UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

LUCIA VITORINA BOGO

REFLEXÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO FINAL DO SÉCULO XX

MARINGÁ

2004

LUCIA VITORINA BOGO

REFLEXÕES SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO NO FINAL DO SÉCULO XX

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação na área de Fundamentos da Educação, à comissão julgadora da Universidade Estadual de Maringá.

Orientadora: Profª. Drª. Amélia Kimiko Noma

MARINGÁ

2004

DEDICATÓRIA

À Josefina Rossa Bogo,

que na sua condição de analfabeta, me incentivou a ler o mundo,

por meio da observação e da reflexão.

À Vitorino Bogo,

- autodidata - pelo exemplo, me ensinou a paixão pela leitura.

(In Memoriam)

AGRADECIMENTOS

À professora Doutora Amélia Kimiko Noma ,

pela rigorosa orientação e contribuições no decorrer da pesquisa.

À Fundação Assis Gurgacz,

pelo apoio institucional e financeiro recebido.

À professora Doutora Isilda Campagner Palangana

Pela análise crítica, indicações e incentivo no processo de

avaliação desta pesquisa.

À professora Doutora Lígia Regina Klein e

Ao professor Doutor Mário Luiz Neves de Azevedo

pelas indicações e questionamentos que contribuíram para

ampliar a qualidade deste trabalho de pesquisa.

RESUMO

Nesta dissertação focaliza-se a reforma do Ensino Médio brasileiro realizada no final do século XX, objetivando-se por tal estudo a explicitação de seus fundamentos e de sua relação com as políticas neoliberais. Para tal, utiliza-se a abordagem histórica contextualizando o objeto de estudo no processo mais amplo e geral das relações sociais, em nível nacional e internacional. O estudo, de caráter teórico e que tem como fontes primárias a legislação pertinente, pretende estabelecer a mediação da problemática de pesquisa com as questões econômicas, políticas e culturais da fase monopolista e imperialista do capital. Neste viés analisa-se a relação entre trabalho e educação, presente na institucionalização do chamado novo ensino médio, por meio da crítica às noções de empregabilidade, competências e habilidades. Assim como a relevância assumida pelos fundamentos da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade. O argumento que alicerceia tais considerações referidas à reforma encontra-se articulado às transformações sociais, resultantes da reestruturação capitalista, e da reestruturação produtiva. Constata-se a preservação da dualidade histórica do tipo de educação vigente que mantém as diferenças entre as classes sociais. A pesquisa evidencia a influencia das orientações das agências multilaterais a partir da recomendação de se priorizar o nível primário de escolarização, em detrimento de outros níveis e modalidades de ensino. Isto em razão de que a implementação da reforma educacional em foco ocorreu no contexto em que há o fortalecimento da “retórica da reforma” como caminho para a promoção das chamadas políticas públicas, cujo ponto central é a redução do papel do Estado no financiamento da educação e a concomitante diminuição dos custos do ensino.

Palavras-chave: Educação pública. Políticas neoliberais. Reforma do Ensino Médio. Brasil.

ABSTRACT

In this paper it is focused the Brazilian Secondary Education Reform carried out at the end of the twentieth century, the purpose of this study is the explanation of the secondary education reform basis and its connection with the neo-liberal politics. For this, it is used the historical approach contextualizing the object of the study in the widest and general process of the social connections, international the national and level. The study, of theoretical character and that has as primary sources the relevant legislation, intends to establish the problematic mediation of research with the economical subjects, political and cultural of the monopolist and imperialist capital. In this way, the connection between the work and education is analysed, it is present in the institutionalization of the so-called Secondary Education, through the criticism to the employability notions, competences and abilities. As well as the relevance assumed by the basis of the sensitivity aesthetic, of the political equality and of the identity ethics. The argument that supports such considerations, referred to the reform, is articulated to the social transformations, resulted of the capitalist and productive reorganization. It is noticed the historical duality preservation of the standing education that maintains the differences among the social classes. The research shows the influence of the orientations of the multilateral agencies from the recommendation of prioritizing the primary level of schooling, in detriment of other levels and education modalities. This, on account of that the educational reform implementation in focus occurred in the context where there is the strengthening of the 'rhetoric reform' as a way to the promotion of the public politics, whose main point is the reduction of the role of the State in the educational financing and the concomitant education costs decrease.

Key words: public school; neo-liberal politics; secondary education reform; Brazil.

LISTA DE SIGLAS

BIRD –	Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento
CEB –	Câmara da Educação Básica
CEPAL –	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CNE –	Conselho Nacional da Educação
DCNEM –	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EUA –	Estados Unidos da América
FMI -	Fundo Monetário Internacional
FUNDEF –	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC –	Ministério da Educação
ONGs –	Organizações não-governamentais
PCNEM –	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs –	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESCO –	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....08

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO DO FINAL DO SÉCULO XX.....13

2.1 CONTEXTUALIZANDO A REFORMA.....16

2.1.1 A transformação no papel do Estado.....27

2.2 O ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA.....41

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: QUAL EDUCAÇÃO PARA QUAL TRABALHO?.....58

3.1 A PREOCUPAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO PRESENTE NAS DCNEM.....59

3.2 REFORMA CURRICULAR, TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES 65

3.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: REQUISITOS PARA A EMPREGABILIDADE.....76

4 OS FUNDAMENTOS ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....88

4.1 A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE.....91

4.2 A POLÍTICA DA IGUALDADE.....99

4.3 A ÉTICA DA IDENTIDADE.....108

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....120

6 REFERÊNCIAS 126

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo desta dissertação é a reforma do Ensino Médio brasileiro, realizada no final do século XX, a qual compõe o conjunto de mudanças implementadas pelo Ministério da Educação, nos diferentes níveis e modalidades de ensino do país. Tem-se o propósito de analisar essa reforma, visando a explicitação de seus fundamentos e de sua relação com as políticas neoliberais, que buscam promover a adequação da educação brasileira às exigências das relações sociais da nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial.

Em decorrência, propõe-se a abordar como problemática de pesquisa o significado histórico da reforma do Ensino Médio brasileiro e da ambiciosa tarefa atribuída a esse nível de ensino, o qual é associado ao processo de modernização do Brasil, com vistas a uma inserção mais eficiente do país na sociedade globalizada da tecnologia e do conhecimento.

Para realizar o proposto, busca-se apreender o objeto de estudo no processo mais amplo e geral das relações econômicas e políticas em nível nacional e internacional. A reforma, portanto, ocorre num contexto em que as transformações advindas com a globalização do capital e as mudanças técnico-organizacionais da produção apresentam e intensificam desafios e problemas a serem enfrentados no âmbito da educação. Fazendo urgir, nacionalmente, um debate já consolidado nos países desenvolvidos acerca da necessidade de qualificação da força de trabalho. Um investimento que visa a solução dos problemas do emprego e da competitividade no mercado internacional.

Concomitantemente, observa-se o fortalecimento de um novo modelo de desenvolvimento econômico de cunho neoliberal, que tem como fundamento a reconfiguração do papel do Estado, bem como o aumento significativo da importância que as instituições financeiras internacionais - e as organizações a elas vinculadas - passam a assumir e a desempenhar junto aos governos dos diferentes países tomadores de empréstimos - dentre eles o Brasil - na definição das suas políticas públicas, principalmente as de âmbito social, nas quais também se inclui a educação.

Evidencia-se o fato de que a reforma do Ensino Médio brasileiro se integra a um conjunto de políticas que começou a ser proposto nos encontros promovidos pelas agências internacionais[1], as quais, respaldadas num discurso envolto em preocupações com a diminuição da miséria e dos índices de violência nos países pobres, procuram estabelecer estratégias para diminuir os riscos para o livre movimento do capital monopolista na fase imperialista.

O projeto da reforma em pauta insere-se no rol das políticas sociais e públicas, que vêm sendo sistematicamente empregadas nos países da América Latina, sob a justificativa de reverter quadros deficitários de expansão quantitativa e melhoria do currículo. A essas mudanças, impostas pela reorganização do capital, que se apresentam retoricamente bem delineadas, cabe fazer cumprir as determinadas metas e executar os determinados objetivos para se melhorar a "qualidade" e a "eficiência" de uma "educação deficitária", especialmente a educação pública, sob a ótica dos agentes financiadores.

[1] Considera-se como marco a Conferência realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, a qual estabeleceu a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que se tornou referência textual para leis, planos e demais documentos oficiais que fundamentaram o panorama reformista ocorrido a partir de então. O Brasil participou das discussões e incorporou a necessidade de estabelecer as reformas educacionais, de modo emergencial, abrindo o debate do qual resultou o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003.

A pesquisa é de caráter teórico cujas fontes primárias retomam a legislação pertinente à referida reforma educacional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei 9.394/96; o Parecer CEB/CNE nº 15/98 que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as quais foram regulamentadas pela Resolução CEB/CNE nº 03/98, o Plano Decenal de Educação para Todos 1993 – 2003 e, o Plano Nacional da Educação aprovado em janeiro de 2001.

A motivação para a realização desta pesquisa surgiu a partir do processo de discussão e implementação da referida reforma vivenciada em uma instituição de ensino que ofertava cursos de Educação Geral e Ensino Profissionalizante. Enquanto integrante da equipe pedagógica da instituição, teve-se que estudar os documentos legais – Pareceres e Deliberações – e também os de apoio – textos com orientações e fundamentação teórica integrada ao discurso legal – que foram encaminhados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, a fim de que se pudesse operacionalizar o disposto na legislação. O processo de leitura e de discussão interna revelou-se muito significativo para que se compreendesse que as políticas as quais se estava ajudando a implementar, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, encontravam-se articuladas com o processo de mudanças que estavam ocorrendo na sociedade brasileira. O discurso oficial era envolvente e apresentava-se como resultado do consenso dos educadores em torno das necessidades de reformar todo o sistema e o currículo nacional. A decisão, então, pela realização do estudo decorreu da premência de buscar fundamentos teóricos para o aprofundamento da reflexão crítica sobre os processos de elaboração, implantação e implementação das políticas para a educação escolar em nosso país, no período delimitado anteriormente.

Considera-se que as reflexões sustentadas pela pesquisa podem propiciar uma amplitude das visões a cerca da reforma do Ensino Médio, a qual impõe o desafio da compreensão de seus reais propósitos e significados, em vez de restringir-se àqueles oficialmente proclamados. A inserção do foco em estudo na materialidade histórica das relações e práticas sociais atuais, pode trazer relevante contribuição sobre os embates que se travam na nossa sociedade no final do século XX. Ao evidenciar as lutas sociais enfrentadas na nova fase do desenvolvimento capitalista mundial, possibilita-se a compreensão do porquê de as questões da educação brasileira serem consideradas uma das prioridades estratégicas para a implementação dos ajustes e reformas estabelecidos a partir das orientações das agências financiadoras das políticas sociais.

A dissertação está estruturada em três capítulos, no primeiro explicitamos as características da reforma do Ensino Médio brasileiro, inserida no contexto em que as políticas educacionais do final do século XX foram formuladas e implantadas. Trata-se de estabelecer a mediação da problemática abordada com as questões econômicas, políticas e culturais da globalização do capital, bem como sua expressão no Brasil, visando evidenciar o significado da institucionalização do chamado novo Ensino Médio.

No segundo capítulo, analisa-se a relação trabalho e educação, pela qual se discute as propaladas implicações da reestruturação produtiva nos processos educacionais, confrontando o discurso presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com a realidade do mundo do trabalho. Nesse momento são apresentados e discutidos os conceitos que vêm sendo sistematicamente utilizados para convencer o trabalhador sobre sua responsabilidade em se manter empregável, entre eles, os referentes a competências e habilidades.

No último capítulo, discute-se os fundamentos da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade os quais, supostamente, direcionam-se a uma proposta de ensino humanista. Procura-se compreender a relevância que os referidos fundamentos assumem na reforma do Ensino Médio; confrontando-se os discursos das DCNEM com o das exigências de uma reestruturação dos processos produtivos e das práticas sociais,

2 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO DO FINAL DO SÉCULO XX

Neste capítulo, pretende-se analisar a reforma do Ensino Médio brasileiro, implementada na segunda metade da década de noventa, a qual integrou as ações reformistas do Ministério da Educação (MEC) e abrangeu todos os níveis e modalidades de ensino. Objetivando-se apreender a relação das conseqüências da reforma ligadas à legislação educacional e o contexto sócio-político e econômico em que foi articulada, inicialmente, procede-se à apresentação das principais características da nova organização do Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96 e do Parecer 15/98 da Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional da Educação.

A LDB 9.394/96, em seu artigo 21, estabelece a organização do ensino em dois níveis: Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é integrada pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, o qual corresponde à última etapa, assumindo característica de terminalidade de um processo formativo de caráter geral. A mesma lei estabelece, ainda, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial e a Educação Profissional como modalidades de ensino.

Entre o final de 1999 e início do ano 2000, o Ministério da Educação organizou e encaminhou para todas as escolas públicas, uma edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, o Parecer da CEB nº 15/98, a Resolução da CEB nº 03/98 e os Parâmetros

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os quais atendem a normatização dos referidos documentos legais.

Integrando o conjunto de medidas implementadas pelo MEC no final da década de 90, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio foram apresentadas como a nova proposta para o ensino, definindo como um de seus objetivos a superação da histórica dualidade entre formação geral e formação profissional, que se fez presente na legislação brasileira até então. A opção por um ensino voltado para o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, criar e analisar, entre outras, se fez mediante a justificativa oficial de que "o volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação de cidadãos" (BRASIL,1999, p.15).

Esta etapa do processo de formação tem sua base organizacional nos artigos 35 e 36 da LDB 9.394/96 e no Parecer nº 15/98 do Conselho Nacional da Educação. O referido Parecer apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que foram regulamentadas pela Resolução da CEB nº 03/98. O Parecer 15/98 é apresentado no formato de relatório, constando: introdução; análise do papel do CNE na definição de Diretrizes Curriculares; e, complementarmente, os fundamentos estéticos, políticos e éticos do novo ensino médio brasileiro, os quais deverão ser a base para a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino e de suas escolas. Ainda discorre sobre as diretrizes para uma pedagogia da qualidade, a partir da qual, as instituições de ensino deveriam observar os princípios da identidade, da diversidade e da autonomia na gestão, organização curricular e prática pedagógica.

De acordo com o mesmo Parecer, o currículo do Ensino Médio deve ser organizado a partir de competências, entendidas como necessárias ao exercício pleno da cidadania. Nesse sentido, o Parecer é claro ao definir que “Essa preparação geral para o trabalho abarca, portanto, os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e aqueles [conteúdos e competências] que são relevantes ou indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica” (BRASIL, 1999, p. 99). Outros princípios a serem seguidos são a interdisciplinaridade e a contextualização.

Encontramos nas DCNEM referência, de forma explícita, aos eixos norteadores das políticas a serem efetivadas pelos órgãos estaduais, a fim de apoiar a implementação do currículo do Ensino Médio:

> a) o eixo da flexibilidade, em torno do qual se articulam os processos de descentralização, desconcentração, desregulamentação e colaboração entre os atores, culminando com a autonomia dos estabelecimentos escolares na definição de sua proposta pedagógica;
> b) o eixo da avaliação, em torno da qual se articulam os processos de monitoramento de resultados e coordenação, culminando com as ações de compensação e apoio às escolas e regiões que maiores desequilíbrios apresentem, e de responsabilização pelos resultados em todos os níveis (BRASIL, 1999, p.110).

Para compreendermos os determinantes da organização desta proposta para o Ensino Médio, consideramos necessário proceder, inicialmente, à análise dos determinantes sócio-políticos e econômicos que interferem nos processos formativos.

2.1 CONTEXTUALIZANDO A REFORMA

O contexto histórico no qual está inserido nosso objeto de estudo é caracterizado por Mészáros (2003, p.10) como sendo um estágio histórico do desenvolvimento transnacional do capital ou, mais especificamente, uma “nova fase do imperialismo hegemônico global”.

O fim do século XX é caracterizado por profundas transformações no modo de produção social fundado no metabolismo do capital. As mudanças que se efetivaram neste momento decorreram da resposta do capitalismo mundial às crises de rentabilidade e valorização que se tornaram mais evidentes a partir da década de 70. A superação da crise mundial ocorreu com uma nova configuração e uma nova dinâmica da produção e acumulação do capital. Esse processo de reestruturação capitalista tem sido denominado de globalização. Ancorando-se em François Chesnais (1997), concebe-se globalização como sendo a mundialização do capital. Trata-se de termo que designa “um modo de funcionamento específico do capitalismo predominantemente financeiro e rentista, situado no quadro ou no prolongamento direto do estágio do imperialismo” (CHESNAIS, 1997a, p.46).

A Reforma do Ensino Médio Brasileiro, portanto, participa em seu processo de incorporação de uma nova ordem para o ensino, em um contexto no qual o capital mundializado rompe barreiras culturais, geográficas, raciais, políticas e religiosas e, também, flexibiliza os processos de produção e as relações de trabalho, colocando às nações problemas e soluções até então não desvelados. Compreender tais movimentos decorrentes desse processo de reorganização do capital implica, necessariamente, captar a sua atividade nas bases materiais da produção capitalista da existência humana.

François Chesnais (1996, p.24), ao referir-se à nova forma de acumulação capitalista, define-a como mundialização do capital por considerá-la a forma mais adequada para traduzir a capacidade do capital, principalmente o financeiro, de movimentar-se pelo mundo em busca da sua valorização, livre de qualquer regulamentação. Para Giovanni Alves (1999), a recessão de 1974-1975 foi o marco histórico da mundialização do capital, pois a partir deste período, afirma o autor, "o capital procurou, de todas as formas, romper as amarras das relações sociais, leis e regulamentações dentro das quais se achava possível prendê-lo com a ilusão de poder civilizá-lo" (1999, p.59).

Sérgio Castanho destaca as características do processo de globalização, o qual é marcado pelo "deslocamento do centro dinâmico do sistema da indústria para os de serviços, especialmente os que têm relação com as tecnologias derivadas da microeletrônica e muito particularmente a informática; hegemonia, dentre os serviços, do setor financeiro" (2001, p. 21). Segundo o autor, esse setor adquiriu autonomia em relação às atividades primárias e secundárias da economia, contribuindo para a fragmentação do processo produtivo que é evidenciada pelas características descritas a seguir:

> [...] pulverização das tarefas produtivas em unidades localizadas em diferentes países e, dentro de cada um, em diferentes unidades; controle unitário do sistema pulverizado mediante sofisticação gerencial da produção multinacionalizada; proteção ao direito de propriedade intelectual, ao *know-how*, mediante legislação de patentes uniformizada no mundo todo; desregulamentação, vale dizer, diminuição da governabilidade ou controle dos Estados nacionais sobre as respectivas economias, permitindo o avanço da maré globalizante regulada apenas pelo mercado (2001, p.21).

Neste processo, é possível constatar a existência de imbricadas relações entre trabalho e educação no âmbito global e nacional, contribuindo para desvelar o referencial discursivo utilizado para articular e referendar valores e atitudes, que atuam no sentido de consolidar o capitalismo global e a convivência pacífica com as incertezas e desigualdades por ele geradas.

Esse discurso encontra-se tão bem articulado impossibilitando, muitas vezes, aos professores perceberem as relações existentes entre a Reforma do Ensino Médio e as políticas neoliberais[2].

As políticas neoliberais devem ser entendidas no contexto da ruptura da hegemonia do capitalismo industrial e o fortalecimento do capitalismo financeiro, transnacional. Chesnais afirma que "é a esfera financeira que comanda, cada vez mais, a repartição e a destinação social da riqueza". Grande parte do capital tem sido transferido para esta esfera, sendo comercializado e supervalorizado pelas políticas monetárias associadas à dívida pública que compromete o orçamento dos países mais pobres (1996, p.15). Esse capital, diferentemente do capital industrial, apresenta maior mobilidade, o que lhe permite se instalar ou abandonar os países mediante os primeiros sinais de crise.

