, como instância hegemonicamente representativa dessa classe social, permitindo-nos perceber, nessa identidade, a gênese ideológica do discurso da reforma.

Interessa-nos, na atual conjuntura política que assume o Estado brasileiro, desmitificar a suposta neutralidade tecnológica e pedagógica de que se reveste a reforma, assentada no argumento da centralidade da educação no paradigma neofordista. Pretendemos, assim, contribuir para as transformações necessárias à construção de um projeto educacional de caráter democrático-popular.

Elegemos as seguintes questões como norteadoras do estudo: que indicadores da racionalidade “interessada”<sup>3</sup> se revelam na enunciação da reforma, denunciando, na materialidade do discurso, as formações discursivas – ou condicionantes ideológicos – presentes em sua gênese? Qual é e como se expressa a lógica de classe da reforma e para que projeto de sociedade se orienta? De que forma se revela a perspectiva instrumental na afirmação da *estética da sensibilidade*, da *política da igualdade* e da *ética da identidade* como princípios pedagógicos da reforma?

## Condições sociais de produção da reforma e a função social dos organismos internacionais

A função orgânica desempenhada pelos organismos internacionais hegemônicos, especialmente o PREAL, que atua diretamente sobre a política educacional dos países periféricos, pode ser compreendida a partir do conceito de intelectual orgânico desenvolvido por Gramsci, que tem por finalidade criar o “(...) *consenso ‘espontâneo’ dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo funda-*

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação pela UFRJ e professora-pesquisadora da EPSJV/FIOCRUZ.

<sup>2</sup> Expressão cunhada por Ricardo Antunes para definir o amplo espectro que compreende a classe trabalhadora no capitalismo contemporâneo.

<sup>3</sup> Utilizamos esse termo tomando por base a definição gramsciana de escola interessada e desinteressada: a primeira corresponde a uma concepção instrumental e economicista, enquanto a segunda refere-se à concepção crítico-emancipatória.

*mental dominante à vida social, consenso que nasce ‘historicamente’ do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (...)” (1978, p. 11).* Como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, objetivam difundir no meio acadêmico, político e de comunicação social, sua ideologia e seu projeto.

O PREAL, fundado em 1996 e sediado no Chile, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), pelo BID, e freqüentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda para o Banco Mundial e/ou com financiamento desse organismo, além de contar com o apoio do Fundo GE e de outros doadores.<sup>4</sup>

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.

No ideário institucional, o empresariado assume-se como protagonista na definição da política educacional latino-americana. Parte da oposição entre reforma de acesso e reforma de qualidade no campo educacional, posicionando-se em favor da segunda, caracterizada pela concepção instrumental de educação, tomando como referencial a produtividade econômica, tendo como beneficiários os setores “produtivos” (o empresariado, designado como “comunidade”).

São chamadas de reformas de acesso aquelas defendidas pelos movimentos sociais, que têm como bandeira a universalização do acesso e da permanência com qualidade social na escola pública, que seriam, no discurso do PREAL, improdutivas, já que seus beneficiários são dispersos e os investimentos seriam desperdiçados.

Outra polaridade presente no discurso sobre a necessidade de reformas educacionais, assumida na reforma do Ensino Médio, é aquela em que se opõem os conceitos de *qualificação* e *competência*, cujas relações têm sido analisadas por diversos pesquisadores no campo.

Fernando Fidalgo (1999), ocupando-se do tema, situa o movimento de restauração da hegemonia capitalista como uma ofensiva às formas de organização da classe trabalhadora, necessário 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.

---

<sup>4</sup> Essas informações são apresentadas em todos os documentos publicados pelo PREAL

Fidalgo conclui que a educação profissional da classe trabalhadora não se destina exatamente à formação para o trabalho em suas formas mais sofisticadas, mas ao subemprego, às formas precarizadas e degradantes e a relações profundamente desiguais, à acentuação da assimetria capital-trabalho nas relações de produção.

Dado o caráter transitório dos contratos de trabalho e à precarização das condições previdenciárias do Estado, o capital não precisa mais ocupar-se em diminuir a taxa de depreciação dessa forma de “capital”, também “flexibilizado”, descartado na esfera individual. Fidalgo demonstra que, nessa esfera, não há aumento da complexidade, portanto, não há riscos de grandes perdas de capital, quando um trabalhador tem sua capacidade produtiva depreciada, mas no plano coletivo é que se localiza o aumento da complexidade, já que, no exercício da polivalência e da multifuncionalidade, todos os trabalhadores de uma equipe, rotativamente, são capazes de executar todas as tarefas do grupo, não havendo ninguém “indispensável” à manutenção do ritmo de trabalho.