Nesse movimento concebemos o neoliberalismo[3] como sendo a ideologia do capitalismo na era em que há a emergência de um regime de concentração predominantemente financeiro. De acordo com Reginaldo de Moraes (2001, p.10), podemos afirmar que "o liberalismo clássico foi em certa medida a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão – e um ataque às regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista". Da mesma forma, segundo o autor, podemos dizer de modo semelhante, que o

---

[2] "Quando se utiliza a expressão 'liberal" no continente europeu, o que se tem em vista é aquele pensador ou político que defende as idéias econômicas do livre mercado e critica a intervenção estatal e o planejamento. São aqueles que se opõem ao socialismo, à social-democracia, ao estado do bem-estar social. Mas a palavra 'liberal' nos Estados Unidos quer dizer quase o contrário: ela se aplica principalmente a políticos e intelectuais alinhados com o Partido Democrata e que apóiam a intervenção reguladora do Estado e a adoção de políticas de bem-estar social, programas que os neoliberais recusam" (MORAES, 2001, p. 9-10)

[3] De acordo com Reginaldo de Moraes (2001, p.10) o termo assume vários significados: 1) uma corrente de pensamento e uma ideologia, isto é, uma forma de ver e julgar o mundo social; 2) um movimento intelectual organizado, que realiza reuniões, conferências e congressos, edita publicações, cria think-tanks, isto é, centros de geração de idéias e programas, de difusão e promoção de eventos; 3) um conjunto de políticas adotadas pelos governos neoconservadores, sobretudo a partir da segunda metade dos anos 70, e propagados pelo mundo a partir das organizações multilaterais criadas pelo acordo de Bretton Woods (1945), isto é, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

neoliberalismo “é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil”.

Os inimigos contra os quais o neoliberalismo se volta são identificados por Moraes (2001, p. 11) como sendo “as formas de regulação econômica do século XX: o Estado Keynesiano, os sindicatos e as políticas de bem-estar social nos países desenvolvidos, o Estado desenvolvimentista e a chamada democracia populista nos países subdesenvolvidos”.

Castanho, ao discutir as implicações da doutrina neoliberal, apresenta de forma suscinta as principais posturas assumidas pelo neoliberalismo:

> a) restrição ao poder “excessivo” do movimento operário e do sindicalismo, pressionando as empresas por salários e o Estado por políticas sociais;
> b) manutenção do Estado forte apenas para conter o sindicalismo e controlar a moeda;
> c) no mais, minimização do estado quanto a investimentos na economia e em política social;
> d) disciplina orçamentária;
> e) restauração da taxa “natural” de desemprego e recriação do “exército de reserva” de trabalhadores;
> f) estabilidade monetária;
> g) restauração da taxa de lucro das empresas restituídas à competitividade via produtividade. (2001, p.28)

As políticas neoliberais adentraram ao Brasil a partir da década de 70, período que é caracterizado por Frigotto (2000, 2001), Gentili (1998, 2000), Kuenzer (1999, 2000), Ferretti (2000), Filgueiras (2000), Ianni (1999, 2002), entre outros, como o marco referencial para a compreensão das mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e as implicações que estas mudanças vão provocar nas políticas sociais e públicas.

Nesse período, o processo de produção de base taylorista/fordista[4] passou a sofrer interferências do desenvolvimento acelerado da informática, da microeletrônica, da robótica e do exponencial desenvolvimento das telecomunicações, que colocaram, para o capital, novas alternativas de reorganização do processo produtivo, através do qual é possível continuar extraindo sobre-trabalho. Ao referir-se à crise vivenciada pela base de produção taylorista/fordista, Filgueiras afirma que ela

> Não se resume apenas à crise de um padrão de organização da produção. Ela anuncia, com todas as conseqüências daí advindas, a crise de um determinado "modo de vida", a quebra de um pacto social, caracterizado pela busca do "pleno emprego", por uma certa estabilidade no trabalho e por amplas garantias sociais. (2000, p.51).

Foi portanto, a partir do desenvolvimento das forças produtivas que se alterou a base de produção da existência humana, flexibilizando a produção de mercadorias e de serviços, gerando com isso o agravamento dos índices de desemprego e da marginalização dos trabalhadores em relação ao acesso aos direitos sociais conquistados pela luta e organização dos sindicatos nas décadas anteriores. Referindo-se às décadas de 80 e 90, Petras e Veltmeyer afirmam que elas

> Foram dominadas por uma série de esforços para reestruturar o sistema capitalista mundial de modo a compensar a sua propensão à crise e reativar o processo de acumulação do capital. Uma das várias dimensões do processo de reestruturação envolvia a instituição de um novo modelo econômico baseado no "ajuste estrutural" de cada economia mundial liberalizada e desregulamentada – para ser inserida no processo de globalização, visto por muitos como indicando mudanças "definidoras de época" na natureza do capitalismo (2001, p.37).

---

[4] Os processos produtivos de base taylorista/fordista pautam-se na produção de base eletromecânica, na produção em massa em que os trabalhadores, organizados em linhas de montagem, atuam num processo de trabalho fragmentado e parcial. Segundo Filgueiras, "Esse modelo de desenvolvimento", apoiando-se na base técnica da Segunda Revolução Industrial do fim do século XIX (construída a partir de inovações nos campos da eletricidade, da química e da manufatura de precisão) e nos métodos de organização do trabalho tayloristas (padronização das tarefas, separação entre planejamento e execução e grande especialização do trabalho), introduzindo a esteira rolante automatizada na linha de produção e produzindo em larga escala produtos padronizados (em série), implicou o aumento extraordinário da produtividade do trabalho e na redução dos custos unitários de produção" (2000, p.49).

A forma de organização do trabalho implementada teve como objetivo responder positivamente ao processo de estagnação da produtividade e diminuição dos lucros, o que veio agravando o processo de exclusão social. Os sindicatos foram cooptados e/ou fragilizados, a ponto de desacreditá-los perante os trabalhadores, minando seu poder de articulação[5].

A crise de âmbito mundial, da década de 70, afetou de forma diferente os países conforme o poder de negociação dos sindicatos e o grau de desenvolvimento econômico. Para enfrentá-la, os governos adotaram medidas que julgaram necessárias para preservar os interesses do capital[6]. Petras e Veltmeyer destacam que

> Nos países capitalistas avançados, Reagan e Thatcher saíram na frente desmantelando o Estado de bem-estar, desregulamentando a economia e, no caso da Inglaterra, privatizando empresas públicas. O fim do Estado de bem-estar e a derrota dos sindicatos e da esquerda na Europa Ocidental foram seguidos pela conversão dos social-democratas em neoliberais. (2001, p.23)

---

5 Alves (1998, p.123), refere-se à perda de legitimidade dos sindicatos, principalmente nos EUA e Europa Ocidental, berço do sindicalismo, afirmando que a crise vivenciada pelo poder sindical nestes países "expressa a incapacidade dos sindicatos e sindicalistas em reagir, com uma perspectiva de classe, à nova ofensiva do capital" e cuja principal característica é a "dessindicalização de massa, o que caracteriza um virtual processo de decomposição da prática sindical no interior do mundo do trabalho". Neste contexto, é possível concordar com Antunes (1995, p.43) quando afirma que os sindicatos perderam da pauta de reivindicações as questões centrais que correspondem ao controle social da produção, atendo-se às questões periféricas da problemática que envolvem o trabalho. Dessa forma, o capital encontrou menor resistência à sua investida contra as conquistas que os trabalhadores levaram décadas de luta para conseguir.

6 "É nos Estados Unidos que se vê uma adequação, mais perfeita do que em qualquer outro grande governo 'civilizado', do sistema político e da filosofia social em relação às necessidades de uma valorização do capital livre de qualquer freio. Foram eles, no entanto, que tomaram a iniciativa mais do que outros membros do G7 [Alemanha, Japão, Itália, França, Grã Bretanha, Canadá e Estados Unidos], de publicar em editais, antes de tudo, as políticas de ajuste estrutural e mais tarde de liberalização e desregulamentação financeira e comercial. [...] Mas a ordem mundial liberalizada não é americana. Os governos de todos os países onde o capital financeiro é desenvolvido estão comprometidos com os Estados Unidos. Todas as iniciativas que eles tomaram no FMI [Fundo Monetário Internacional], no Banco Mundial, na OCDE [Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico] no GATT [General Agreement on Tariffs and Trade – Acordo Geral de Tarifas e Comércio] e, mais tarde, na Organização Mundial do Comércio [OMC], foram apoiadas e revezadas na Europa .[...] A mundialização contemporânea não é 'americana'. Ela é capitalista e é como tal que ela deve ser combatida" (CHESNAIS, 2001, p.16).

É preciso reconhecer que, enquanto os trabalhadores dos países desenvolvidos[7] experimentaram um período de conquistas dos direitos trabalhistas, na América Latina, segundo Laura Tavares Soares, é questionável a existência do chamado Estado de Bem-Estar Social. A autora afirma ser possível identificar "traços de um Estado de Bem-Estar na maioria dos países latino americanos" (2001, p.43), uma vez que na legislação desses países encontram-se direitos sociais de acesso à assistência à saúde, à educação, a programas de habitação e de seguridade para casos de afastamento do trabalho por aposentadoria, maternidade ou enfermidade. A autora enfatiza que, na maioria das vezes, estes programas assistenciais são "de caráter apenas suplementar e emergencial" (SOARES, 2001, p.43) com a intenção clara de apenas aliviar situações de extrema pobreza. Nesses termos,

> Propõe-se, portanto, um Estado de Beneficiência Pública ou Assistencialista, no lugar de um Estado de Bem-Estar Social. Os direitos sociais e a obrigação da sociedade de garanti-los por meio da ação estatal, bem como a universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais, são abolidos no ideário neoliberal (SOARES, 2001, p.44).

A necessidade de sanear o orçamento público e garantir a prestação de um mínimo de serviços que atendam a parcela mais carente da população foi e é utilizado como argumento para justificar o corte nos investimentos em programas sociais. Paralelamente, os demais são estimulados a buscar no mercado o atendimento das suas necessidades referentes à saúde, à segurança, à educação e à previdência, ou seja, o novo modelo de acumulação implica em que

> Os direitos sociais perdem identidade e a concepção de cidadania se restringe; aprofunda-se a separação público-privado e a reprodução é inteiramente devolvida para este último âmbito; a legislação trabalhista evolui para uma maior

[7] "A classe operária industrial e aqueles que se identificavam com uma visão de emancipação social da qual ela seria o suporte foram confrontadas com o desaparecimento de um capitalismo relativamente comprimido dentro de instituições nacionais, de um capitalismo cujos pontos fracos eram conhecidos por aqueles que o combatiam. Em seu lugar, houve a emergência de um capitalismo dominado pelas finanças. Passo a passo seus estratagemas e seus servidores concebem e criam políticas que visam a redução em átomos do 'trabalhador coletivo' nas diferentes formas onde este tinha tomado forma, tanto por suas próprias lutas, quanto pelo efeito objetivo da organização produtiva 'fordista'" (CHESNAIS, 2001, p.25)

> mercantilização (e, portanto, desproteção) da força de trabalho; a legitimação (do Estado) se reduz à ampliação do assistencialismo. (SOARES, 2002, p.13)

Essas circunstâncias abriram caminho para a investida do capital frente ao trabalho formal e organizado, resultando na redução do emprego formal e regular e no aumento do trabalho temporário, subcontratado, em tempo parcial[8]. Essa nova forma de contratação de serviços é apresentada como forma de retomada do crescimento econômico, fator sobre o qual Maria da Glória Gohn, adverte

> Neste contexto, os sindicatos de trabalhadores perdem espaço, porque as condições de organização no setor da economia informal são bastante difíceis. Os movimentos sociais populares perdem sua força mobilizadora, pois as políticas integradoras exigem a interlocução com as organizações institucionalizadas. Ganham importância as ONGs [Organizações não-Governamentais] por meio de políticas de parceria estruturadas com o poder público, que, na grande maioria dos casos, mantém o controle dos processos deflagrados enquanto avalista dos recursos econômico-monetários. (2000, p.297).

Assim, é mantida a dependência política a partir da dependência financeira e as bandeiras de luta que colocavam em confronto os diferentes interesses de classe, passam a fazer parte da mesa de negociação e, seu enfrentamento, passa a ser apresentado como de interesse comum

Se por um lado, o capital articula suas bases materiais para enfrentar a crise; por outro, utiliza-se dos mecanismos possíveis para convencer a população que vive do trabalho, de que a ela compete aprender a conviver com o incerto, a lidar com as dúvidas e inquietudes, ser criativa e aprender a trabalhar em equipe. O discurso disseminado busca a adesão dos trabalhadores aos interesses do capital, os quais passam a acreditar que são participantes de uma equipe[9] de

---

[8] "Há um enorme incremento do *novo proletariado,* do subproletariado fabril e de serviços, o que tem sido denominado mundialmente de trabalho precarizado. São os 'terceirizados', subcontratados, 'part-time', entre tantas outras formas assemelhadas, que se expandem em inúmeras partes do mundo. Inicialmente, estes postos de trabalho foram preenchidos pelos imigrantes, como os gastarbeiters na Alemanha, o lavoro Nero na Itália, os chicanos nos EUA, os dekaseguis no Japão etc. Mas hoje sua expansão atinge também os trabalhadores especializados e remanescentes da era taylorista-fordista" (ANTUNES, 2001, p.43).

[9] O termo equipe é utilizado como sinônimo de grupo de trabalhadores frente a um processo de trabalho.

trabalho e coadjuvantes num processo mais amplo, mais participativo e, portanto, estão deixando de se constituírem trabalhadores solitários frente a uma linha de montagem.

Uma das estratégias utilizadas pelo capital para dar conta desses objetivos é o trabalho desenvolvido pela "mídia, principalmente a TV [televisão] e os jornais da grande imprensa" que "passa a ser um grande agente de pressão social". (GOHN, 2000, p.296), e acabam servindo para medir o poder dos grupos envolvidos[10]. Para Octávio Ianni, neste processo, são muitos os que "são levados a viver alheios à idéia e prática do espaço público, visto como instituição primordialmente política; são muitos os que são induzidos a tomar o consumismo como prática ou ideal de emancipação ou felicidade". (2002, p.28-29). Muitas necessidades de consumo passam a ser criadas e as virtudes dos objetos disponíveis no mercado passam a ser disseminadas como essenciais para a vida humana.

O acesso aos aparelhos de rádio e televisão, inclusive por parte dos mais pobres e miseráveis, contribui para a disseminação das idéias necessárias à integração pacífica ao projeto de mobilização, que se coloca em movimento para garantir a unidade e tranqüilidade, tão caras à continuidade da produção material de mercadorias. Justifica-se, portanto, que os processos educativos se preocupem com as incertezas e inquietudes do ser humano, enquanto indivíduo, uma vez que os problemas que causam esta situação e que se encontram nas bases de desenvolvimento das forças produtivas, não são enfrentados.

[10] "A homogeneização, da qual a mundialização do capital é portadora no plano de certos objetos de consumo e de modos de dominação ideológicos por meio das tecnologias e da mídia, permite a completa heterogeneidade e a desigualdade das economias. O fato de que se tenha integração para uns e marginalização para outros, resulta do processo contraditório do capital na busca de rentabilidade, ao mesmo tempo que ele determina os limites. Deixando-o por sua conta, operando sem nenhuma rédea, o capitalismo produz a polarização da riqueza em um pólo social (que é também espacial), e no outro pólo, a polarização da pobreza e da miséria mais 'desumana'" (CHESNAIS, 2001, P.13).

Neste processo de objetivação do trabalho na máquina, decorrente da aplicação das novas tecnologias e das novas possibilidades de organização produtiva, é nítido o caráter de cooptação dos trabalhadores para que, integrados aos objetivos da empresa, produzam cada vez mais, reduzindo os custos da produção, por sentirem-se "co-proprietários", melhorando a qualidade do produto ou serviço prestado (ANTUNES, 1995, p.33).

Segundo Gohn, "as relações de trabalho deixam de ser o principal foco das lutas dos trabalhadores. A luta básica passa a ser pela manutenção de um emprego, qualquer que seja, e não mais pelas condições de trabalho dentro de uma categoria" (2000, p.296). Jogados na informalidade e desamparados pelo Estado, os trabalhadores disputam entre si os postos de trabalho que são oferecidos, e assumem como culpa individual a falta de preparo para ocupar as novas vagas que surgem no mundo da produção tecnológica. Essa situação amplia o grau de exigências para que o trabalhador continue empregável.

Tomaz Tadeu da Silva (1999), chama a atenção para o fato de que o conceito de empregabilidade[11] desloca a responsabilidade pelo desemprego da estrutura social e econômica para a pessoa que busca trabalho. A possibilidade de obter trabalho passa a depender única e exclusivamente das condições de empregabilidade do trabalhador. Gentili (2002) reforça esse posicionamento ao afirmar que o discurso dominante da empregabilidade significa que o indivíduo está em condições de competir pelos poucos postos de trabalho

[11] " Muito embora seja um conceito antigo, a 'empregabilidade' entrou na agenda acadêmica e política de forma significativa na última década. [...] Em situações de pleno emprego ou de carência de força de trabalho – como ocorreu na Alemanha nos anos 60/70 – eram empregáveis até mesmo indivíduos com muito baixo nível de qualificação vindos de países longínquos. [...] O reverso da medalha, que entrou em pauta nesta década, diz respeito à qualificação, às habilidades, disposição, atitudes do indivíduo ante um mercado de trabalho que já não mais está em expansão. Se este se contrai e deixa grande parte dos que procuram trabalho do lado de fora, começa-se a buscar nas virtudes individuais e na qualificação as razões pelas quais alguns conseguem e outros não conseguem empregar-se. Transfere-se do social para o individual a responsabilidade pela inserção profissional dos indivíduos. A 'empregabilidade' converte-se, neste caso, num corolário dos conhecimentos, habilidades e esforço individual de adequação. Torna-se tarefa das instituições que oferecem educação tentar tornar sua clientela empregável" (PAIVA, 2001, p. 59).

colocados à disposição num mercado de trabalho dominado, na sua grande maioria, pelas novas tecnologias.

Os processos de formação permanente são apresentados como solução para "reverter a crise do emprego, através de uma adaptabilidade flexível dos trabalhadores aos novos requisitos produtivos" (TADDEI, 1999, p.353). Ou seja, ao trabalhador impõe-se a responsabilidade de manter-se empregável. Convém destacar que se retomará esta questão de educação para empregabilidade no próximo capítulo.

Cria-se uma expectativa de que se o trabalhador estiver apto encontrará trabalho, situação que, na maioria das vezes, não se concretiza; pois os postos de trabalho já não existem na proporção necessária para atender os inúmeros desempregados e/ou que estejam em idade para ingressar no mercado de trabalho, não havendo espaço e condições para que todos os desempregados, mesmo que se esforcem, consigam tornar-se empreendedores.

Paralelo às mudanças na organização do trabalho e da mundialização do capital financeiro, o papel do Estado na definição de políticas sociais[12] começa a ser questionado. Neste sentido, considera-se importante compreender como o Estado vai se posicionar frente às demandas quanto à implementação de novas políticas, principalmente, as educacionais.

[12]Moraes aponta para o fato de que "as políticas sociais do neoliberalismo, por sua vez, aproximam-se cada vez mais do perfil de políticas compensatórias, isto é, de políticas que supõem, como ambiente prévio e 'dado', um outro projeto de sociedade definido em um campo oposto ao da deliberação coletiva e da planificação. O novo modelo de sociedade é definido pelo universo das trocas, pela mão invisível do mercado" (MORAES, 2001, p. 66).

2.1.1 A transformação no papel do Estado

De acordo com Mészáros (2002, p.106-107) "a atual crise estrutural do capital afeta em profundidade todas as instituições do estado e os métodos organizacionais correspondentes" e acompanhando essa crise vem a crise política em geral. Essa situação traz implicações para a população que depende dos serviços públicos. No contexto da mundialização do capital, o Estado estabelece novas metas e cumpre os novos compromissos firmados[13]. Castanho, apoiando-se em Gramsci, concebe o Estado como uma organização da sociedade, integrada pelas esferas civil e política. Nesse sentido, ele apresenta as tarefas que competem ao Estado, quais sejam:

> De definir, ampliar e consolidar sua *base territorial*, o país; de instituir e fixar no país a *nação*, sua base humana, conferindo-lhe unidade; de estabelecer. como *cimentos* dessa unidade, a *língua*, a *cultura* e a *educação*, tornando-as orgânicas em relação ao todo nacional; e de fornecer a *legitimidade institucional* da sociedade, considerada em seus aspectos políticos, econômicos e propriamente sociais, mediante o *ordenamento jurídico* (2001, p.22-23).