Substituir um trabalhador por outro, ao contrário do senso-comum veiculado pelo capital, não representa prejuízos ao processo produtivo. Não é por acaso que a “menina dos olhos” do capital atualmente é a possibilidade de objetivar, expropriar e controlar o “conhecimento tácito”, que, segundo Nonaka e Takeuchi, define-se 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” (1997, p. 7). 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”. Essa dimensão “reflete a nossa imagem da realidade (o que é) e a nossa visão do futuro (o que deveria ser)” (1997, pp. 7-8).

Ropé e Tanguy (1997), estudando a gênese do conceito de competências no mundo do trabalho na França e a adoção desse conceito pelo sistema escolar, fornecem pistas importantes para a análise crítica desse movimento, nos permitindo perceber uma contradição fundamental: a competência, como tal, somente pode ser avaliada em situação materialmente concreta e as simulações, tanto no mundo do trabalho quanto nas atividades de avaliação escolar, pecam pela artificialidade, que trai a essência constituinte. O acesso à capacidade do indivíduo não é diretamente aberto por meio de performances observáveis.

Lucília Machado 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 (Machado, 1996, p. 21)

Compreendemos, assim, as razões de tantos apelos empresariais à ampliação da oferta de escolaridade formal, especialmente nos níveis fundamental e médio nos países economicamente periféricos, considerando que, 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 esse mesmo bloco dominante, simultaneamente à propagação da exigência de maior qualificação formal para o ingresso no mercado de trabalho, desvaloriza abertamente tal critério 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, atendem 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.

É oportuno refletir sobre essa desvalorização dos saberes formais, percebendo-a 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, nas propostas curriculares, dos conteúdos formais por supostas competências abstratas, significa adotar a lógica das competências do ponto de vista hegemônico, como estratégia de negação, aos setores sociais recém-chegados ao Ensino Médio, 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, no plano empírico, 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 imprevisão e criatividade no trato, mas investe recursos inestimáveis na padronização 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 justificarmos 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 formação do espírito “empreendedor” frente à extinção dos direitos trabalhistas. Nesse caso, a formação escolar preparará “corações e mentes” para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração, que passam a ser fundamentados na docilidade e na capacidade de adaptação.

A própria gestão de recursos humanos, orientada pela ótica hegemônica, muito tem se esforçado por construir esse espírito adesista no âmbito interno das organiza-

ções. Apelos ao novo papel do líder que, em substituição ao supervisor fordista-taylorista, não tem 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 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 sido a forma de exercer a 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, pode ser considerada como elemento de produtividade, ou seja, 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.

### **Racionalidade instrumental nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio**

A reflexão sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)<sup>5</sup> nos permite associar as orientações curriculares e suas justificativas às suas condições de produção, anteriormente analisadas. Sendo o texto oficial definitivo para esse grau de ensino na fase de implantação do modelo denominado “Novo Ensino Médio”, os PCNEM representam o ápice de um processo iniciado nos meados da década de 90, com a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares.

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 consciência de que necessita atualizar-se, aperfeiçoar-se para a adequada execução da política prescrita.

---

<sup>5</sup> A análise foi realizada a partir da versão eletrônica do documento, que não contém numeração de páginas, sendo essa a razão pela qual as citações desta seção não contém notas. Disponível em [www.mec.gov.br/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec). Acessado em 02/09/2001.

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.

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.

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 o tipo de profissional que tal “sistema” desejará formar e valorizar.

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em presença estes dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.

Na formação discursiva para a restauração hegemônica, a política é sepultada na “nova sociedade”; os sujeitos sociais, convertidos em observadores perplexos do desenvolvimento tecnológico, vêem a educação alcançar a autonomia. É a autonomia, entretanto, como 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.

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.

Marx não foi avisado de que, além da extração de mais-valia e da alienação, a inserção no processo produtivo promove a humanização, ou, como afirma o texto, “o pleno desenvolvimento humano”. Se alguma dúvida havia sobre a clareza política do projeto de reforma, esse 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 auditório 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 *atos 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 e quais segmentos serão incorporados à “sociedade tecnológica”, na qual 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

Então, abre-se a “cortina de fumaça” e 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 revolução industrial não sentirão qualquer desconforto em acusar as máquinas pelo desemprego, repetindo, qual um ludita, o deslocamento da força que deveria ser direcionada para a esfera política, para o aparato técnico. “(...) *as inovações tecnológicas, como a informatização e a robótica, e a busca de maior precisão produtiva e de qualidade homogênea têm concorrido para acentuar o 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 uma 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.

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.

Ao propor a elaboração de novos objetivos de formação, observa que a orientação curricular será centrada nas competências, e não em conteúdos memorizados. Apelar para essa dicotomia, como faz o discurso da reforma, somente contribui para a redução do debate pedagógico ao nível do senso-comum. É um apelo de fácil ressonância, visto que o ensino mecanicista é alvo fácil.

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 dessa 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 o aluno pertencente a uma comunidade rural “não precisa” de conhecimentos como de Língua Estrangeira, Literatura, Informática, porque não fazem parte de “sua realidade”.

É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem a flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. 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.

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 contradiscurso, rememorando a trajetória recente dessas disciplinas no currículo brasileiro, argumentando que, por suscitarem questionamentos, foram excluídas no contexto autoritário do regime mili-

tar, 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. Oscilando entre assumir a pedagogia da desigualdade pelo caminho da “autonomia” e pela definição de competências gerais, segue o MEC reafirmando a mitificação da tecnologia e as relações políticas entre movimento docente e Estado Neoliberal, desqualificando o dissenso e a participação crítica dos educadores organicamente articulados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública durante a elaboração dos PCNEM.

Nesta passagem de século e de milênio, em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, **em diálogo com o poder público**, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os **imperativos da sociedade tecnológica**, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista.

A título de exemplo da racionalidade instrumental subjacente à proposta curricular, destacamos o tratamento dispensado ao conhecimento produzido no campo das Ciências Humanas. Os objetivos da Sociologia, sintetizados aqui em poucas linhas, além da superação do modelo marxista de interpretação da realidade, como convém ao bloco hegemônico, contribuem para a aceitação do desemprego como fato irreversível e incontestável. O trato dado à centralidade da categoria trabalho, longe de representar as reivindicações do movimento docente e dos intelectuais engajados na luta pela construção de uma nova sociedade, assume caráter legitimado da precarização e intervenção dos organismos hegemônicos nas relações sociais de produção. A Sociologia “permite entender” os *dados* da realidade.

Sociologicamente, a problematização da categoria **trabalho**, para além do modelo marxista, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa.

### **Os princípios pedagógicos da reforma**

*Estética da sensibilidade*, *política da igualdade* e *ética da identidade* são os princípios pedagógicos declarados do “Novo Ensino Médio”. Na pormenorizada definição de cada um deles, expressa-se a formação discursiva dominante em seus ideais pedagógicos instrumentais.

Objetivamente determinados e qualificados, esses princípios, que devem subsidiar os projetos pedagógicos de cada unidade escolar – portanto a “febre desregulamentadora” não acomete os fundamentos políticos do currículo – , adotam os jargões do mercado para a formação de recursos humanos e consagram a naturalização das relações de dominação. Em termos da relação entre trabalho e educação, podemos afirmar que os três princípios, como definidos nas Diretrizes, concor-

rem para a formação em série do “operário-padrão”. Sob o pretexto de desenvolver a sensibilidade e de substituir a padronização “da era das revoluções industriais”, entra em cena o empreendedorismo e a inventividade, ou, se adotarmos o conceito gramsciano, o *conformismo psicofísico* necessário ao modo de produção capitalista em sua fase atual. “Ela [a estética da sensibilidade] estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades **capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.**”\_(grifos meus)