O autor se reporta à relação tensa que se estabelece entre o papel que o Estado representou e as exigências que são colocadas pelo processo de globalização, as quais se defrontam diretamente com as questões da soberania, da unidade, da legitimidade e ordenamento jurídico que compõem a estrutura ideológica de cada nação. Essa real e, ao mesmo tempo, aparente mudança de papéis desempenhados pelo Estado promove um desentendimento para a maioria da população, sobre o que e quem o Estado representa (CASTANHO, 2001).

---

[13] "A 'globalização' entendida como 'mundialização do capital' não apaga a existência dos Estados nacionais, nem das relações de dominação e de dependência políticas entre eles. Ao contrário, esses processos acentuam os fatores de hierarquização entre países, ao mesmo tempo que redelineiam sua configuração" (CHESNAIS, 1997a, p.25). "O triunfo do atual 'mercado' não poderia ser feito sem as intervenções políticas repetidas das instâncias políticas dos Estados capitalistas mais poderosos, os Estados Unidos assim como os outros membros do G7. Graças a medida cujo ponto de partida remonta a 'revolução conservadora' de Margareth Thatcher e de Ronald Reagan dos anos 1979-1981, o capital conseguiu fazer soltar a maioria dos freios e anteparos que comprimiram e canalizaram sua atividade nos países industrializados" (CHESNAIS, 2001, p. 10).

Para compreender esse processo é necessário entender o Estado burguês, que se constituiu no processo de consolidação do modo de produção capitalista, como historicamente determinado e situado que, segundo Flávio Bezerra de Farias, "torna-se uma totalidade concreta, contraditória, cujo movimento obedece a leis" (1999, p.102). A sua atuação como gerenciador de conflitos e de interventor diante dos problemas oriundos das contradições do modo de produção capitalista[14] ocorre no sentido de amenizar os riscos para o capital. Ou seja, o Estado atua como gerenciador das questões de interesse do capital.

Em relação aos países desenvolvidos, a liderança política e econômica pretendida e, gradativamente, assumida pelos Estados Unidos encontrava-se ameaçada pela sombra do comunismo[15]. Diante disso, tornou-se imprescindível a luta incessante contra o regime político do leste europeu para conquistar a segurança externa necessária ao movimento do capital[16]. Assim,

> Ganhou espaço desde o pós-guerra, no interior da sociedade americana, "embriagada" pela responsabilidade de ser a "liderança moral e política que a história havia reservado", a noção amplamente difundida de que a segurança dos Estados Unidos seria inócua sem a estabilidade social e política do mundo e, portanto, como Nação líder do bloco capitalista, teria o direito inalienável de combater o comunismo. (NOGUEIRA, 1999, p.34).

---

[14] Mazzucchelli (1985, p.23), ao referir-se às contradições do modo de produção capitalista, afirma que elas são exteriorizadas e resolvidas de forma momentânea através das crises". Para Gentili, a crise "é sempre uma crise global que causa impacto não somente sobre a vida econômica, mas também sobre a política, as relações jurídicas, a cultura, etc. (2000, p.232).

[15] "Os acontecimentos que marcaram o fim do stalinismo – a queda do muro de Berlim e o desmoronamento da antiga União Soviética – foram saudados como anunciando 'o fim da história', no sentido da impossibilidade de uma superação do capitalismo por uma outra forma de organização das relações sociais e de produção e da repartição da riqueza e uma concepção diferente da propriedade econômica. Estes acontecimentos produziram-se em um momento no qual as políticas de destruição das instituições políticas e sociais do pós-Segunda Guerra Mundial, por meio da 'via doce' da liberalização e da desregulamentação, já haviam frutificado" (CHESNAIS, 2001, p. 24-25).

[16] Reforçou-se a afirmação do triunfo do capitalismo sobre todas as correntes que a ele se contrapuseram. De acordo com Gugliano (2000, p. 65) as vantagens ideológicas desse fenômeno foi que "não só os governos comunistas foram derrocados, mas o próprio socialismo passou a ser denunciado como um modelo ineficiente frente ao capitalismo." Esse processo facilitou a abertura econômica nessa região e "agilizou a recuperação econômica de diversos países a multinacionais em crise, já que representou ao mesmo tempo um novo mercado para a expansão da produção, assim como um novo centro para a instalação de indústrias servidas de mão-de-obra qualificada, mas com baixa remuneração salarial" (GUGLIANO, 2000, p. 65).

No caso dos países periféricos, a situação do Estado é mais complicada, à medida que além das forças políticas, jurídicas e econômicas internas com as quais tem que lidar, se depara com a pressão internacional, tanto dos investidores de plantão, como dos credores que incorporam o direito de estabelecer as regras do jogo de mercado e, conseqüentemente, das políticas públicas. Essa situação é explicitada por Farias da seguinte maneira:

> Em muitas partes do mundo, o enfraquecimento do estado foi agravado pelo culto do mercado auto-regulável. O fundamentalismo do mercado livre e eterno tem visto o Estado como problema e o mercado como a solução. Animados por esse atrasado credo, os países centrais tentaram forçar os países periféricos a desmantelar controles públicos sobre suas economias. Os resultados de tais políticas puderam ser vistos recentemente no Brasil, e, antes nos países asiáticos e na Rússia (2000, p.98).

Segundo Farias (1999, p. 53), apesar do desenvolvimento desigual ter alcançado também as economias avançadas, no que tange a essas regras, é necessário atentar para o fato de que "apenas a periferia tenha de observar estritamente as doutrinas do neoliberalismo, que o centro está livre para descartar à vontade, conforme os interesses hegemônicos". Neste jogo de poder, é a classe trabalhadora que sofre diretamente as conseqüências da adoção de políticas neoliberais..

Se durante décadas o Estado apareceu como o benfeitor, protetor dos interesses da maioria e do capital nacional, garantindo emprego, saúde, seguridade, salário e bem-estar, a partir da segunda metade da década de 70, os primeiros sinais fortes da crise começaram a aparecer, e a lógica da economia de livre mercado[17], passou a dar o norte às políticas públicas promovendo

[17] "A proposta neoliberal de 'reforma' dos serviços públicos, como se sabe, é orientada por uma idéia reguladora: a idéia de privatizar, isto é, de acentuar o primado e a superioridade da ratio privada sobre as deliberações coletivas. Daí suas diferentes maneiras de manifestação. Privatizar, no sentido estrito do termo, é apenas uma delas: transferir a agentes privados (empresas) a propriedade e gestão de entes públicos. Mas há outros modos de fazer valer o mandamento. Pode-se delegar a gestão, sem necessariamente transferir a propriedade. Pode-se ainda manter na esfera estatal a gestão e a propriedade, mas providenciando reformas que façam funcionar os agentes públicos "como se" estivessem no mercado, modelando o espaço público pelos padrões do privado. Diferentes modos de descentralização e dispersão de operações [...] são pensadas como

um aparente processo de descentralização[18]. Não havendo mais a necessidade de "um Estado de bem-estar máximo para competir com o então Estado Soviético[19] – vai se produzir a descentralização e a autonomia como políticas de viabilizar a ação da nova concepção de Estado". Dessa forma "o Estado mínimo – agora como 'a forma' – produzirá a autonomia democrática, descentralizando e delegando a outras instâncias e à sociedade civil a ação educacional" (BRINHOSA, 2001, p.44).

Outro aspecto a ser considerado, segundo Gohn (2000), é o incentivo ao setor informal, o qual propicia a retirada do Estado da área social, de suma importância para a maioria absoluta da população. "O informal é apresentado como plataforma para a retomada do crescimento econômico e, ao mesmo tempo, como estratégia de desenvolvimento das capacidades humanas" ao estimular a produtividade e pautar-se em relações menos burocráticas de trabalho, o que, na visão dos detentores dos meios de produção, gera custos de produção e encarece os serviços e os produtos (GOHN, op. cit.).

Segundo a autora, o Estado vai redefinindo seu papel e transferindo, para a esfera da iniciativa privada, grande parte de suas responsabilidades, de forma que "situações informais de trabalho ou de habitação sejam redefinidas, de modo a não mais serem percebidas como

---

formas de introduzir o ethos privado (dinâmico, purificador) do mercado no reino das funções públicas. (MORAES, 2002, p.20)

[18] "A descentralização constitui potencialmente, um movimento de baixo para cima e envolve necessariamente alterações profundas nos núcleos de poder, conduzindo a uma maior distribuição do poder decisório. Essa situação explica as dificuldades dos processos de efetiva descentralização" (RIBEIRO; GUEDES, 2000, p.26). Os processos de descentralização que estão sendo implementados não pressupõem, portanto, a participação da população nas decisões políticas mais estratégicas. A descentralização está muito mais associada à privatização. Moraes (2001, p. 67) adverte: "[...] privatizar e descentralizar, encontram-se muitas vezes conectadas, uma dependendo da outra ou conduzindo à outra. A criação de procedimentos análogos ao mercado – supostamente superiores aos políticos – depende de mecanismos de descentralização político-administrativa, segmentação de cidadania, etc."

[19] "Como conseqüência do fim do chamado 'bloco socialista', os países capitalistas centrais vêm rebaixando brutalmente os direitos e as conquistas sociais dos trabalhadores, dada a 'inexistência', segundo o capital, do perigo socialista hoje. Portanto, o desmoronamento da União Soviética e do Leste Europeu, ao final dos anos 80, teve enorme impacto no movimento operário" (ANTUNES, 2001, p. 40).

excludentes e negadoras dos direitos de cidadania" (id, p.296). Dois objetivos vão sendo cumpridos, quais sejam:

> o de se reorganizar para se tornar um centro mais dinâmico para o novo cenário produtivo mundial – o que é uma necessidade imperiosa – e o de diminuir seus quadros por meio do enxugamento da máquina estatal, demissões voluntárias, privatizações, revisão das leis previdenciárias e trabalhistas. (GOHN, p.300-301)

O Estado vai adequando-se às exigências postas pela reorganização mundial do capitalismo[20], o qual requer um Estado forte na defesa dos interesses do capital, porém mínimo[21] no sentido de intervenção nas leis mercantis de livre concorrência, que devem reger as relações sociais de produção. Conforme Filgueiras, esse processo não implica no "fim da intervenção do estado na economia, mas apenas no direcionamento dessa intervenção" (2000, p.46), para que ele possa atuar no sentido de possibilitar o livre deslocamento do capital, e mediar aquelas situações, que segundo as leis de mercado, não são de interesse.

Neste cenário de articulações políticas e desenvolvimento das forças produtivas em âmbito mundial, o movimento sorrateiro do capital movimenta consigo a cultura, os hábitos e o jeito de ser das pessoas e das nações. A mistura das raças e suas diferentes culturas e a invasão das particularidades criam comportamentos novos, rompendo com a segurança que o conhecido gerava. Ou seja, "ocorrem modificações importantes no tecido da sociedade, compreendendo

---

[20] "Sem a ajuda ativa dos Estados, os FMN [grupos industriais transnacionais] e os investidores financeiros institucionais não teriam chegado às posições de domínio que sustentam hoje e não se manteriam tão à vontade nessas posições. A grande liberdade de ação da qual eles gozam no plano doméstico e a mobilidade internacional quase completa que lhes foi dada, necessitaram de inúmeras medidas legislativas e reguladoras de desmantelamento de instituições anteriores e de colocação no lugar das novas. A apresentação política dessas novas medidas exigiu a alteração do termo 'reforma', palavra hoje despojada de seu sentido original. Foi preciso igualmente que tratados muito importantes fossem elaborados e ratificados – para citar apenas os mais marcantes, o tratado de Maastricht, o 'consenso de Washington', o acordo do livre-comércio norte-americano (o ALCA), o tratado de Marrakech de 1994 instituindo a Organização Mundial do Comércio [OMC]. Continuando sobre esse plano, idéias potencialmente progressistas foram adulteradas" (CHESNAIS, 2001, p. 11).

[21] "O caráter mínimo do Estado se apresenta na deterioração das políticas sociais, na incapacidade de conter o desemprego em massa, na baixa aplicação de recursos públicos para a educação e a saúde, na contenção de gastos com os servidores públicos, enfim, em um conjunto de medidas tomadas sempre de forma autoritária, muitas vezes passando por cima da Constituição do país, sempre em prejuízo do conjunto da nação" (PINO, 2001, p. 73).

as condições de vida e trabalho, produção e reprodução: no campo e na cidade, agricultura e indústria, escola e família, igreja e partido" (IANNI, 2002, p.29).

Incertezas, conflitos e inseguranças que passam a estar cada vez mais presentes na vida das famílias e, conseqüentemente, da sociedade. Fatores que são agravados pela crescente "economia da ilegalidade, baseada no tráfico de drogas e armas, que criou uma rede paralela de recursos econômicos, não controlados pela sociedade nem pelo estado, além de um poder político paralelo, que atua na clandestinidade, baseado na violência e na corrupção" (GOHN, 2000, p.299). Essa situação coloca em descrédito as instituições públicas e reforça a visão de superioridade daquelas administradas pela iniciativa privada, abrindo espaço para a implementação das políticas neoliberais que prevêem a privatização das empresas estatais, o desmantelamento do Estado e o incentivo à ampla atuação do capital nas áreas de educação, saúde, transporte, energia e segurança, áreas estratégicas para a população.

De acordo com Silva (2003) "a formação de um grande consenso é um pré-requisito para a implementação das reformas neoliberais, principalmente quando se aprofunda a estratégia político-administrativa a fim de ampliar a capacidade do Estado de absorver os conflitos e de realizar as metas de desempenho". A formação desse consenso é favorecida pelo "contexto político-econômico de grandes insatisfações, como a hiperinflação, altos índices de desemprego, desarticulação da esquerda e dos movimentos sindical e popular". Aproveitando-se dessas "'condições favoráveis', forma-se uma ampla coalizão política amparada por uma sólida maioria parlamentar, em condições de manter sob controle o andamento das reformas". (SILVA, 2003, p. 70)

O conjunto de políticas neoliberais, que caracterizam as medidas implementadas em diferentes países da América Latina a partir da década de 70, apresentam diferenças em relação àquelas implementadas nos países desenvolvidos. Essas diferenças, segundo Soares (2001, p.28), decorrem do fator tempo e das condições internas próprias de cada país, no que diz respeito às suas peculiaridades sociais, políticas, econômicas e culturais. Para a autora, a inserção da América Latina no mercado global representou a liberalização comercial. Medida "extremamente" necessária, diante do fato de que "com os EUA, já reestruturados, passou a prevalecer o interesse exportador desse país, encarando a América Latina como seu mercado" (SOARES, 2002, p. 26).

No Brasil, explica Soares (2002) o processo de desmantelamento do Estado, que teve seu ponto mais forte nas décadas de 80 e 90, começou a ser gestado na década de 60. O discurso oficial em prol do desenvolvimento era fundamentado na necessidade de desburocratização estatal, a fim de que o capital internacional pudesse contribuir para o crescimento nacional. A ansiedade e a crença na expectativa de crescimento econômico e na geração de empregos levou a interpretações equivocadas sobre os benefícios decorrentes da entrada de recursos no país.

No período de 64 a 85, surgiu no Brasil a defesa da necessidade de modernização, processo que "envolvia uma industrialização acelerada baseada em financiamento estrangeiro e num maior papel das empresas multinacionais ultramarinas" (PETRAS; VELTMEYER, 2001, p.17), as quais contribuiriam para o progresso e o desenvolvimento industrial do país, o que representaria sinônimo de emprego e bem-estar para a população. O Estado desenvolvimentista, segundo Soares, vai esgotar suas possibilidades de sobrevivência ao final do governo Sarney, período em que a economia encontra-se "corroída pela hiperinflação", o

que "levou a insustentabilidade da situação política e econômica e a um sentimento generalizado da necessidade de mudança radical de rumo" (2002, p.38).

O chamado processo de abertura democrática, desencadeado na década de 80, que representou a ruptura com um período de trinta anos de ditadura militar, colocou à mostra as mazelas da economia brasileira. Nesse período, o país experimentou inúmeros planos de estabilização econômica, todos com o intuito de promover os ajustes necessários para combater a inflação, a ineficiência e o desperdício de recursos nos serviços públicos. Segundo o discurso governista, essa era a condição para a retomada do crescimento (SOARES, 2002 p. 39) e, conseqüentemente, para o acesso a novos financiamentos junto às instituições financeiras internacionais.

O tempo vem revelando o preço que países em desenvolvimento, como o Brasil, têm pago para manter-se na agenda dos países que comandam o jogo mercadológico. Não precisamos fazer muito esforço para lembrar de toda a polêmica, veiculada por diferentes meios de comunicação de massa, decorrente da intencionalidade do Brasil em preservar seus direitos em relação à informática e, mais recentemente, toda a retaliação que sofreu em relação à carne bovina, aqui produzida, significa que "protecionismo e livre-cambismo são os pólos opostos de uma suposição ultrapassada: a da autonomia dos Estados Nacionais"(BELLUZZO, 1984, p.41). As reservas de mercado, assim como os grandes acordos econômicos que são convencionados entre países de uma determinada região, via de regra, protegem os interesses comerciais, exatamente dos mais fortes, à mesa de negociação.

Petras e Veltmeyer ressaltam, ainda, as alterações no papel que o Estado veio desempenhando na última década, na defesa dos interesses dos representantes do capital internacional em detrimento dos interesses do capital nacional. Segundo os autores,

> uma vez reeleito, Fernando Henrique acelerou a sua campanha de privatização, movido pelo seu desejo de transformar radicalmente o Brasil num paraíso dos investidores estrangeiros. Os principais complexos energéticos, de telecomunicações, gás, eletricidade, mineração e petróleo foram transferidos para monopólios privados locais e estrangeiros. Cardoso conseguiu fazer cortes no orçamento e diminuir os investimentos estatais em educação pública, saúde e previdência, a fim de continuar transferindo bilhões para os credores externos. O desemprego nas grandes cidades atingiu proporções nunca vistas e a economia caiu a nível mais baixo de crescimento do que o verificado nos governos populistas e de desenvolvimento nacional. (2001, p.28)

Essa receita tem sido seguida regiamente por todos os países que têm obtido financiamentos junto aos agentes internacionais. Reginaldo Corrêa de Moraes ao se referir às experiências de ajuste na América Latina, que ocorreram na década de 70, destaca a situação do Chile, em 1973, com Pinochet e da Argentina, em 1976, com o General Videla. E informa que

> nos anos de 1980, programas neoliberais de ajuste econômico foram sendo impostos a países latino-americanos como desdobramentos dos processos de renegociação da dívida e de monitoração das economias locais pelo Banco Mundial e pelo FMI: 1985, Bolívia; 1988, o México, com Salinas de Gortari; 1989, novamente a Argentina, desta vez com Menen; 1989, Venezuela, com Carlos Andrés Perez; 1990, Fujimori, no Peru. E, desde 1989, o Brasil de Collor a Cardoso. (2000, p.17)

Lembrando, que nos últimos anos, a necessidade de recorrer a novos empréstimos e de renegociar o pagamento das dívidas junto ao Banco Mundial[22], só fez aumentar o grau de controle e de exigências das instituições financiadoras, em relação à execução do plano de

[22] O Banco Mundial, também conhecido como BIRD, é uma agência multilateral de financiamento criada no pós-guerra, possui aproximadamente 180 países mutuários, entre eles o Brasil. É composto por uma série de instituições: Associação Financeira Internacional – SFI, Agência Multilateral de Garantia de Investimentos – AMGI, Centro Internacional para a Regularização de Diferenças Relativas ao Investimento – CIRDI, Associação Financeira Internacional – AID e o Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD.

ajuste fiscal, acordado com os países tomadores de empréstimo, sendo que os cortes realizados pelos países devedores, via de regra, atingem os programas sociais.