Atribuindo ao taylorismo, e não à divisão do trabalho, o caráter opressor das atividades laborativas, o texto das Diretrizes propõe que essa estética, incorporada ao currículo escolar, prepare a ludicização do espaço das relações sociais de produção, opondo estruturação e previsibilidade (tayloristas) a leveza e sutileza, qualidades definidas como decorrentes da introdução do primeiro dos três princípios educativos. Sugerindo que a história do trabalho é escrita com cores de delicadeza, prazer, harmonia, realização pessoal, em total desrespeito às lutas históricas que trouxeram até nossos dias a herança do derramamento de sangue de escravos, servos, operários, camponeses e demais trabalhadores/as em luta, em revoltante desprezo à memória coletiva, o MEC afirma que apenas no fordismo-taylorismo, a “beleza” das relações sociais de produção foi roubada. Dessa forma, resgatando o que foi perdido no industrialismo do século XX, educando para a aceitação, para a ingenuidade e apatia política, a preparação para o trabalho pretendida no “Novo Ensino médio” terá a função de:

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

Apela-se ainda à estética da sensibilidade para a valorização da diversidade. Pensar a diversidade como oposição à igualdade, menos do que estimular o direito à diferença, significa naturalizar as causas sociais da desigualdade e atomizar as forças populares.

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País

A difusão do ufanismo romântico nas Diretrizes, como no texto transcrito abaixo, em nada contribui para a educação de adolescentes ou adultos que encontrariam, em uma escola comprometida com a justiça social, instrumentos para refletir sobre a miséria, o desemprego e a perversa concentração de renda dessa sociedade. O Brasil romântico da reforma sinaliza os horizontes para a formação de uma geração adestrada para a docilidade frente ao “fato social” cristalizado da globalização. A cidadania mais uma vez é adjetivada em sua função prospectiva de aceitação.

Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que se quer brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da **responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza**, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem.

Retomando o apelo à qualidade esperada do oprimido ajustado, mencionando a importância da estética da sensibilidade para a formação para o mundo do trabalho, o discurso conclama o mais alto grau de adesão frente aos “novos” paradigmas produtivos.

(...) a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à **insatisfação com o razoável, quando é possível realizar o bom, e com este, quando o ótimo é factível.**

O que questionamos aqui não é a valorização da sensibilidade, da afetividade ou do bem-estar emocional como elementos do processo educacional, mas o sentido hegemônico construído em torno desses conceitos; é sua utilização como fator de produção e instrumento de adestramento político e permeabilidade ideológica para a resignação frente à dominação e renúncia às formas de resistência e de luta, além do desconhecimento de fatores inerentes às relações de produção capitalistas, como a extração de mais-valia.

Se são correntes no campo da Educação e da Sociologia do Trabalho as análises das práticas de superexploração, intensificação do ritmo de trabalho no modelo de trabalhador flexível e polivalente no processo produtivo “reestruturado”, é impossível não relacionar a retórica da sensibilidade da reforma com tais determinantes. Preparar, já na escola, para a aceitação do imprevisto, dos “desafios”, da instabilidade, da ansiedade pela busca interminável da superação da própria capacidade produtiva, do empreendedorismo ilusório em um mercado em que cada vez há menos “livre concorrência”, é insumo considerável na prevenção contra “acidentes” relacionais (como a consciência de classe) num sistema produtivo que sofisticou as formas de controle e de destruição.

O segundo princípio educativo, a *Política da Igualdade*, surge no discurso das Diretrizes acompanhado da devida definição de seu sentido: a busca da “equidade”, que, valorizando as diferenças, opera naturalizando a desigualdade. Igualdade, nesse caso, não é oposto de desigualdade, numa curiosa manobra semântica. Nesse ponto, a igualdade é evocada como compreensão e respeito ao Estado de Direito, às normas constitucionais. O sentido conferido à compreensão e ao respeito aproxima-se de reverência e naturalização da “legalidade”, silenciando sobre o fato de que a legalidade é histórica e expressa relações políticas.

Se o cidadão anônimo escolarizado nesse modelo aprende apenas a “respeitar as leis” escritas por “outros”, em muito atrofia-se seu horizonte de participação política, ao passo que as classes dominantes representadas no Estado têm, na última

década, atuado progressivamente na expropriação dos direitos sociais até então legalmente assegurados. Expressa-se aqui, mais uma vez, a dualidade escolar impregnada na reforma: às classes dominantes, o crescente espaço de intervenção sobre a regulamentação da vida social; às classes dominadas, a educação que as projeta na inércia política.

Esse princípio orienta-se ainda para a construção de “novas relações” entre público e privado. “Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado.**”

A atomização da vida social, recomendando que se leve o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais, atua junto ao apelo pelas formas “integradoras” de convivência. “Mas há também uma direção contrária, provocando o envolvimento crescente de pessoas e instituições não-governamentais nas decisões antes reservadas ao “poder público”. Essa “direção contrária” espelha a política neoliberal de esvaziamento do Estado em suas funções sociais, a serem assumidas, de acordo com a lógica do mercado, pela “comunidade”, cujo sentido, com base na análise dos documentos do PREAL, já percebemos ser “o empresariado”, no funcionamento discursivo da reforma.

O terceiro princípio, *Ética da Identidade*, opera em complementaridade com os outros dois; as diretrizes, na definição desse princípio, recorrem freqüentemente aos outros, mas o texto inicial, mais uma vez, reitera o desprezo à história, ou, segundo Marx, à “história da luta de classes”, adotando, como na estética da sensibilidade, o recurso ao romantismo.

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a “igreja” e o “Estado”.

Fundamentando-se em ideais de identidade abstrata e definida no âmbito individual e subjetivo, como construção arbitrária e “natural”, a formação discursiva enunciadora da reforma remete ao papel do currículo orientado por competências para oferecer ao mercado o produto solicitado. A lógica determinista e legitimadora da ordem econômica é evocada mais uma vez, com o propósito claro de adaptabilidade. Formar para aceitar e dar sentido à ordem sobredeterminada é a palavra de ordem que se faz ouvir em todo o discurso em torno do “Novo Ensino Médio”

**(...) adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.** (...) Não é por acaso que essas mesmas competências estão entre as mais valorizadas pelas novas formas de produção pós-industrial que se instalam nas economias contemporâneas.

As Diretrizes são concluídas assumindo-se explicitamente como pedagogia do mercado, quando se definem como pedagogia *da qualidade*. A expressão “*da qualidade*”, analisada na perspectiva aqui adotada, revela-se por sua relação de pertinência ao sistema produtivo em seus “novos paradigmas” e a qualificação da expressão, nas

próprias Diretrizes, reafirma tais vínculos. Adotam, paradoxalmente, o conceito de qualidade como símbolo de diversificação e desregulamentação, acusando a “padronização” de currículos pela definição de grades mínimas como debilidade e anacronismo. Como já analisamos a coerência dos paradoxos na lógica discursiva em jogo, percebemos que, ao enunciar “padronização desqualificada”, o discurso pretende desmobilizar as demandas por critérios sociais mínimos de funcionamento das escolas como garantia do atendimento ao direito de educação.

Já problematizamos os limites da autonomia no sentido hegemônico presente no texto, contudo, vale lembrar que, nos processos de avaliação nacional da *pedagogia da qualidade*, os conteúdos (que não foram prescritos porque isso seria uma “padronização desqualificante” e “autoritária”) serão exigidos – as Diretrizes, nesse ponto, explicitam a importância de *conteúdos* a serem levados em conta.

Reafirma-se o sentido de *autonomia* no discurso hegemônico como instrumento de segregação e de expropriação de direitos sociais e políticos. Como os instrumentos unificados de avaliação, implantados em todos os níveis de ensino, não darão conta da “ampla diversificação” presumida, certamente – e já temos experimentado essa situação – serão beneficiados os alunos provenientes de classes favorecidas, enquanto aqueles que foram vitimados pela pedagogia da “realidade local” somente terão reafirmada sua condição de expropriados. “*A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos (...)*”

Impõe-se aos educadores comprometidos com a luta hegemônica o desafio de fazer frente a esse projeto, reafirmando, com base no aporte gramsciano, os princípios da racionalidade emancipatória, nos quais, 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.

### **Referências Bibliográficas**

- ANTUNES, Ricardo: **Os Sentidos do Trabalho** - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer n.15, **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília. Disponível em [www.mec.gov.br/semtec](http://www.mec.gov.br/semtec). Acessado em 02 set. 2001.
- FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90**. São Paulo : A. Garibaldi, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

**Temas de Ensino Médio**

---

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.

NONAKA, Ikujiro e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa**: como as Empresas japonesas Geram a Dinâmica da Inovação. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

PREAL . [www.iadialog.org/preal.html](http://www.iadialog.org/preal.html) – acessado 10/10/2001.

ROPÉ , Françoise & TANGUY, Lucie. Introdução. In: **Saberes e Competências**: o uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, SP, Papirus, 1997a.