Para os fragilizados Estados nacionais, como uma das alternativas para a crise econômica, política e social, em que se encontram inseridos, restou apenas recorrer às instituições financeiras internacionais, que passaram a financiar políticas de âmbito social para aqueles que deram conta dos compromissos firmados em Washington, no ano de 1989. Esses compromissos, que ficaram conhecidos como resultado do Consenso de Washington, podem ser assim resumidos:

> combate à inflação através de planos de estabilização alicerçados na valorização das moedas nacionais frente ao dólar e na entrada de capitais especulativos; abertura da economia, com a desregulamentação dos mercados de produtos e financeiros; e, adicionalmente, as chamadas reformas estruturais do estado – com destaque para a privatização – e da economia, com a quebra dos monopólios estatais.(FILGUEIRAS, 2000, p.58)

Para o autor, "o 'Consenso' propugnou, enfaticamente, uma rigorosa disciplina orçamentária, através da contenção dos gastos públicos, que deveriam se restringir à manutenção de um "Estado mínimo", e a realização de uma reforma tributária" (FILGUEIRAS, op. cit., p.95). Situação que privilegia os monopólios privados internacionais, que com sua capacidade de movimentação geográfica, criam expectativas de desenvolvimento ao instalar-se e, por outro lado, provocam verdadeiros desastres nas economias ao deixarem o país ao primeiro sinal de crise e/ou ameaça de redução dos lucros. Os governos acabam por se tornarem prisioneiros dóceis e vêem a necessidade de articularem as forças políticas internas a fim de garantirem os acordos firmados com o capital internacional.

A reorganização do capital e as mudanças ocorridas no mundo do trabalho vão incidir diretamente sobre as políticas públicas e sociais dos países dependentes, entre elas, a

educacional. Mauro Del Pino (2001, p. 73), constata que "Os Estados neoliberais dos países latino-americanos constituem-se em verdadeiras ditaduras das classes dominantes sobre o conjunto dos(as) trabalhadores(as)" e, acrescenta:

> Direitos sociais conquistados em décadas de lutas são transformados em "desejáveis" mercadorias. A educação, a saúde pública, a previdência social entre outros direitos do conjunto da classe trabalhadora são transformados em mercadorias ávidas por lucro. As políticas sociais neoliberais incorporam os conceitos desenvolvidos no mundo empresarial, como "eficácia", "produtividade", "rendimento", e recriam uma ordem política baseada na hegemonia de critérios econômicos, vitimando setores sociais inteiros que não podem disputar no mercado o acesso a sua dignidade" (PINO, 2001, p. 73).

As políticas públicas vão sendo, paulatinamente, substituídas por programas de assistência social e de estímulo à solidariedade, através da organização de campanhas emergenciais de combate a miserabilidade humana. Campanhas estas que não interferem nas causas estruturais que provocam as condições de miserabilidade[23]. É por isso que, para consolidar essas mudanças, tornou-se imprescindível "a criação de um senso comum neoliberal, de uma nova sensibilidade e de uma nova mentalidade que penetraram muito profundamente no chão das crenças populares" (BORON, 2000, p.10). E para a "conscientização" da população conta-se com as instituições educacionais e com os meios de comunicação de massa.

A entrada do capital transnacional no Brasil tem tido um custo social com dimensões inimagináveis para a grande maioria da população, em toda a sua dramática extensão. A grande preocupação com os milhões de miseráveis, que se expressa através do financiamento de políticas assistencialistas e compensatórias, coloca-se diante das populações como uma das possíveis contradições enfrentadas pelo modo de produção capitalista, pois à medida que este

[23] "A burguesia tem a firme intenção de continuar reinando enquanto lhe for permitido, seja qual for o custo social e humano que isto implica, mundialmente e em cada país. O capital não tem mais a intenção de explorar a crescente fração da classe operária e da juventude que deixa até de contabilizar nos dados do exército industrial de reserva, pois já produz mais-valia que não pode realizar. Mas nem por isso tem a intenção de 'nutri-la'. [...] a burguesia pretende jogar às costas da classe operária ainda empregada o peso essencial das despesas de solidariedade" (CHESNAIS, 1997b, p.20)

prescinde de um exército de mão-de-obra disponível e, obrigatoriamente, cada vez mais qualificada, e, do mesmo modo, prescinde de um mercado consumidor capaz de absorver a tecnologia produzida.

Nesse sentido, a população que está abaixo da linha de pobreza, considerada não empregável e não consumidora[24], torna-se um grande problema para os capitalistas, uma vez que não podem contá-los como exército de reserva, como consumidores e nem, tampouco, "exterminá-los", como se procedeu em alguns períodos da história. Mazzucchelli (1985, p.66) afirma que o capitalismo não produz em grande quantidade para atender as necessidades da grande maioria da população, pois se assim o fosse, ele (o capital) estaria produzindo para atender às necessidades sociais. Portanto, o capitalismo produz para garantir a sua própria reprodução e para atender as necessidades sociais que ele mesmo cria.

Uma das estratégias pensadas e utilizadas para enfrentar esta problemática, aliada às políticas sociais compensatórias (Bolsa Escola, Vale Gás, Vale Leite[25]), foi a Reforma Educacional *sugerida* aos países do terceiro mundo, com medidas paliativas para problemas estruturais graves. Esse conjunto de reformas tornou-se necessário, porque aliado ao desenvolvimento econômico, que provocou alterações nas condições da existência humana, precisou

[24] "A eliminação do trabalho e a generalização desta tendência sob o capitalismo contemporâneo – nele incluído o enorme contingente de trabalhadores do Terceiro Mundo – suporia a destruição da própria economia de mercado, pela incapacidade de integralização do processo de acumulação de capital, uma vez que os robôs não poderiam participar do mercado como consumidores" (ANTUNES, 2001, p.45).

[25]Bolsa Escola, Vale Gás e Vale Leite são alguns dos programas do Governo Federal que foram instituídos na última década como forma de combater a pobreza e garantir a permanência das crianças na escola, evitando o a inserção de crianças e adolescentes no trabalho infantil. Estas ações fazem parte das políticas de combate à pobreza que se caracterizam pela promoção da dependência. "Quem examina esses programas – nas recomendações das agências multilaterais, como o Banco Mundial, ou nos projetos efetivamente lançados por vários governos da região – nota a preocupação central com um traço: o da focalização, dos target benefits – benefícios com alvos bem precisos e delimitados. Essa política terá várias vantagens para as elites conservadoras, que geralmente conduzem as reformas. Em primeiro lugar, os benefícios focalizados reduzem custos; os setores no extremo da pobreza são conquistáveis com recursos limitados. Afinal, pobre custa pouco, muito pouco. Em segundo lugar, racionalizam a velha política de clientela. Benefícios dirigidos e particularizados não correm o risco político de serem confundidos com medidas que criam direitos universais ou bens públicos, sempre submetidos, estes últimos, a demandas de extensão e generalização. Permitem também a distribuição mais discricionária dos recursos" (MORAES, 20001, 65-66).

implementar uma “prolongada cruzada ideológica” – nas palavras de Enguita (1989, p.28) – a qual tem sido regiamente implementada pelos governos, mediante a ameaça das empresas multinacionais levantarem acampamento.

Os governos, para garantirem a efetivação destas políticas no lócus da instituição escolar, criaram exames de abrangência nacional para todos os níveis de ensino e distribuem prêmios de “referência em gestão educacional”. Dessa forma, estimulam a competição entre as unidades educativas e conseguem garantir pelo menos parte das estratégias ideológicas inerentes aos seus planos.

O que evidenciamos, no contexto deste debate, é que as mudanças propostas ao ensino médio são medidas paliativas que não expressam as necessidades de implementação de políticas e projetos ou que provoquem rupturas estruturais nos mecanismos geradores da exclusão, das desigualdades e dos desequilíbrios. Processos estes aos quais a classe trabalhadora está submetida. Isso nos remete, como enfatizam Domingues, Toschi e Oliveira, à discussão sobre a função social da escola, “Se há pouco emprego e o desemprego é estrutural, fica mais claro que a função da escola vai muito além da preparação ou da habilitação para o trabalho” (2000, p.67).

Ferretti, ao referir-se à reflexão feita por Cunha sobre as reformas do ensino médio e técnico, afirma que é justificável a apreensão com o fato de que há na LDB atual “uma concepção claramente profissionalizante do ensino médio”. Enfatiza, a seguir, que não é mera elucubração teórica a afirmação de uma “possível investida dos interesses produtivos sobre o Ensino Médio, colocando não apenas a educação profissional, mas todo o ensino de 2º grau a

seu serviço, justificando tal procedimento com as novas demandas por qualificação de caráter geral que a flexibilização produtiva faz aos trabalhadores" (2000, p.95).

De acordo com Bueno, o quadro de referências formado por "pressupostos e diretrizes para o ensino médio brasileiro embute e promove propostas de ação" que evidenciam, ao serem definidas e concretizadas, cada vez mais as "articulações teóricas e práticas da política nacional com as recomendações das agências internacionais e com os figurinos do Primeiro Mundo" (2000, p.139). Nessas circunstâncias, contrapor o discurso das políticas públicas educacionais implementadas para a formação humana da classe trabalhadora com as reais condições de trabalho ou da sua inexistência, pode contribuir para o redimensionamento do papel dos educadores e da relevância do seu posicionamento explícito frente a estas políticas.

Frigotto nos alerta de que o campo educativo é convocado a dar respostas às exigências do capital, o qual "não prescinde do saber do trabalhador e do saber em trabalho". Sendo assim,

> [...] é forçado a demandar trabalhadores com um nível de capacitação teórica mais elevado, o que implica mais tempo de escolaridade e de melhor qualidade. Revelam, de outra parte, que o capital, mediante diferentes mecanismos, busca manter tanto a subordinação do trabalhador quanto a 'qualidade' de sua formação, (1999, p.154).

Para atender às exigências postas, retomam-se as políticas de formação geral e abstrata, que conforme o disposto na Resolução 03/98 da Câmara de Educação Básica, devem contribuir para o "desenvolvimento da capacidade de aprender e continuar aprendendo, da autonomia, de modo a ser capaz de prosseguir os estudos e de adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento" (BRASIL, 1999, p.113).

Ressalta-se a responsabilidade dos processos educativos no sentido de contribuir para a qualificação humana nos moldes dos processos da acumulação flexível que:

> se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional" (HARVEY, 2001, p. 140).

Segundo o autor, é um processo que provoca padrões de desenvolvimento desiguais entre setores e entre regiões geográficas em que ocorre o deslocamento e/ou instalações de complexos industriais em regiões consideradas subdesenvolvidas. Fator que é desencadeado pela fuga dos locais em que os trabalhadores encontram-se mais organizados e usufruem de maiores benefícios sociais. A acumulação flexível, segundo Harvey, é facilitada pela agilidade dos meios de comunicação, pela aplicação das novas tecnologias da produção, queda nos custos do transporte das mercadorias e promove mudanças nas formas de contratação, ocorrendo um aumento no "uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado" (HARVEY, 2001, p. 143).

Neste sentido a educação responsabiliza-se pelo desenvolvimento da capacidade de articular conhecimentos e atitudes, fator este que supera as exigências dos processos rígidos de produção, demandando a operacionalização simultânea de saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos, preparando o indivíduo para a empregabilidade.

2.2 O ENSINO MÉDIO NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

A Reforma do Ensino Médio encontra suas primeiras articulações no texto da Constituição Federal de 1988, elaborada em um período de euforia política, marcado "pelo fim do regime

militar, a reconstituição do Estado de Direito, com a volta das eleições diretas para a Presidência da República e a ascensão do sindicalismo e dos movimentos sociais" (FILGUEIRAS, 2000, p. 69-70).

Referindo-se à situação dos países da periferia do sistema capitalista, entre eles o Brasil, Filgueiras destaca que:

> [...] após o segundo choque do petróleo e a elevação da taxa de juros americana a partir de 1979 - que chegou atingir 19% ao ano em 1983 -, esses países passaram a sofrer pressões cambiais insustentáveis. Além dos elevados déficits comerciais já existentes, cresceu o montante de juros a ser pago pelos empréstimos internacionais já realizados. Para piorar a situação, ainda mais, desapareceram os recursos financeiros disponíveis, até então, no mercado internacional, inviabilizando a prática usual de renovação dos empréstimos (rolagem das dívidas). Assim, de uma década com grande facilidade na obtenção de recursos financeiros, passou-se a uma outra caracterizada por uma escassez dramática (2000, p.71).

Foi nesse contexto, portanto, que a Assembléia Nacional Constituinte elaborou a Constituição Federal de 1988. Na Carta Constitucional, encontramos nos artigos 205 a 214, as orientações referentes à Educação. No artigo 205, a educação é apresentada como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida com a colaboração da sociedade. Esse artigo destaca como objetivo da educação " o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1989, p. 137).

O artigo 208 trata do dever do Estado para com a educação, estabelecendo o que segue

> Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I – *ensino fundamental, obrigatório e gratuito*, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
> II – *progressiva extensão da obrigatoriedade* e gratuidade ao ensino médio;

Quanto à organização e financiamento, a legislação reforça que a prioridade será referente à escolaridade obrigatória,

> Art. 211.A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.
> § 1º A União organizará e financiará o sistema federal de ensino e o dos territórios e prestará assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino *e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória*.
> **§ 2º** *Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (*BRASIL, 1989, p. 138, grifo nosso)

Destacamos ainda, que na Constituição em vigor, não há a responsabilização pelo Ensino Médio de nenhuma das esferas do poder público. Ainda no seu artigo 208, parágrafo 2º, a Constituição Federal reforça a omissão do Estado sobre a oferta e manutenção do Ensino Médio, quando declara "O não-oferecimento *do ensino obrigatório* pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente" (BRASIL, 1989, p.139, grifo nosso). O Estado se responsabiliza pela oferta do Ensino Fundamental, mas restringe a sua obrigação para com o Ensino Médio à *progressiva extensão da obrigatoriedade*, o que não implica na garantia da sua oferta gratuita em instituições públicas, isentando-se por tal discurso da possibilidade de ser responsabilizado por oferta irregular. Nesse contexto, caberia indagar aos legisladores e aos representantes dos organismos e instituições, que têm financiado os programas educacionais no país, se é possível promover educação humanística, científica e tecnológica sem orçamento público claramente definido para esse fim.

Os legisladores que elaboraram a Constituição Federal de 1988 delegaram para o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001, a responsabilidade da articulação do ensino em seus diversos níveis, de maneira a promover a "formação para o trabalho e a promoção humanística, científica e tecnológica do País" (BRASIL, 1999,141). Mas não responsabilizaram o Estado pela efetiva garantia do acesso e da permanência dos jovens, em instituições públicas e gratuitas, exatamente nos níveis e modalidades de ensino que podem e devem dar conta destes objetivos.

Na década de 90, foram organizadas reuniões e conferências internacionais para discutir os problemas concernentes à educação nos diferentes países. Na Conferência Mundial de Educação, realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, foi estabelecida a Declaração Mundial de Educação para Todos. O documento resultante dessas discussões se tornou referência para leis, planos e demais documentos oficiais dos diferentes países, criando um panorama de ações reformistas. Para Rosa Maria Torres,

> A Educação para Todos[26], coincidiu com, ou contribuiu para suscitar (ou ressuscitar), um importante movimento de expansão e reforma em torno da educação básica, gerou múltiplas iniciativas e descobriu novos recursos humanos e financeiros tanto internacional como nacionalmente. Programas e projetos novos – vários deles inovadores – vieram à luz nos últimos anos, em um clima geral que favorece a inovação e a experimentação.
> Instalou, na comunidade mundial, uma tensão em relação a metas ambiciosas, algumas delas com potencial genuinamente transformador no âmbito educativo. A ênfase colocada sobre a educação da menina e da mulher levou a uma maior tomada de consciência sobre o problema e inúmeros países estabeleceram e impulsionaram políticas e estratégias reais para encará-lo. A insistência em questões como avaliação, aprendizagem, monitoramento e informação resultou em iniciativas concretas, algumas de caráter sub-regional e até mesmo inter-regional. A falta de confiabilidade nas estatísticas educativas, inclusive sua virtual inexistência em vários países, deu lugar à preocupação e aos esforços concretos para melhorar os atuais sistemas de informação estatística no meio escolar. (2001, p.25)

O Brasil, sob o Governo de Itamar Franco[27], participou das discussões, incorporou a necessidade de estabelecer de modo emergencial as reformas educacionais e elaborou, com o apoio financeiro e assessoria do Banco Mundial, o Plano Decenal de Educação Para Todos – 1993/2003. Isso significou a dispensa das "necessárias mediações de outras instâncias, tais como as secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas", desconsiderando as discussões que as diversas entidades ligadas à Educação vinham realizando. Para Silva Jr (2002, p.206), o Plano Decenal "é a expressão brasileira do

[26] Rosa Maria Torres (2001), ao analisar o conceito de Educação para Todos, afirma ter ocorrido um "encolhimento", tanto no conceito, quanto nas metas originais e apresenta as posições adotadas por cada uma das quatro agências que impulsionaram a proposta de Educação para Todos (UNESCO, UNICEF, Banco Mundial e PNUD)

[27] Neste período, o Ministério da Educação e do Desporto encontrava-se sob a responsabilidade do Ministro Murilo de Avellar Hingel.

movimento planetário orquestrado por UNESCO, BIRD/Banco Mundial" que foi assumido pelo Brasil, tornando-se referencial para a ampla maioria das reformas educacionais implementadas no país na década de 90, as quais atingiram todos os níveis e modalidades de ensino.

O Plano Decenal de Educação que afirma não ter a pretensão de constituir-se no Plano Nacional de Educação, convalida a preocupação com o Ensino Fundamental já expressa na Carta Magna. Em suas páginas iniciais, destaca que

> Importa discutir o Ensino Fundamental que queremos concretizar em nossa escola, estabelecer as metas, identificar os obstáculos e discutir os recursos de que dispomos e de que precisaremos dispor para superar essas dificuldades, tendo em vista garantir não somente vaga para todos, mas, também, ensino de boa qualidade. É preciso, ainda, discutir o projeto pedagógico da escola, a formação e a carreira do professor, a repetência e a evasão, a avaliação e o acompanhamento do aluno, e, também, as condições do prédio, das carteiras, dos equipamentos, das instalações sanitárias, da limpeza, da segurança da escola etc (BRASIL, 1993).

Nos fundamentos do plano é possível identificar a denúncia sobre os graves problemas econômicos, as desigualdades sociais e a ineficiência do sistema público de ensino.

> O longo período de recessão e de instabilidade econômica trouxe, como conseqüência, níveis de desigualdade social e regional, fazendo do Brasil um dos países mais perversos em distribuição de renda do continente – os 10% mais ricos concentram mais da metade da renda nacional. O número de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza absoluta aumentou de 29,5 para 39,2 milhões, estando a maior parte deste contingente concentrada na Região Nordeste (56%) e nas regiões metropolitanas. Medidas adotadas nos últimos anos buscam o ajustamento à concorrência por meio da compressão de salários, deixando de promover a redistribuição de renda pela via salarial e exigindo a incorporação de crianças e jovens, na faixa escolar, ao mercado de trabalho (BRASIL, 1993, p. 21).

É importante destacar que a crise social que presenciamos neste final de século não é conseqüência do longo período de recessão e de instabilidade econômica, como querem que se acredite. Esse é o resultado perverso e cruel para a grande maioria da população que

compõe a classe dos não-proprietários. Políticas de crescimento sustentável podem contribuir para amenizar as conseqüências, porém não serão suficientes para que com elas se enfrente as causas dessa problemática.

O foco da questão é deslocado para a sua superficialidade, o que pode ser evidenciado no discurso característico dos documentos das agências internacionais de financiamento, que entre os argumentos utilizados defendem o processo de desconcentração espacial da economia, e atribuem aos processos formativos, a responsabilidade de responder às necessidades de formação de novas competências humanas,

> Para que o País volte a se desenvolver, impõe-se um profundo ajustamento econômico e financeiro, que torne possível novo modo de inserção na ordem econômica internacional. Para tanto, serão necessárias profundas transformações estruturais, desconcentração espacial da economia e uma vigorosa redistribuição de renda e riqueza. Tal processo gerará mudanças na composição e dinâmica das estruturas de emprego e das formas de organização da produção, o que requer alterações correspondentes nas estruturas e modalidades de aquisição e desenvolvimento das competências humanas (BRASIL, 1993, p. 21).

As categorias de descentralização[28], autonomia[29], reorganização, parceria, controle, insumos e adaptação, também se fazem presentes no discurso dos documentos do MEC.

> A descentralização e a autonomia, no contexto da democratização da sociedade, levam a uma reorganização dos espaços de atuação e das atribuições das diferentes instâncias de governo e da sociedade organizada na educação com novos processos e instrumentos de participação, de parceria e de controle (BRASIL, 1993, p.21).

---

[28] "O poder de estabelecer as políticas mais relevantes está, cada vez mais, concentrado no Governo Federal, entretanto, este, por meio da descentralização, se desresponsabiliza de funções que eram direta ou indiretamente de sua alçada, como a educação básica, hoje vista como atribuição quase que exclusiva das unidades federativas (estados) e dos municípios – esferas enfraquecidas pela corrosão do pacto federativo, em virtude da concentração de receitas e do poder normativo da União" (LEHER, 2001, p. 165).

[29] "A autonomia pode ser facilmente incluída entre as palavras-chaves do léxico neoliberal. A leitura dos documentos de política educacional do Banco Mundial, da Unesco e da Cepal, elaborados na última década, atesta o fato. Pode parecer inusitado, mas o exame das proposições de Von Hayek no famoso Simpósio de Alpbach "Além do reducionismo", realizado em 1969, nos permite compreender que existe uma íntima relação entre o liberalismo e os temas da auto-organização e da autonomia. Com efeito, neste tipo de formulação, a ordem social espontânea e a possibilidade de auto-equilíbrio do mercado compõem o núcleo sólido do pensamento neoliberal. Toda interferência externa é vista como produtoras de perturbações que estariam na origem dos desequilíbrios econômicos do presente " (LEHER, 2001, p. 165).

Dentre os objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica[30], apresentados no referido plano, destacamos alguns que julgamos importantes, pelo fato de referirem-se à preocupação com o estabelecimento de canais de comunicação e cooperação com os organismos internacionais. Essa preocupação revela a dependência das políticas educacionais aos interesses e determinações das agências internacionais:

> 7 – *Estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação* e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional:
> a) ampliando a aquisição, *transferência e adaptação de conhecimentos*, informações e experiências institucionais;
> b) expandindo e redirecionando os programas de formação e capacitação, inclusive no exterior, de recursos humanos para a educação básica;
> c) intensificando os mecanismos de interação e cooperação educacional e cultural com países latino-americanos;
> d) *estreitando a cooperação com organismos internacionais*, de forma a viabilizar um intercâmbio permanente *sobre os avanços e tendências da política de educação básica* (BRASIL, 1993, p.41 grifos nosso)

Não encontramos nenhum registro no Plano Decenal que revelasse preocupação em discutir e implementar a obrigatoriedade da oferta pública e gratuita do Ensino Médio. Nesse sentido, é importante que prestemos atenção ao que Maria Sylvia Simões Bueno afirma ser curioso, para não dizer comprometedor. Segundo ela, "os diagnósticos, as idéias-chave e recomendações que afetam a educação na América Latina e, em especial, os destinos do Ensino Médio, estão contidos em documentos não assumidos pelas diferentes agências" (BUENO, 2000, p. 97). Dessa forma, ninguém pode ser responsabilizado pelo fracasso oriundo da adoção das recomendações feitas pelas referidas agências ou sobre os encaminhamentos no sistema educacional. A autora complementa,

> É comum o alerta de que o texto "não se reveste de caráter oficial", ou que "não representa necessariamente o pensamento da instituição" ou, ainda, que os "dados divulgados não são necessariamente confiáveis". Essa medida protege "doadores",

[30] Educação Básica, conforme exposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, artigo 22, "tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (BRASIL, 1999, p.43).

> ideólogos, informantes e consultores da responsabilidade por possíveis desacertos decorrentes da adoção de sugestões e recomendações (BUENO, 2000, p.97).

A Emenda Constitucional nº 14/96 foi regulamentada e atribuiu nova redação ao artigo 208 da Constituição Federal de 1998. A Emenda dispõe:

> Art. 2º. É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal nos seguintes termos:
> "Art. 208 (...)
> ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; *progressiva universalização do ensino médio gratuito"*.

No que concerne à organização dos sistemas de ensino e financiamento da educação, o artigo 3º da Emenda Constitucional promoveu alterações, nos termos da lei, determinando que

> Art.211". (...)
> §1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito federal e aos Municípios.
> § 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.
> § 3º *Os Estados e o Distrito federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio*.
> § 4º Na organização de seus sistemas de ensino**,** *os Estados e os Municípios* definirão formas de colaboração, *de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório (*NUNES, 2002, p.139-140, grifos nosso).

Constata-se que a citada Emenda cumpre o seu objetivo primordial, o que, segundo Saviani, "é o de redefinir o papel do MEC, que ocupava uma posição lateral na questão relativa ao ensino fundamental, de modo a colocá-lo no centro da formulação, avaliação e controle das políticas voltadas para esse nível de ensino". O autor destaca, também, que as intencionalidades são claras, uma vez que o "exercício da prática política consiste na capacidade de alocação e administração de recursos, a questão central, aí, residia na criação

do Fundo, o que se vislumbrou viável pela alteração do art. 60 das Disposições Transitórias" (SAVIANI, 2000, p.35).

O Fundo a que Saviani se refere é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que aloca e redistribui os recursos financeiros para o Ensino Fundamental em âmbito nacional. A preocupação que motivou a elaboração da Emenda nº 14/96, portanto, encontra-se muito mais articulada aos interesses de garantir ao MEC o controle dos recursos financeiros destinados à educação através da criação do FUNDEF, do que com qualquer outra intencionalidade como a de corrigir distorções em relação à garantia da oferta do Ensino Médio gratuito, ou a atender a demanda crescente por este nível de ensino. Esta situação é compreensível, uma vez que, efetivamente, o Ensino Médio ainda sobrevive com as sobras do Ensino Fundamental e recebe os investimentos necessários, quanto à sua oferta, da iniciativa privada, a qual aufere lucros, uma vez que não encontra no sistema público qualquer ameaça de concorrência. Nesse contexto, entendemos que não é de interesse de nenhuma esfera administrativa assumir a oferta do Ensino Médio público e gratuito, sem que para isso haja pressões da sociedade civil.

No mesmo ano em que foi aprovada a Emenda constitucional nº 14/96, foi aprovada a LDB 9394/96 que reforça, entre os princípios e fins da educação nacional, o disposto na Constituição Federal, determinando que "A educação, dever da família e do estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos idéias de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 1999, p. 39). Define ainda, em continuação ao disposto, as diretrizes quanto aos objetivos, a organização e o currículo do ensino médio, em seus artigos

35 e 36, sendo que o maior avanço constatado é o de que o Ensino Médio passou a ser integrado à Educação Básica, sendo compreendido como sua última etapa.

Pela análise do texto da LDB 9.394/96 e da Emenda Constitucional nº 014/96, no que concerne aos recursos destinados ao financiamento do Ensino Médio e à sua obrigatoriedade, percebe-se nestes documentos uma lacuna que pode dar margem à permanência da atual situação, na qual constatamos o atendimento precário e insuficiente nessa etapa do processo de escolarização. Porém, progressiva universalização e atuação prioritária podem significar que a atual oferta do Ensino Médio represente o esforço máximo por parte do Estado, dependendo do modo que se interpreta e, conseqüentemente, dependendo de quem faz a aplicação da lei.

Ao analisar a nova LDB, Castanho afirma que ela representa "um recuo em termos de responsabilidade estatal pela implantação de um sistema nacional de educação pública e pela ampla democratização da educação" (2001, p.33). Para Frigotto (2000, p. 85) ainda constitui-se em "uma proposta feita pelo alto, na base de retalhos que acobertam os velhos interesses e vícios das elites conservadoras", os quais são, historicamente, de caráter privatista.

Aprovada a legislação que dá o suporte legal para as reformas educacionais, mesmo frustrando as expectativas da grande maioria dos profissionais engajados na luta pela democratização da educação e qualidade do ensino, foi hora dos integrantes do MEC e seus consultores internacionais, experts em educação, iniciarem as reformas nos diferentes níveis e modalidades do ensino.

Pouco a pouco, as Diretrizes Curriculares Nacionais foram sendo elaboradas, à luz das orientações das conferências mundiais sobre educação[31] e relatórios dos organismos interessados em promover uma educação de qualidade nos países da América Latina[32]. No Brasil, a partir de 1997, o MEC passou a articular as equipes de trabalho na elaboração das Diretrizes Curriculares para os diferentes níveis e modalidades da Educação Nacional. Em 1998, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; em 1999, as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico e para a Educação Infantil; em 2000, as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, em 2001, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Especial, na Educação Básica. Também foram formuladas as Diretrizes para os Cursos de Ensino Superior. Tratou-se, portanto, de um esforço concentrado, no sentido de reformar todo o sistema de ensino nacional.

Decorrente das Diretrizes Curriculares Nacionais, a equipe do MEC, responsabilizou-se, também pela organização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a Educação Básica e dos documentos que tratam das orientações mais específicas sobre o programa curricular a ser seguido no momento. As ações do MEC revelam que o receituário vem sendo seguido rigorosamente, à medida que implementou políticas de controle sobre os processos de formação docente, através dos exames nacionais de cursos, além dos exames que avaliam a Educação Básica.

---

[31] As conferências mundiais ou de caráter internacional vêm sendo organizadas com objetivos explícitos de discutir a organização da educação, estabelecendo metas para os países participantes. Rosa Maria Torres (2001), situa os organismos internacionais responsáveis pelas conferências, entre eles a UNESCO [Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura],:o UNICEF [Fundo das Nações Unidas para a Infância]. O PNUD [Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento] e o Banco Mundial. A autora situa algumas conferências realizadas anteriormente e os seus objetivos: "As conferências de Karachi e Adis Abeba, no início dos anos 60 – para não mencionar conferências anteriores em Bombaim (1952), Cairo (1954) ou em Lima (1956) – haviam acreditado ser possível alcançar as duas metas em 1980. Em 1990, contudo, as estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo". (TORRES, 2001, p.8).

[32] Países como Chile, México, Venezuela, Peru e Argentina já implementaram pacotes educacionais sugeridos pelas agências financiadoras do desenvolvimento nos países da América Latina.

Rosar e Krauczyk (2001) ao analisarem as reformas nos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento, afirmam que elas foram realizadas, mais ou menos, no mesmo período em que a necessidade de buscar recursos financeiros junto aos mecanismos internacionais foi se tornando inevitável. E alertam,

> Nos últimos 10 anos, quase todos os países da América Latina iniciaram reformas educacionais resultantes, em grande medida, de um processo de indução externa articulado com as políticas de organismos internacionais de empréstimos para os países da região. A necessidade dessas reformas foi justificada mediante a publicação de pesquisas que evidenciaram os logros e deficiências do sistema educativo à luz dos condicionantes da reestruturação do setor produtivo e das mudanças institucionais, que alteram a estrutura do Estado e das relações sociais no âmbito de uma nova ordem mundial (ROSAR; KRAUCZYK, 2001, p. 34).

Se por um lado presenciamos a dependência em relação às orientações das agências financiadoras internacionais, por outro, encontramos o discurso da autonomia e desconcentração[33] administrativa, o qual vem impregnando os documentos oficiais, se fazendo presente, inclusive nas Diretrizes Curriculares,

> A Lei indica explicitamente essa desconcentração em pelo menos dois momentos: no Artigo 12, quando inclui a elaboração da proposta pedagógica e a administração de seus recursos humanos e financeiros entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino; e no Artigo 15, quando afirma: Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1999, p. 63).

A defesa por parte do MEC, da desconcentração e conseqüente autonomia das instituições de ensino, para que estas organizem suas propostas pedagógicas, possibilita ao poder público eximir-se da responsabilidade dos possíveis fracassos que políticas desta natureza e dimensão podem compreender, e abrem espaço para "a legitimação e a desqualificação do Estado

[33] "A desconcentração constitui em um processo de 'dispersão físico-territorial das agências governamentais que até então estavam localizadas centralmente'. Trata-se de uma iniciativa do poder central e tem como objetivo aprimorar e ampliar a eficiência e a presença desse poder. Ou seja, é perfeitamente compatível com a centralização" (RIBEIRO; GUEDES, 2000, p. 26)

educador". A autora reforça que o problema não está na "autonomia e na participação em si, mas na forma como se concretizam" ´(BUENO, 2000, p. 45). Para ela, a busca da participação da comunidade e outros agentes que se interessarem pela instituição escolar tem como objetivo diminuir o coeficiente custo/benefício.

A comunidade é instigada a se fazer presente na manutenção financeira da escola através de propostas de trabalhos como "Amigos da Escola[34]", por exemplo. Porém, a participação em níveis decisórios, na base da formulação dos projetos políticos pedagógicos deixam a desejar, uma vez que o conhecimento das bases legais e pedagógicas do funcionamento da instituição escolar é de desconhecimento da grande maioria dos integrantes da comunidade escolar. Neste sentido, a participação que vem sendo estimulada serve aos interesses discursivos que visam convencer que se vive em uma sociedade democrática em que todos têm direitos à participação.

Na *Carta ao Professor*, que integra os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o Exmo Sr Paulo Renato de Souza, Ministro da Educação, afirma aguardar sugestões para a melhoria dos PCNEM:

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país. Eles foram feitos para auxiliar você, professor, na execução de seu trabalho. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo ainda para a sua atualização profissional. Ao entregá-los a você, reafirmamos nossa confiança na sua capacidade de atuar para transformar positivamente a educação em nosso País e aguardamos por novas contribuições e sugestões, que permitirão a revisão permanente destes documentos (BRASIL, 1999, p.11).

[34] Projeto das Organizações Roberto Marinho que incentiva a participação de voluntários nas atividades educacionais e na prestação de serviços como reparos e assistência técnica em instituições públicas. O projeto recebe o apoio do Governo Federal.

Pode-se depreender desse discurso algo semelhante ao dos organismos internacionais que cooperam com a educação dos países endividados? Ao afirmar que é resultado do trabalho de especialistas e educadores de todo o país, o Senhor Ministro apresenta-o como expressão do pensamento e da vontade da totalidade dos educadores, o que agrega legitimidade por ser resultado de um consenso.

O Ensino Médio, no Brasil, tem sofrido pela não definição de uma identidade própria fato que interfere na alocação de recursos para esta etapa do processo de escolarização. Esta situação de não ter claramente definida sua identidade pode ser atribuída, em parte, ao fato de que o Plano Decenal de Educação para Todos – 1993-2003, ao discorrer sobre os objetivos gerais de desenvolvimento da Educação Básica, não tenha deixado claro se compreende o Ensino Médio como parte integrante da Educação Básica ou se o localiza como continuidade a posteriori, conforme indica a seguinte citação:

> d) revisando e atualizando as concepções e normas de organização e estruturação do ensino médio de modo a constituí-lo como continuidade do processo de educação básica e aprofundamento da aquisição de competências cognitivas e sociais, e integradamente às várias modalidades de educação no e para o trabalho (BRASIL, 1993, p.38).

Para aqueles que aguardavam o novo Plano Nacional de Educação, que foi aprovado em janeiro de 2001, com expectativas no sentido de que o Ensino Médio assumisse prioridade enquanto política pública, viram frustradas as suas esperanças. Primeiro, por que o plano reforça o discurso nas DCNEM quanto à dualidade presente nessa etapa do processo de escolarização e, segundo, porque ele continua relegado a um plano o que se refere a alocação dos recursos. Pois, novamente, consta que ele será atendido de forma prioritária, o que confirma a indefinição de valores específicos para o seu financiamento. Ou seja,

> Os Estados e o Distrito Federal estão obrigados a aplicar 15% da receita de impostos no Ensino Fundamental, os demais 10% vinculados à educação deverão ser aplicados, prioritariamente, no Ensino Médio. Esta destinação assegurará a manutenção e a expansão deste nível de ensino nos próximos anos (DIDONET, 2000, p. 79).

Questiona-se o percentual destinado e a pretensão de expansão dessa etapa da escolarização, considerando que a manutenção dos laboratórios e do acervo bibliográfico, para essa fase do ensino apresenta um custo mais elevado que os do Ensino Fundamental.

Outro ponto que chama nossa atenção é o de que o Plano Nacional reforça entre os seus objetivos e metas, a criação de Conselhos que incentivem a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas e acrescenta como meta "assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar" (DIDONET, 2000, p. 83). Constata-se, portanto, que o discurso continua articulado no sentido de desresponsabilizar o poder público quanto ao financiamento da educação, convocando a comunidade para assumir o ônus da manutenção das instalações e equipamentos. Revela-se, desta forma, o que significa o grau de autonomia concedido a cada instituição escolar, por parte do governo, reforçando as análises anteriores deste trabalho.

Ao situar o conjunto de reformas que foram implementadas, na década de 90, no contexto mais amplo das relações sociais, políticas e econômicas que regem a sociedade capitalista é possível perceber que elas foram efetivadas com o amparo de um discurso envolvente em que, aparentemente, identifica-se a preocupação com a melhoria da qualidade do ensino vigente, a ampliação na oferta de vagas e a denúncia da incapacidade de gerenciamento do sistema público educacional.

Evidencia-se nas DCNEM, a denúncia sobre o caráter anacrônico desta etapa do processo educacional, ora em função da preparação profissional voltada para setores do mundo do trabalho que se encontravam saturados de mão-de-obra ou que já não eram mais significativos, ora em função das deficiências curriculares apresentadas quando de caráter propedêutico com fins de preparação para o ingresso no Ensino Superior.

> Pelo caráter que assumiu na história educacional de quase todos os países, a educação média é particularmente vulnerável à desigualdade social. Enquanto a finalidade do Ensino Fundamental nunca está em questão, no Ensino Médio se dá uma disputa permanente entre as orientações mais profissionalizantes ou mais acadêmicas, entre objetivos humanistas e econômicos. Essa extensão de finalidades expressa-se em privilégios e exclusões quando, como ocorre no caso brasileiro, a origem social é o fator mais forte na determinação de quais têm acesso à educação média e à qual modalidade se destinam (BRASIL, 1999, p. 67).

Outro aspecto referenciado corresponde às desigualdades encontradas entre os serviços educacionais prestados pelo setor privado e o trabalho desenvolvido pelas instituições públicas, como explicitado a seguir.

> A falta de vagas no Ensino Médio público; a segmentação por qualidade, aguda no setor privado, mas presente também no público; o aumento da repetência e da evasão que estão acompanhando o crescimento da matrícula gratuita no Ensino Médio alertam para o fato de que a extensão desse ensino a um número maior e muito mais diversificado de alunos será uma tarefa tecnicamente complexa e politicamente conflitiva (BRASIL, 1999, p. 67).

Constata-se que esse discurso escamoteia as intencionalidades de mercantilizar o serviço, conforme explicitado por Gentili, o qual aponta que o objetivo é o de “transferir a educação da esfera política para a esfera do mercado, negando sua condição de direito social e transformando-a em uma possibilidade de consumo individual, variável segundo o mérito e a capacidade dos consumidores” (1998, p.19). Na esfera do mercado o que conta é a lei da oferta e da procura, sendo que aqueles que podem pagar o preço levam vantagem.

Resta, ainda, retomar o trabalho como elemento intrínseco à formação humana e a tarefa de analisar “o discurso oficial à luz das condições que estão historicamente dadas, particularmente no que diz respeito ao modelo de desenvolvimento em curso, que acentua, nos países periféricos, as contradições entre capital e trabalho, corroendo os fundos públicos, extinguindo postos de trabalho e aumentando a exclusão” (KUENZER, 2000, p.37).

Dessa forma, compreendemos que há muito por fazer, tanto no sentido de interpretar a legislação à luz dos seus condicionantes materiais e político-ideológicos, quanto no sentido de promover discussões com os reais interessados no processo de melhoria da qualidade de ensino nesta etapa, a fim de que sua identidade possa começar a ser efetivamente construída. Definir, por outro lado, sobre qual qualidade está-se referindo, qualidade para quem e a partir de qual perspectiva, são algumas das questões que perpassam, necessariamente, esse processo de construção de propostas pedagógicas.

3 TRABALHO E EDUCAÇÃO: QUAL EDUCAÇÃO PARA QUAL TRABALHO?

O que se pretende analisar, neste capítulo, é a propalada vinculação da concepção de educação com o mundo do trabalho, sob a égide das leis capitalistas. Partimos do pressuposto que a Lei 5.692/71, que reformou o ensino de 1º e 2º graus e instituiu os cursos profissionalizantes de 2º grau, contribuiu para diminuir a crescente demanda e pressão pelas vagas no Ensino Superior, ao mesmo tempo em que atendia a demanda por profissionais aptos a exercerem as atividades que o processo de industrialização de base eletromecânica exigia. Por outro lado, a LDB 9.394/96, ao retomar a formação de caráter geral e humanista em nível médio, cumpre sua função de formar o trabalhador e, ao mesmo tempo, o consumidor.

Observa-se que a preocupação com o trabalho aparece em diversos momentos na legislação educacional. No artigo 35, Inciso II, da LDB 9.394/96, destaca-se como uma das finalidades do Ensino Médio "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (BRASIL, 1999, P. 46). Constata-se que a dualidade que se fazia presente neste nível de ensino, cujo interesse era preparar a ampla maioria da população para o exercício de uma profissão, cabendo a alguns o ingresso no Ensino Superior, ainda não foi superada na atual legislação, apesar de o texto das DCNEM afirmar o contrário: "Em primeiro lugar, destaca-se a afirmação do seu caráter de formação geral, superando no plano legal a histórica dualidade dessa etapa de educação" (BRASIL, 1999, p.68). Nesse sentido, Kuenzer (2000) chama a atenção para o fato de que as origens da

dualidade nos processos formativos extrapolam os limites da instituição escolar. Ou seja, “a dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade que expressa as relações entre capital e trabalho e pretender resolvê-la na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé” (KUENZER, 2000, p. 35).

Frigotto, chama a atenção para o fato de que “a integração, a qualidade e flexibilidade, os conhecimentos gerais e capacidade de abstração rápida constituem-se nos elementos chaves para dar saltos de produtividade e competitividade” (2000, p. 98). Ou seja, os processos produtivos de base microeletrônica requerem um trabalhador com outras competências além do saber fazer. O que implica em domínio das novas tecnologias da informação e da produção, competência para saber lidar com situações inusitadas e trabalhar em equipe. Nesse contexto, maquinário, instrumentos e trabalhadores precisam ser adaptados com agilidade à nova organização do trabalho, o que demanda novos investimentos e formação de novas competências e habilidades técnicas.

3.1 A PREOCUPAÇÃO COM O MUNDO DO TRABALHO PRESENTE NAS DCNEM

As DCNEM, por sua vez, reforçam a mesma preocupação indicada anteriormente e apontam para a necessidade de formar todas as pessoas, independentemente da classe social a qual pertencem, “na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos” (BRASIL, 1999, p.92). Elas reforçam, ainda, o exposto no artigo 35 da LDB 9.394/96, afirmando que as tecnologias só poderão ser compreendidas “de forma significativa se contextualizadas no trabalho” (BRASIL, 1999. p.93).

Encontra-se, em toda a extensão do texto das DCNEM, a preocupação em deixar evidente que o novo Ensino Médio se organiza tendo como princípio articulador, e como contexto, o mundo do trabalho, sob a justificativa de romper com duas situações que se fizeram presentes nos processos de formação: o currículo academicista, por um lado, e a limitação da preparação para uma profissão, por outro. O trabalho assume fundamental importância, inclusive, no sentido de dar significado às aprendizagens que se desenvolvem no contexto escolar.

> A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo, na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade. Da mesma forma, o trabalho é um contexto importante das Ciências Humanas e Sociais, visando a compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. Mas a contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do Ensino Médio (BRASIL, 1999, p.93).

Kuenzer alerta para o risco que corremos ao incorporar o entendimento de que todos os conteúdos preparam para o trabalho, pois aquilo que está em todo lugar, pode não estar em lugar algum. Além disso, pode justificar “um currículo academicista e livresco, genérico sem ser geral, de baixo custo e sem exigência de rigor e competência no trabalho docente” (2000, p.41).

O texto das DCNEM defende, de forma explícita, a relação direta entre a formação geral e a vinculação com o trabalho, não no sentido de profissionalizar, mas de propiciar uma formação básica a todos, para “todos os tipos de trabalho” (BRASIL, 1999, p. 70). Há a preocupação em deixar claro a diferença entre preparação geral para o trabalho e habilitação profissional, afirmando que:

> Essa diferença presumida deve ser explicitada. Por opção doutrinária, a lei não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, e isso vale tanto para a Base Nacional Comum como para a parte diversificada do currículo e é por essa razão que se dá ênfase neste parecer ao tratamento de todos os conteúdos curriculares no contexto do trabalho"(BRASIL, 1999, p.99).

Os relatores das DCNEM afirmam que estamos frente a um novo curso, cuja organização supera "a subordinação do Ensino Médio às necessidades da economia" (BRASIL, 1999, p.71) e incorpora novos elementos, referindo-se aos fundamentos humanistas que se fazem presentes nesta nova organização. Reportando-se às reformas, que foram iniciadas nas décadas de 80 e 90, eles destacam que:

> Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar "menos acadêmica" e mais "prática" a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade (BRASIL 1999, p.71).

Sob a justificativa de estarem respondendo a uma convocação que decorre das mudanças nas condições de produção de bens, serviços e conhecimentos, buscam conciliar a formação humanista e o conhecimento tecnológico como uma alternativa para "superar possíveis efeitos negativos do pós industrialismo", destacando a "importância dos afetos e da criatividade no ato de aprender" (BRASIL, 1999, p.71). No entanto, apesar do esforço em conciliar formação humanista e tecnológica, constata-se contradições no discurso, as quais evidenciam que as mudanças nos processos de formação continuam sendo apenas reformistas, ou seja, a base de sustentação permanece a mesma, pois as relações sociais não foram radicalmente modificadas.

Ao discutir o processo de criação e recriação de categorias, Silva (1996) alerta para o sentido da palavra reforma, a qual foi redefinida e deixou de designar "transformações sociais

dirigidas à diminuição de privilégios, hierarquias e desigualdades" para conter, em toda a sua extensão, o oposto do que representava, passando a designar, neste novo contexto, as "mudanças nas instituições e nas estruturas orientadas ao reforço de posições de privilégio e desigualdade" (SILVA, 1996, p. 168-169).

Nas DCNEM afirma-se que se está frente a um novo Ensino Médio. Porém, ao se analisar o discurso que justifica a necessidade de mudanças na formação do aluno, encontra-se similitudes com os fundamentos que sustentaram a implantação dos cursos profissionalizantes na década de 1970.

Compreende-se ser impossível para uma sociedade, cujas relações sociais encontram-se fundadas nos interesses do capital, formular propostas efetivas de formação que levem em consideração as necessidades humanas de toda a população, condição que só será possível mediante "uma consciência social totalizante, evocando-se ao mesmo tempo as mediações materiais necessárias – que visam à superação da dada fragmentação do trabalho – pelas quais se torna inicialmente possível o desenvolvimento dessa consciência" (MÉSZÁROS, 2002, p. 1062).

É de fundamental importância salientar que a concepção de trabalho que se encontra nas DCNEM é coerente com o "saber fazer bem feito várias coisas ao mesmo tempo", o que implica o domínio de competências e habilidades específicas para aprender de forma permanente, adaptando-se às novas tecnologias que são inseridas nos processos produtivos reestruturados. É o que pode ser constatado diante de afirmações como a que segue:

> Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento

> sustentável supõe desenvolver capacidades de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades de continuar aprendendo (BRASIL, 1999, p.72-73).

Entende-se que o caráter economicista da educação permanece nas DCNEM, apresentando apenas um deslocamento de ênfase, o qual foi necessário para dar-lhe um novo impulso, mais coerente com o cenário que se configurou a partir dos anos 80 e 90. As exigências quanto à educação passam, segundo Gentili, a serem justificadas por "uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho" (2002, p. 51). Adaptando-se à nova situação que veio se configurando, "com o fim da promessa integradora do pleno emprego que seria cumprida mediante um processo educacional coerente, a perspectiva integradora da educação consubstancia-se, agora, na promessa de empregabilidade" (RAMOS, 2001, p. 245). Isto demonstra que educação e desemprego podem conviver e serem compatíveis.

O propósito da reforma do Ensino Médio é que ele apresente respostas efetivas, no sentido de formar um sujeito flexível e eterno aprendiz de novas funções, de acordo com as demandas, reportando à Educação Profissional, a preparação específica para uma determinada área. Ou seja,

> Nesse sentido espera-se que a educação básica e a educação profissional inicial gerem experiências que possibilitem aos jovens passagens menos traumáticas ao mundo do trabalho. Para a população economicamente ativa essa mesma perspectiva processa-se por meio da educação continuada, visando possibilitar atualizações e reorientações profissionais, como alternativas de permanência ou reinserção no mercado de trabalho. (RAMOS, 2001, p. 245)

A crença é a de que os processos de formação são os responsáveis pela inserção e permanência do sujeito no mercado de trabalho. Para Antunes, a flexibilidade - competência tão requerida, se faz necessária "para atender às exigências mais individualizadas de mercado, no menor tempo e com melhor qualidade" (1995, p. 34).

Encontra-se referência a essa questão no texto das DCNEM, que ao reforçarem as finalidades do Ensino Médio e a importância da sua inserção como última etapa da Educação Básica, destaca que:

> Finalmente, é preciso deixar bem claro que a desvinculação entre o Ensino Médio e o Ensino Técnico introduzida pela LDB é totalmente coerente com a concepção de Educação Básica adotada na lei. *Exatamente porque a base para inserir-se no mercado de trabalho passa a ser parte integrante da etapa final da Educação Básica como um todo,* sem dualidades, torna-se possível separar o Ensino Técnico. Este passa a assumir plenamente sua identidade e sua missão específica de oferecer habilitação profissional, a qual poderá aproveitar os conhecimentos, competências e habilidades de formação geral obtidos no Ensino Médio. (BRASIL, 1999, p. 102, grifo nosso).

Essa situação é evidenciada por Bueno ao afirmar que "a competitividade e a revolução tecnológica, impregnam o discurso legal dedicado ao ensino médio e orientam claramente a formação geral por uma visão restrita e pragmática do trabalho humano, dimensionado como ocupação" (2000, p. 124). Identifica-se nas DCNEM, a concepção de que o trabalho se encontra reduzido a mera ocupação, exercício prático de uma função, o que expressa as relações sociais de produção vigentes que colocam, de um lado, os trabalhadores intelectuais e, de outro, os que exercem atividades manuais ou práticas. Além daqueles que não exercem nem uma e nem outra atividade por total falta de absorção no mercado de trabalho decorrente do desemprego estrutural.

Como contraponto, para estabelecer o debate, buscamos nas palavras de Kuenzer, os elementos necessários para explicitar a concepção de trabalho, na qual nos apoiamos para fazer a crítica ao discurso presente nas diretrizes curriculares. A autora reforça a concepção de trabalho defendida por Marx e Engels, que o concebe como atividade eminentemente humana e resultante de planejamento prévio para atingir determinados fins. E considera que ao entendê-lo desta forma, "implica caracterizá-lo como atividade ao mesmo tempo teórica e prática, reflexiva e ativa, que, continuamente, no processo de construção e reconstrução do homem e da sociedade, modifica a natureza tornando-a resultado da ação coletiva e introduzindo nela um significado social" (2002, p.184).

Dessa forma, entende-se que ao desenvolver os domínios da leitura, da análise, a capacidade de estabelecer relações e de compreender o mundo físico e social como resultante da ação de homens concretos e inseridos em determinadas relações sociais, das quais resulta uma produção cultural, política e econômica, a educação estará contribuindo para a formação de sujeitos capazes de exercer seus direitos de cidadão. Direitos esses que vão além do simples exercício de escolher representantes políticos.

3.2 REFORMA CURRICULAR, TEORIA DO CAPITAL HUMANO E SOCIEDADE DO CONHECIMENTO: ALGUMAS APROXIMAÇÕES

Acompanhando as transformações que ocorreram nos processos produtivos e as exigências postas em termos de qualificação para inserção no mercado de trabalho, é possível compreender o porquê das mudanças na destinação dos recursos financeiros que as agências multilaterais destinavam aos países tomadores de empréstimos. Segundo Marília Fonseca, "até a metade dos anos 60, o financiamento do Banco Mundial privilegiava os projetos de

infra-estrutura física, tais como comunicação, transporte e energia, como medidas de base para o crescimento econômico" (2000, p. 169), além da compra de equipamentos que, na maioria das vezes, eram oriundos dos próprios países de origem dos empréstimos. Dessa forma, os países financiadores eram beneficiados duplamente: primeiro pelo retorno obtido através dos juros cobrados e, segundo, pela comercialização de seus produtos. Nesse sentido, Bueno denuncia que "mais da metade dos empréstimos retorna aos países ricos à título de aquisição de equipamentos de alta tecnologia e outros fins estratégicos" (2000, p.103).

A partir deste período - década de 60 - tendo por "princípio que o desenvolvimento econômico por si só não garantia a participação das camadas mais pobres nos benefícios do desenvolvimento" (FONSECA, 2000, p. 169), o Banco Mundial (BM), de forma gradual e progressiva, passou a destinar recursos a projetos da área social, entre eles à educação formal, sob a justificativa de que contribuem para diminuir a pobreza, a violência e aumentar a produtividade dos mais pobres. Segundo Fonseca, o BM defendia a proposição de que "a educação deveria ser integrada ao trabalho, com a finalidade de desenvolver as competências necessárias às necessidades do desenvolvimento" (2000, p.169). Essa idéia foi aceita pelos legisladores nacionais, uma vez que encontramos similitudes com o exposto nas DCNEM:

> 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. (BRASIL, 1999, p. 72).

Constata-se, portanto, que o investimento em projetos sociais foi adotado a partir da crença de que problemas estruturais como a falta de emprego, por exemplo, podem ser resolvidos a partir de medidas que envolvam processos de investimento no nível de formação das pessoas.

Nesse sentido, Frigotto nos alerta para o fato da redução da função social do processo educativo, seja escolar ou não. Esse,

> [...] é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, desenvolvimento de determinadas atitudes, transmissão de um determinado volume de conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho e, conseqüentemente, de produção. De acordo com a especificidade da ocupação, a natureza e o volume dessas habilidades deverão variar (2001, p. 40-41).

A educação escolar, neste contexto, assume um caráter extremamente economicista, que aparentemente contradiz o que é defendido nas Diretrizes, à medida em que assume a responsabilidade de formar o contingente de mão-de-obra necessária para o processo de desenvolvimento das economias nacionais. Por outro lado, reflete uma visão mecanicista e limitada a respeito do papel que os processos educativos podem desempenhar, pois eles são associados à possibilidade de "uma inserção mais satisfatória do país na sociedade global da tecnologia e do conhecimento" (BUENO, 2000, p.107), desconsiderando-se, desta forma, todos os demais benefícios decorrentes da ampliação dos níveis de escolaridade.

Ao associar os níveis de formação à melhoria da qualidade de vida e de ascensão profissional, o texto presente nas DCNEM, contribui para criar uma expectativa que se revela irreal, uma vez que o aumento nos níveis de escolaridade, na maioria das vezes, não reflete melhoria nas condições de trabalho e no desenvolvimento das economias nacionais. No entanto, esse discurso continua sendo empregado, conforme podemos evidenciar:

> A demanda por ascender a patamares mais avançados no sistema de ensino é visível na sociedade brasileira. Essa ampliação de aspirações decorre não apenas da urbanização e modernização conseqüentes do crescimento econômico, mas também de uma crescente valorização da educação como estratégia de melhoria de vida e empregabilidade. Dessa forma aquilo que no plano legal foi durante décadas estabelecido como obrigação passa a integrar no plano político, o conjunto de direitos da cidadania. (BRASIL, 1999, p. 64)

Tal discurso é utilizado para denunciar a grande defasagem em termos de oferta do Ensino Médio, evidenciando que esse é o desafio que se impõe, no sentido de ampliar o atendimento nesta etapa do processo de escolarização. Porém, entendemos que a discussão é reduzida às demandas impostas pelos processos produtivos reestruturados, que exigem reformas nos programas curriculares. Essas reformas foram desencadeadas em países da Europa e também da América Latina. As experiências dos outros países foram incorporadas pelos legisladores brasileiros e, de certa forma, aceitas como receitas isentas de qualquer possibilidade de conter falhas. Assim, a maioria das reformas efetivadas nos países da América Latina, incluindo o Brasil, advém propostas exógenas que desconsideram as peculiaridades e diversidades da nação, bem como todo o percurso de discussões que já vinha sendo realizado pelos profissionais da educação.

Analisando os documentos da CEPAL[35] referentes à educação na América Latina e os produzidos pelos responsáveis pela educação brasileira, Bueno (2000) nos chama a atenção para o fato de que a educação de nível médio é associada ao processo de modernização do país. A autora acrescenta que "uma idéia difusa e mutante de desenvolvimento orienta a retórica das agências internacionais e reflete-se diretamente nas políticas que recomendam" (BUENO, 2000, p.98). Essa aparente confusão conceitual, em nosso entendimento, é estratégica, à medida que mantém sua estrutura na defesa dos interesses e necessidades do mercado, articulando educação e desenvolvimento para explicar as desigualdades sociais e atribuindo à educação uma grande responsabilidade na garantia de condições de competitividade.

[35] "CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina. Órgão regional das Nações Unidas, ligado ao Conselho Econômico e Social; foi criado em 1948 com o objetivo de elaborar estudos e alternativas para o desenvolvimento dos países latino-americanos. É integrado por representantes de todos os países do hemisfério e tem a participação especial dos Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e Holanda. Tem sede em Santiago do Chile" (SANDRONI, 1994, p. 47).

Dessa forma, incorpora-se à fundamentação para defender a ampliação da oferta do Ensino Médio, argumentos como este: “ A esse padrão de crescimento associa-se uma desigualdade educacional que transformou em privilégio o acesso a um nível de ensino cuja universalização é hoje considerada estratégica para a competitividade econômica e o exercício da cidadania (BRASIL, 1999, p.66). É possível verificar, pelo exposto, que o nível de desenvolvimento econômico encontra-se associado aos níveis de escolarização da população. Pressuposto que sustentou a elaboração da Lei 5.692/71, no auge do processo de industrialização nacional. Nesse período, acreditava-se que o investimento em capital humano[36] era condição imprescindível para o desenvolvimento econômico almejado.

Segundo Frigotto, o conceito de capital humano foi elaborado “para explicar as diferenças de desenvolvimento econômico-social entre as nações e as diferenças e desigualdades entre grupos sociais ou entre os indivíduos” (1999, p.36). Os desequilíbrios no processo de desenvolvimento, provocado pela intensa industrialização pós-guerra, precisavam ser justificados. Como era possível que alguns poucos países encontrassem o caminho do desenvolvimento econômico enquanto outros continuavam a apresentar altos índices de miserabilidade? Como explicar sem escancarar o lado perverso do modo de produção capitalista? A diferença no investimento em capital humano pareceu ser a resposta para a questão e o *corpus conceptual* da teoria passou a ter um “amplo uso político e ideológico na definição de macropolíticas educacionais orientadas pelos organismos internacionais e regionais” (FRIGOTTO, 1999, p.37).

---

[36] A Teoria do Capital Humano teve como seu maior representante Theodore W Schultz, o qual defendeu a importância do investimento na formação humana como fator desencadeador de crescimento econômico, elemento que, na sua visão, sempre foi desconsiderado por aqueles que se dedicaram aos estudos econômicos. Segundo Gentili, os pressupostos da Teoria do Capital Humano foram articulados num contexto marcado pelo desenvolvimento econômico, pelo fortalecimento dos Estados de Bem-Estar e na conquista do pleno emprego. (2002, p.47). Circunstâncias que propiciaram a defesa dos fundamentos que sustentam a teoria. Os processos educativos e de formação humana assumiram, portanto, uma centralidade coerente com a crença de que “o investimento no homem pode aumentar tanto as suas satisfações quanto os serviços produtivos, que são a sua contribuição quando trabalha; e os serviços produtivos das máquinas e das estruturas podem, também ser aumentados desta maneira”. (SCHULTZ, 1973, p.14

Para Bueno, “na perspectiva da Teoria do Capital Humano, o treinamento profissional foi considerado mais produtivo, em razão das altas taxas de retorno social” (2000, p. 100). Situação que foi modificada à medida que os processos produtivos foram sendo reestruturados e colocando novas exigências, em termos de formação para o trabalho sendo incorporadas. Fonseca (2000, p.172), ao analisar os financiamentos do Banco Mundial à educação, nos diferentes países, na década de 80, evidencia como os recursos destinados ao ensino profissionalizante foram sendo deslocados para o financiamento da educação geral.

Ao referir-se ao caráter geral e acadêmico, presente nas orientações das agências financiadoras e expressas na legislação educacional, Bueno discute o papel que a educação geral assume, uma vez que ela “concentra as maiores responsabilidades pela formação de trabalhadores numa sociedade tecnológica, dada a exigência de competências básicas que alicerçam constantes necessidades de readestramento” (2000, p. 130). Nesse sentido, fica evidente a crença de que investir na formação acadêmica facilitaria os processos de reconversão tecnológica do trabalhador, mantendo-o na condição de empregável.

As imbricadas relações sociais, em âmbito mundial, que vão se consolidando e estabelecendo novas regras, deixam à margem do usufruto dos bens e serviços produzidos socialmente, a ampla maioria da população. Desconsideram toda a complexidade da luta de classes presente na sociedade e atribuem aos processos de qualificação humana à responsabilidade pelos problemas estruturais gerados pelo sistema capitalista de produção. Nesse sistema, em que apenas uma pequena parcela da população detém o poder sobre os meios e os resultados da produção, torna-se necessário destacar a importância da educação e do treinamento profissional como fatores determinantes do sucesso ou fracasso do indivíduo no mercado de

trabalho, responsabilizando-o pela falta de competência para ocupar os postos de trabalho disponibilizados pelo sistema produtivo.

Outro fator que contribui para o agravamento dessa situação é o processo de cooptação dos trabalhadores realizado pelas organizações produtivas, questão já apontada no primeiro capítulo. A superação do conflito entre capital e trabalho é alcançada via consenso. Por isso, segundo Ramos, "as noções de competência e de empregabilidade são centrais para a validade desses corolários pelo fato de se prever um comprometimento mútuo em torno delas, seja pelo investimento das empresas, seja pela colaboração e pelo envolvimento dos trabalhadores" (2001, p. 301).

Frigotto (2000, p. 89) identifica que em decorrência do processo de mundialização do capital, o constructo teórico e ideológico de sustentação das relações sociais capitalistas sofre alterações discursivas. Essa alteração implica na aplicação de conceitos de ordem mais qualitativa, entre eles o "de formação para a competitividade, qualificação e formação flexível, abstrata e polivalente", e da categoria sociedade do conhecimento. Essas categorias "são apenas expressões de uma nova materialidade da crise e contradições do capitalismo (hoje) e que, portanto, denotam a continuidade da subordinação da educação à lógica da exclusão" (FRIGOTTO, 2000, p. 91). Silva (1996, P. 176) é contundente ao afirmar que a pedagogia do mercado, da qual a categoria qualidade total é parte integrante, vai produzir "uma educação – e um indivíduo – de uma 'qualidade' específica, mas [que] se trata, evidentemente, mais de uma qualidade a ser questionada do que reivindicada", pois atende exigências meramente instrumentais para a qualificação do indivíduo trabalhador.

Para Frigotto (2000, P. 99), “se depurarmos o discurso ideológico que envolve as teses de valorização humana do trabalhador, a defesa ardorosa da educação básica, que possibilita a formação do cidadão e de um trabalhador polivalente, participativo e flexível” (2000, p.99), vamos perceber que isso decorre da própria vulnerabilidade do processo produtivo, que depende de trabalhadores com capacidade de análise e tomada de decisões no sentido de resolver problemas. Porém, não mais de forma individual, isolada, pois agora os processos produtivos encontram-se interligados e, implicam na condição de que as decisões sejam tomadas em equipe.

Segundo Antunes (!995), o trabalho no contexto da reestruturação produtiva está marcado pelas exigências dos processos produtivos organizados com base na informática e na microeletrônica. Os elementos propulsores desta mudança organizacional encontram-se articulados às necessidades de atender mercados diversificados e mais exigentes em termos da qualidade dos produtos, redução dos custos da produção, existência de estoque mínimo, entre outros fatores. Nesse sentido, o autor destaca que o trabalho passa a ser realizado da seguinte forma:

> Uma equipe de trabalhadores opera frente a um sistema de máquinas automatizadas. Além da flexibilidade do aparato produtivo, é preciso também a flexibilização da organização do trabalho. Deve haver agilidade na adaptação do maquinário e dos instrumentos para que novos produtos sejam elaborados (ANTUNES, 1995, p. 35).

Benjamin Coriat ao analisar as mudanças na organização dos processos produtivos enfatiza que “a integração e a flexibilidade estão interligadas às novas exigências da acumulação do capital, e repousam sobre uma base inédita aberta pelas novas tecnologias de informação aplicadas à produção” (1985, p. 33). O aparente enriquecimento provocado pelas mudanças na organização do trabalho reduzem-se à substituição de tarefas rotineiras, individualizantes por

processos de produção interligados de forma que obriga os integrantes da linha de montagem a se responsabilizarem pelos possíveis erros que venham a ocorrer em qualquer ponto da produção.

Reforçando essas análises, Kuenzer (1999, p. 129) destaca que "O novo discurso refere-se a um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível." E julga que algumas destas capacidades merecem especial atenção,

> [...]a capacidade de comunicar-se adequadamente, através do domínio dos códigos e linguagens incorporando, além da língua portuguesa, a língua estrangeira e as novas formas trazidas pela semiótica; a autonomia intelectual, para resolver problemas práticos utilizando os conhecimentos científicos, buscando aperfeiçoar-se continuamente; a autonomia moral, através da capacidade de enfrentar novas situações que exigem posicionamento ético; finalmente, a capacidade de comprometer-se com o trabalho, entendido em sua forma mais ampla de construção do homem e da sociedade, através da responsabilidade, da crítica, da criatividade(KUENZER, 1999, p.129).

É importante destacar que essas capacidades, que são exigências decorrentes da aplicação das novas tecnologias na produção contemporânea, são apresentadas nos documentos oficiais, que fundamentam a Reforma do Ensino Médio, como resultantes da preocupação em desenvolver nas pessoas a estética da sensibilidade a qual "valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza"** (BRASIL, 1999, p.75, grifos do autor).

O discurso cria expectativas que na prática não se realizam, pois enquanto políticas públicas destinadas àqueles que vivem do e para o trabalho, o ponto de partida encontra-se muito mais articulado à idéia de que "os trabalhadores vêm-se tornando capitalistas, no sentido de que têm adquirido muito conhecimento e diversas habilidades que representam valor econômico" (SCHULTZ, 1967, p. 13). Ou, se não adquiriram, deverão ser instigados a buscar

incessantemente processos de reconversão profissional, para que possam continuar aptos a serem utilizados pelo mercado, conforme as necessidades deste.

De posse de habilidades que tenham valor econômico é possível negociá-las no mercado, vendendo para aqueles que oferecem maior valor ou que estiverem dispostos em comprá-las, uma vez que não podemos esquecer que investir no capital humano não significa necessariamente "que todo indivíduo terá seu lugar garantido no mercado... Simplesmente, porque no mercado não há lugar para todos" (GENTILI, 2002, p.54). Essa é a lógica excludente do capital, a que nos faz acreditar que todos são livres e que o sucesso depende dos talentos, esforços e motivações individuais para suportar privações (FRIGOTTO, 2001, p. 61), camuflando os reais determinantes sociais.

Nesse processo de desconstrução de um discurso e inserção de novas categorias conceituais que forjam as intencionalidades e necessidades do capitalismo reestruturado, é que vamos situar a retomada da Teoria do Capital Humano, agora ressignificada como sociedade do conhecimento. Essa ressignificação, resultante da nova materialidade do capital, é captada por Ramos que afirma que "a lógica da competência incorpora alguns traços principais da Teoria do Capital Humano, mas os redimensiona com base na especificidade das relações sociais contemporâneas". A autora destaca os elementos que caracterizam estes traços comuns, agora ressignificados:

> Primeiro, encontra-se uma conformação econômica que fundamenta originariamente a Teoria do Capital Humano: o capitalismo concorrencial defendido pela doutrina neoliberal; o aumento da produtividade marginal é função do adequado desenvolvimento e utilização das competências dos trabalhadores. Segundo, destaca-se a importância do investimento individual e social no desenvolvimento de competências, porém não mais como meio de ascensão social e melhoria da qualidade de vida, mas como resultado e pressuposto permanente de adaptação à instabilidade da vida. Terceiro,

> acredita-se que isso redundaria em bem-estar dos indivíduos e dos grupos sociais, à medida que teriam autonomia e liberdade para realizarem suas escolhas de acordo com suas competências (RAMOS, 2001, p.292).

Silva alerta para o fato de que "nenhum processo de obtenção de hegemonia política pode dispensar uma transformação radical dos significados, das categorias, dos conceitos, dos discursos, através dos quais a 'realidade' adquire sentido e pode ser nomeada" (1996, p. 167). O que permanece, no entanto, é o intento de através do investimento na formação e treinamento do indivíduo, se gerar a ampliação da capacidade de produção do trabalhador. Ou seja,

> O imperativo da competitividade, agora em escala internacional, obriga as empresas a desenvolverem estratégias visando à qualidade total. Para tanto, torna-se necessário conquistar o comprometimento dos trabalhadores no processo produtivo, especialmente quando se trata da operação de máquinas e equipamentos sofisticados e caros (CATTANI, 2002, p. 53).

A atenção volta-se para elementos cognitivos e comportamentais do indivíduo, trazendo para o discurso educacional a ampla defesa das competências e das habilidades, do aprender a aprender, do aprender a ser, da capacidade de abstração e de trabalhar em equipe. Categorias que são construídas pela nova organização do trabalho, pela recomposição do capital e pelas novas estratégias adotadas para enfrentar a concorrência intercapitalista, as quais lhe permitem uma mobilidade espaço-temporal, ainda não totalmente assimilada, ou mesmo detectada pela ampla maioria da população.

Ao se discutir e questionar a adoção do trabalho como um dos princípios articuladores do currículo proposto pelas diretrizes, está é feita a partir do entendimento de que a concepção de trabalho foi reduzida a força de trabalho disponibilizado como, simples mercadoria. A tarefa que se impõe é a de incorporar o trabalho como eixo articulador do currículo entendido como atividade humana, pela qual o homem transforma a natureza e, ao mesmo tempo, transforma a

sua própria natureza. Para tanto, entende-se que o processo poderia ser o indicado por Moreira (1996), que ao analisar a relação do trabalho como eixo em torno do qual se organizam os conteúdos curriculares, afirma que se poderia iniciar com um favorecimento a uma maior compreensão sobre como as sociedades organizam seus processos produtivos. A partir daí é possível "analisar os fatores que vêm provocando o aumento das fileiras de desempregados nas diversas parte do globo, de identificar estratégias de luta contra as políticas e políticos que defendem a inevitabilidade de certa "taxa" de desemprego no processo de busca do crescimento econômico" (MOREIRA, 1996, p.142).

Compartilha-se do posicionamento de Chesnais de que se deve opor a esse debate "o combate contra o capitalismo; e parte desse combate é o trabalho de educação e de propaganda sobre os fundamentos desse modo de produção, o futuro que ele oferece à juventude e as condições de sua superação, não de forma abstrata mas num momento histórico preciso" (CHESNAIS, 1997b, p. 20-21).

Identificar, analisar e compreender os fenômenos que compõem a organização da sociedade capitalista, implica o desvelamento das situações que são forjadas para responsabilizar o sujeito, de forma individual, pelo acesso ou não aos bens materiais e culturais produzidos. Nessa perspectiva, a organização institucional e curricular pode assumir a dimensão política e filosófica que foi subtraída na elaboração das diretrizes curriculares

3.3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES: REQUISITOS PARA A EMPREGABILIDADE

Na análise até aqui realizada, pretende-se em evidenciar as categorias conceituais que permeiam o discurso que dá sustentabilidade à Reforma do Ensino Médio brasileiro. Ao

mesmo tempo, procura-se destacá-las na sua relação com a materialidade em que foram produzidas, por entendê-las como resultantes das mudanças ocorridas nos processos produtivos e das articulações políticas, que são necessárias para garantir a produtividade e a lucratividade dos donos do capital. Para complementar a análise, busca-se evidenciar algumas categorias que se encontram presentes de forma mais acentuada nas diretrizes curriculares, entre elas: competências e habilidades.

As DCNEM destacam que "a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela *constituição de competências, habilidades* e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar conhecimento com dados da experiência" (BRASIL, 1999, p.87, grifo nosso). Ao propor uma organização curricular enfatizam, entre outros objetivos, os apresentados a seguir:

a) priorizar conhecimentos e competências de caráter geral que dêem conta de preparar tanto para a inserção profissional, quanto para a continuidade dos estudos;
b) os conteúdos devem servir de meio para a constituição de competências e valores;
c) as estratégias de ensino utilizadas devem primar pelo uso do raciocínio e de outras competências cognitivas superiores e menos pela memória.

Consta no texto das DCNEM que "às escolas de Ensino Médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, aqueles conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho" (BRASIL, 1999, p.101). Ao descrever as áreas que compõem o currículo para o Ensino Médio, destaca que as propostas pedagógicas deverão estabelecer "os conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, tomando como referência as competências descritas" (BRASIL, 1999, p. 107). Na seqüência do texto, são apresentadas as competências e as

habilidades que compõem o objetivo do trabalho em cada uma das três áreas do conhecimento.

Ao referirem-se aos conhecimentos e competências, as diretrizes destacam que precisam garantir o acesso "aos significados verdadeiros sobre o mundo físico e social"(BRASIL, 1999, p. 79). O papel assumido pelas competências e conhecimentos é expresso da seguinte forma:

> Esses conhecimentos e competências é que dão sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação.
> 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 (BRASIL, 1999, p. 79).

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999, p. 135), encontram-se referências às competências e habilidades, as quais devem ser desenvolvidas por cada uma das áreas e, posteriormente, por cada uma das disciplinas, organizadas em três núcleos:

a) representação e comunicação;

b) investigação e compreensão;

c) contextualização sócio-cultural

Não se encontra, neste texto, referências explícitas sobre o sentido desses três núcleos. No entanto, podemos concluir que eles se referem à preocupação com a ampliação das competências intelectuais do trabalhador em que ocorre a valorização das capacidades de abstrair, de memorizar, de representar, de comunicar, de escrever, de ler, perceber, prestar atenção, entre outras. Para Ramos (2002) essas são as habilidades que vêm sendo exigidas pelos processos produtivos contemporâneos. A autora afirma que os processos de formação

humana não podem se restringir a essas exigências sob o risco de se legitimar as “construções curriculares centradas na prática, que subordinam os conceitos aos limites de sua instrumentalidade ou das formulações espontâneas” (RAMOS, 2002, p.418). É, portanto, a apreensão e construção dos conceitos científicos inscritos em práticas sociais concretas que possibilitará ao sujeito a superação do saber fragmentado e reprodutivista, através da apropriação dos fenômenos sócias, naturais e culturais em sua totalidade.

É perceptível, em toda a extensão do texto das diretrizes curriculares a preocupação em deixar claro que a organização curricular será feita através da definição das competências e habilidades, que o concluinte do Ensino Médio deve demonstrar. Para compreender a inserção dessas categorias conceituais deter-se-á na sua análise, procurando identificar suas origens e suas implicações.

Para iniciar a reflexão, considera-se importante atentar ao exposto por Machado (1996, apud SHIROMA; CAMPOS, 1997), segundo a qual, determinadas categorias, tais como qualificação, polivalência, qualidade, entre outras, são intencionalmente difundidas via discurso de diferentes agentes e, à medida que são incorporadas, passam a ser consideradas inerentes ao indivíduo e não mais categorias socialmente criadas e difundidas. Nestes termos, a autora define o que entende ser um indivíduo competente para uma sociedade capitalista e assinala,

> Assim a competência enquanto atributo pessoal identifica como o ser rentável e o saber competir, a capacidade de pertencer ao mercado por direito, de concorrer e fazer cumprir o objetivo de maximização das condições de venda da própria força de trabalho, mostrando que entre os dois termos – competência e competir - há mais que uma identidade etímica, há identidade com a lógica do capital (MACHADO, 1996, apud SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 26)

Ramos, por sua vez, entende a competência associada à capacidade do indivíduo mobilizar "recursos cognitivos e sócio-afetivos, além de conhecimentos específicos" para o desempenho nas situações de trabalho (2001, p. 285). A competência é, portanto, a qualidade que o indivíduo incorpora para colocar à venda a sua força de trabalho. Ela subjuga o indivíduo aos interesses e às necessidades do mercado, que dispõe as regras.

O problema que se apresenta na incorporação da noção de competências, como uma das categorias a partir das quais o currículo foi organizado, encontra-se no fato de que essa é uma categoria essencialmente individual que, segundo Ramos, é "identificável nas noções práticas da vida, seja na dimensão das relações em geral, seja na dimensão do trabalho" (2001, p. 135). Ropé coaduna com essa mesma idéia e afirma que as ambigüidades presentes no uso do termo competências geram tensões e, ao mesmo tempo, "mascaram os efeitos que não são reconhecidos, assim como as diversas filiações que geram essas noções apresentam pontos em comum, dentre os quais um é mais importante: a valorização da racionalização e da individualização" (2001, p. 97). Responsabiliza-se o indivíduo pela sua não-inserção no mundo do trabalho produtivo e o ônus do desemprego é o preço pago pela falta de qualificação e de competências úteis ao sistema.

Outro ponto que merece atenção é o fato de que o termo competências foi divulgado e incorporado no plural: "Um currículo voltado para as competências básicas", ou "competências de caráter geral", ou, ainda, "realizar-se-á mais por competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação" (BRASIL, 1999). Isambert-Jamati (2001) ao analisar o percurso da aplicação do termo competência, no singular, vai mostrar que no caso da competência e das competências a variação implica em uma mudança de sentido sutil que, muitas vezes, passa desapercebida por aqueles que dela se apropriam em

seus discursos. Para a autora é a incorporação da flexibilidade na combinação de qualificações, e afirma:

> É o sentido que é atribuído na maioria das vezes "às competências" quando, entre empresas ou organizações relacionadas ao trabalho, acentua-se a adaptabilidade necessária atualmente na atividade profissional, devido à rapidez e à natureza das transformações técnicas ou organizacionais. Ao mesmo tempo, deve-se observar, o termo "competências" é atualmente menos reservado do que foi até recentemente aos que têm uma especialidade de alto nível, digamos, para simplificar, que já não é exclusivamente, ou quase, um atributo imputado aos executivos (ISAMBERT-JAMATI, 2001, p. 106).

Ropé e Tanguy também analisam as diferentes conotações assumidas pelo termo competências e afirmam que ocorreu um aumento na sua utilização, principalmente, entre os cientistas sociais e destacam que a sua utilização ocorre, na maior parte das vezes, no plural com o objetivo de designar:

> Os conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado, isto é, revestir o mesmo sentido que aquele em uso nos meios profissionais e educacionais. Por parte dos psicólogos, o termo é freqüentemente salientado, todavia, com uma diversidade de significações que traduz uma incerteza conceitual; às vezes apresentado como equivalente de aptidões ou de habilidades ou de capacidades, o termo competência serve também em todos os tipos de caso sem ter conteúdo nocional próprio (ROPÉ; TANGUY, 2001, p.22).

O que é perceptível é que a noção de competência e os valores intrínsecos a ela se desenvolvem em um contexto caracterizado por mudanças nos processos de produção. Essas mudanças, segundo Tanguy (2001, p. 186), resultam na contração de empregos, no aumento da concorrência nos mercados e na retração das organizações profissionais, principalmente dos sindicatos. O emprego da tecnologia e a agilidade no processamento da informação passam a demandar novas habilidades por parte dos trabalhadores. Essa idéia é reforçada por Ana Maria Pinto (1991), que ao referir-se às habilidades intelectuais necessárias, frente às

mudanças tecnológicas, apresenta as de natureza cognitiva e comportamentais que seriam demandadas pelo mercado de trabalho:

> a) visualização ou abstração: capacidade de manipular modelos mentalmente;
> b) compreensão de um fenômeno em processo: capacidade de compreender a lógica funcional da máquina e do processo produtivo;
> c) dedução estatística: capacidade de apreciação das tendências dos limites e dos significados de dados; e
> d) capacidade de exposição oral, escrita e visual.
>
> A estas de natureza cognitiva somam-se aquelas do tipo comportamentais, ou atitudinais, frente ao trabalho, tais como:
>
> a) lealdade (aparelhos onerosos e frágeis) e responsabilidade; e
> b) capacidade de iniciativa para resolver situações novas e perpetuar o desenvolvimento (PINTO, 1991, 64-65).

No confronto com estes elementos, os três núcleos - representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural - nos quais as competências foram organizadas, se revestem de sentido. Ou seja, são as competências básicas que o trabalhador deveria dominar para que se torne possível treiná-lo. Por meio delas, ele incorporaria uma plasticidade que o tornaria competente para continuar aprendendo, uma vez que o mercado assim necessita. Pinto (1991, p. 80), assinala que “o mercado pede homem treinável para uma tecnologia que se altera com extrema rapidez; e, ao que parece, o que confere elasticidade e flexibilidade ao homem é uma coisa um pouco difusa chamada cultura”. Isso explica a necessidade de retomar um currículo que priorize “conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré-requisitos tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos” (BRASIL, 1999, p. 87).

Os papéis que os indivíduos desempenham são mais importantes e valorizados do que eles próprios. Nega-se, de certa forma, toda a riqueza do processo educacional, no sentido de contribuir para o desenvolvimento do sujeito, enquanto cidadão histórico que tem outras necessidades além do exercício de uma profissão, ofício, função ou de estar preparado para

um universo de possibilidades e incertezas profissionais. Responsabiliza-se a escola quanto ao desenvolvimento de um trabalho que possibilite ao educando condições para que "possa adaptar-se às condições de mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações" (BRASIL, 1999, p.86).

O texto das DCNEM é claro quanto aos objetivos do Ensino Médio: a formação básica a ser buscada "realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação." O trabalho a ser desenvolvido deverá priorizar o "aprender a aprender e pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado, a fazer a ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta" (BRASIL, 1999, p. 87).

Nesse sentido, Hirata alerta para o fato de as noções de competência e empregabilidade estarem sendo utilizadas para transferir, ao trabalhador, a responsabilidade em manter-se empregado e que essa utilização assume um caráter político e ideológico, mascarando os resultados das relações capitalistas de produção.

> Tal como vêm sendo utilizadas, as noções de competência e de empregabilidade estão associadas a uma política de seleção da empresa e implica transferir a responsabilidade da não contratação ou da demissão ao trabalhador. Um trabalhador "não empregável" é um trabalhador não formado para o emprego, não-competente. O acesso ou não ao emprego aparece como dependendo da estrita vontade individual de formação, quando se sabe que fatores de ordem macro e mesoeconômicas contribuem decisivamente para essa situação individual. (HIRATA apud SHIROMA; CAMPOS, 1997, p. 28).

Silva (1999) reforça o caráter político e ideológico da utilização das noções de competência, habilidade e empregabilidade e as suas conseqüências para o trabalhador:

> O conceito de “empregabilidade” desloca a responsabilidade do desemprego da estrutura social e econômica para a pessoa que busca trabalho. “Seu emprego depende unicamente de suas qualificações”, isto é, de seu grau de “empregabilidade”. Mais do que uma simples noção, “empregabilidade” é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade. O discurso da “empregabilidade” não se limita a descrever em que consiste a empregabilidade. Ele se dirige à pessoa, dizendo: “você é empregável”, “você deve ser um empregável”. Como todo processo de interpelação, ele será eficaz se a própria pessoa se tornar capaz de dizer: “sim, eu sou um ser empregável” (1999, p. 80-81).

Vai-se tecendo desta forma, o elo com os fundamentos da estética, da ética e da política, que ao serem incorporados nas diretrizes curriculares parecem, numa primeira leitura, a expressão da preocupação com o sujeito, mas que revelam outras intencionalidades, não tão nobres quanto parecem. Discussão que realizaremos no próximo capítulo.

A pedagogia das competências é explicitada por Ramos (2001) conforme segue:

> [...] a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia Sociedade do Conhecimento, da Sociedade Pós-Industrial ou da Sociedade Pós-Moderna (2001, p. 273).

Ela contribui para construir e reconstruir as representações que os trabalhadores têm a respeito de si próprios, da sociedade e do trabalho. Essas representações interferem nas relações que são estabelecidas no ambiente de trabalho, na família e nos demais ambientes sociais que o indivíduo vivencia. A qualidade dessas representações é aquela que interessa à sociedade capitalista que reforça a individualidade, a racionalidade e a competitividade, exatamente para que as instituições que lhe servem possam atuar no sentido de desmobilizar a organização coletiva dos trabalhadores. Portanto, os processos educativos assumem relevância pois, na

maioria das vezes, contribuem para a inserção e socialização de categorias que são fundamentais para a sustentabilidade do discurso que hoje é hegemônico.

É evidente que as mudanças tecnológicas ocorridas nas últimas décadas passaram a exigir um novo tipo de trabalhador, com novas competências e habilidades. E as reformas educacionais que, num primeiro momento, pareciam atender as expectativas de educadores engajados na luta pela qualidade do ensino público, aos poucos vieram revelando seu comprometimento com o pensamento neoliberal, que tem se responsabilizado por conseguir o consenso necessário em torno dos projetos do capital. Assim, fica mais claro o significado do exposto a seguir:

> Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a *criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade***,** para facilitar a constituição de identidades capazes de *suportar a inquietude, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente* (BRASIL, 1999, p.75, grifos nosso).

Resta saber se o incerto refere-se à permanente insegurança gerada pelos números do desemprego crescente; se a criatividade e o espírito inventivo são necessários frente as permanentes exigências de mudança decorrente das inovações tecnológicas; se a afetividade é aquela necessária para poder trabalhar em equipe e não provocar danos ao produto, sendo capaz de levar um sujeito a responsabilizar-se pelos prejuízos causados por outro membro da equipe de trabalho. Enfim, a inquietude, o incerto, o imprevisível e o diferente estarão realmente relacionados à preocupação com a melhoria da qualidade das relações entre os seres humanos? Ou estarão vinculados à garantia de que o processo produtivo vai continuar sendo realizado de forma a atender as expectativas dos donos do capital?

É preciso estar atento aos discursos, pois com a rapidez e a intensidade com que as informações e imagens são veiculadas cotidianamente, de diferentes formas, os reais determinantes das desigualdades sociais estão sendo mascarados e a educação passa a ser apresentada como alternativa para a superação da exclusão social. Dalila Oliveira, ao analisar essa questão, afirma que "pensar em ampliar o acesso à Educação Básica como facilitador da empregabilidade é negar a existência de algo muito maior e mais grave: o desemprego estrutural" (2000, p. 230). A autora segue afirmando que, "o acirramento das desigualdades sociais, paradoxalmente ao crescimento dos níveis de escolaridade, põe em dúvida a efetividade das teorias que apresentavam a educação como melhor instrumento para a distribuição mais eqüitativa de recursos e rendimentos" (2000, p. 231).

O que se constata, portanto, é que o discurso busca o consenso. Por isso, para o capital, é importante encontrar nas bandeiras de luta dos trabalhadores as categorias carregadas de sentido para ressignificá-las, forjando propostas que obtenham a adesão, pelo convencimento.

É o que desvela Ilse Gomes da Silva (2003, p. 68) quando enfatiza que, no Brasil, "as orientações neoliberais foram acolhidas na chamada transição democrática, pelos governantes, pelos empresários, por lideranças sindicais e por intelectuais [...] ainda na década de 1980 e intensificou-se nos anos 1990", principalmente no governo de Fernando Henrique Cardoso.

Embora não seja o propósito deste trabalho discutir a influência de todos os atores envolvidos na definição das políticas educacionais brasileiras, considera-se importante enfatizar que, o fato de se reconhecer a influência expressiva das agências internacionais, especialmente o Banco Mundial, nas políticas públicas – por meio de financiamento ou apoio a projetos – não significa em absoluto que se defende a concepção de que a agenda política brasileira se

resuma, simplesmente na execução de tarefas determinadas por estas instituições. Deve-se levar em consideração que desse processo fazem parte as ações de grupos locais, representantes de entidades de trabalhadores, empresários e igrejas.[37]

Conclui-se, temporariamente, esta reflexão, com a compreensão de que os processos de formação humana não podem ser reduzidos à conformação e à adaptação dos homens, mulheres e crianças, ao que se vivencia no tocante de o trabalho ser reduzido a mera ocupação ou mercadoria disponibilizada no mercado. Opta-se por continuar agindo rumo à construção de uma política educacional e de um currículo orgânico, porquanto, vinculados aos interesses de emancipação da classe trabalhadora das atuais relações de produção e de poder.

[37] Recomenda-se a leitura de NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.) **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000; OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Vozes, 2000; SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

4 OS FUNDAMENTOS ESTÉTICOS, POLÍTICOS E ÉTICOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

O que se procura compreender, nos limites deste capítulo, é: qual a relevância que os fundamentos da estética, da política e da ética assumem no contexto da Reforma e neste momento histórico? Que avanços e contradições representam? Não se tem a pretensão de esgotar as análises respectivas a estas questões, devido à sua abrangência e complexidade, mas se buscará compreendê-las enquanto fundamentos legais da reforma do Ensino Médio.

É importante destacar que no uso dos signos e das palavras não há neutralidade e que os significados que os termos e noções assumem são administrados, mas também determinados ideologicamente, sejam eles explícitos ou não. Os discursos precisam, necessariamente, serem interpretados e problematizados. Portanto, assume-se o desafio proposto, neste capítulo - com a clareza de que não se apreende todos os determinantes - mas que isso possibilita estabelecer uma relação menos ingênua com a linguagem (ORLANDI, 2000, p. 9). O que se observa é que categorias preciosas à luta dos trabalhadores foram incorporadas pelo discurso neoliberal, tendo sido, no entanto, ressignificadas. Nesse sentido, Orlandi nos alerta para o fato de que "palavras iguais podem significar diferentemente porque se inscrevem em formações discursivas diferentes" (2000, p.44) Essa questão também é apontada por João dos Reis Silva Júnior, que ao referir-se ao momento histórico atual, afirma:

> A expressão cultural parece derivar da emergência em profusão e da hegemonia dos signos, conjugadas com o predomínio da imagem e da linguagem sobre as

> outras formas de comunicação humana, que favorecem a fragmentação do entendimento do mundo em um meio que poderíamos chamar de ditadura da aparência, da ficção, do presente e do individualismo (2001, p. 245).

Nesse contexto, termos como subjetividade e sensibilidade assumem um novo sentido, o qual reforça a marca da individualidade e da competitividade, característica explícita das sociedades reguladas pelas leis de mercado.

Encontra-se, nas DCNEM, a defesa de que se faz necessário "conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual" (BRASIL, 1999, p. 73). A nossa tarefa é refletir sobre a justificativa apresentada para "a busca de consenso sobre os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas que a mesma LDB propõe como orientadora da jornada" (BRASIL, 1999, p.74). E, por conseguinte, justificar a incorporação dos fundamentos estéticos, políticos e éticos como norteadores do trabalho com os alunos (as) do Ensino Médio.

As DCNEM reafirmam o compromisso e a necessidade de organização dos sistemas de ensino a partir dos "valores estéticos, políticos e éticos que inspiram a Constituição e a LDB" (BRASIL, 1999, 75). Porém, ao se analisar o contido nos dois textos legais citados, encontra-se uma única referência - no inciso III, do artigo 35 da LDB - à formação ética e a preocupação com o "desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico". Sobre essa questão Ramos (2003) manifesta-se da seguinte forma:

> Os princípios axiológicos defendidos pelo Parecer [15/98 CEB] são coerentes com a orientação da UNESCO apresentada no relatório da Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esse documento apresenta quatro grandes necessidades de aprendizagem para o próximo milênio, às quais a educação deve responder: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Na reforma educacional brasileira, essa orientação se objetiva nos seguintes

> princípios: a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade (RAMOS, 2003, p.21).

Para mediar a discussão toma-se como base de reflexão a compreensão de que as práticas sociais, os espaços e o tempo, têm se constituído ou desconstruído pela lógica do capital mundializado. Segundo David Harvey (2001, p.161), nesse processo, um novo individualismo tem sido forjado a partir da valorização do efêmero e do fugaz em detrimento de valores mais sólidos. Ocorre, portanto, um recrudescimento das preocupações com elementos da subjetividade humana, como um dos fatores que contribuem para moldar não só os trabalhadores, mas também os consumidores.

Para Harvey (2001), a disciplinação da força de trabalho é efetivada na e pela sociedade como um todo e envolve as propensões sociais e psicológicas do indivíduo. Nesse sentido, ele afirma que:

> A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho (HARVEY, 2001, p. 119).

Quando situadas no contexto da intensificação e da valorização das modas fugazes e pela mobilidade de artifícios que induzem à necessidades e transformações culturais a que se refere Harvey (2001, p. 148), a estética da sensibilidade, a política da igualdade e a ética da identidade incorporam significados os quais iremos analisar na seqüência, a fim de compreender o uso dessas noções nas DCNEM e o contexto no qual elas se inscrevem.

4.1 A ESTÉTICA DA SENSIBILIDADE

Nas DCNEM, a inclusão da estética, como elemento organizador do Ensino Médio, é apresentada como decorrente da necessidade de substituir a repetição e a padronização, que foram hegemônicas na era das revoluções industriais, resultantes de comportamentos mais coerentes com uma era em que "a criatividade, o espírito inventivo e a curiosidade pelo inusitado" se apresentam como a marca dos processos produtivos, os quais exigem um novo comportamento, que "valoriza a **leveza, a delicadeza e a sutileza**" (BRASIL, 1999, p.75, grifos do autor). Esses elementos são incorporados nas DCNEM mediante a justificativa de que os mesmos são necessários para propiciar o entendimento do que é insinuado mediante a desmaterialização da informação, provocada pela intensa utilização das novas tecnologias da comunicação. Trata-se de fato de "uma era em que a informação caminha pelo vácuo, de um tempo no qual o conhecimento concentrado no microcircuito do computador vai se impondo sobre o valor das matérias-primas e da força física, presentes nas estruturas mecânicas" (BRASIL, 1999, p. 75).

É importante destacar que associado aos fundamentos estéticos, políticos e éticos encontra-se toda a capacidade de simbolização e, portanto, de representação dos sujeitos. Essas representações podem ser expressas através de palavras, de símbolos ou comportamentos, os quais são produzidos e moldados em relações concretas. Para Thompson "o significado de uma forma simbólica, ou dos elementos constituintes de uma forma simbólica, é um fenômeno complexo que depende de, e é determinado por, uma variedade de fatores." (2002, p. 185). Isso explica, em parte, a dificuldade em interpretar o discurso presente nas DCNEM quando os termos que são utilizados são analisados de forma descontextualizada.

O discurso oficial nos documentos que subsidiam a reforma do Ensino Médio, nos remete à argumentação surgida na transição do fordismo à acumulação flexível. Rigidez era a palavra que expressava a incapacidade do fordismo e do keynesianismo de conter as contradições inerentes ao capitalismo. Em contraposicão, flexibilidade foi o termo que passou a expressar os novos tempos. Nos referidos documentos legais a repetição e a padronização são contrapostos à flexibililidade e à mobilidade. Mais uma vez, Harvey nos auxilia no exercício da crítica, da compreensão da necessidade da reforma do ensino médio, quando explicita o fundamento do sistema de produção flexível, "com sua ênfase na solução de problemas, nas respostas rápidas e, com freqüência, altamente especializadas, e na adaptabilidade de habilidades para propósitos especiais" (2001, p.146).

Nesse sentido, a estética assume a responsabilidade de "educar as pessoas para que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo, porque criador e que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável" (BRASIL, 1999, p.76). O que nos remete às leis capitalistas que visam transformar o tempo livre do trabalhador em tempo de trabalho para o capital. É no contexto de uma sociedade, que exclui a ampla maioria do acesso e usufruto dos bens materiais e culturais socialmente produzidos, que se confrontam com outras idéias com uma proposta de ensino que propõe estimular o exercício responsável do tempo livre, da sexualidade e do prazer. Qual a concepção de tempo livre? A que tipo de prazer está se referindo? Qual o significado de liberdade responsável? Qual a relação com o significado histórico atribuído a estes termos pelo capital monopolista, no regime de acumulação mundial predominantemente financeiro?

Segundo as DCNEM, a estética da sensibilidade, como expressão de identidade nacional poderá facilitar "**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 Brasil". No processo de valorização das etnias e das suas culturas deve "**promover a crítica à vulgarização das pessoas; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais"** (BRASIL, 1999, p.76, grifos do autor).

A crítica possível é a que busca entender que o que se denomina de a vulgarização e estereótipos são resultantes das relações sociais, nas quais nos encontramos inseridos e as quais produzem os referenciais e os modelos a serem seguidos, estabelecendo critérios valorativos, hierarquizando o que é positivo e negativo socialmente. O processo de socialização dos sujeitos sociais ocorre de várias formas, dentre as quais se pode destacar os conteúdos que são divulgados pelos meios de comunicação de massa. Entende-se que à educação compete discutir e analisar os elementos determinantes desta situação, mas ela não poderá, no âmbito específico do seu campo de atuação, enfrentar estas situações que têm suas causas na estrutura econômica e social.

Identifica-se, no discurso do Parecer 15/98 do CNE/CEB, preocupações coerentes com o contexto da mundialização do capital, uma vez que o Ensino Médio proposto deve buscar "constituir cidadãos para um mundo que se globaliza; e dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem" devendo para isso "planejar o tempo e o espaço para acolher e expressar a diversidade dos alunos e oportunizar trocas de significados" (BRASIL, 1999, p.76).

Nas DCNEM, afirma-se, que a escola que assumir a sua organização espaço temporal de forma a acolher a diversidade dos alunos, e inspirada na estética da sensibilidade, será promotora de uma mudança na qual

> [...] a descontinuidade, a dispersão caótica, a padronização, o ruído, cederão lugar à continuidade, à diversidade expressiva, ao ordenamento e à permanente estimulação pelas palavras, imagens, sons, gestos e expressões de pessoas que buscam incansavelmente superar a fragmentação dos significados e o isolamento que ela provoca." (BRASIL, 1999, p.76)

Constata-se que se trata de uma época em que, de acordo com Harvey (2001, p.148), "A estética relativamente estável do modernismo fordista cedeu lugar a todo o fermento, instabilidade e qualidades fugidias de uma estética pós-moderna, que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais". Apreendendo esse movimento, ressituando-o sem a sua vinculação com a base material que o produziu, a reforma do ensino médio é justificada pela necessidade de preocupar-se em preparar os jovens para serem "capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente"** (BRASIL, 1999, p. 75, grifos do autor). Preocupação esta muito mais coerente com o propósito de cultivar atitudes favoráveis à acumulação capitalista à medida que contribui para preparação ao conformismo, para a aceitação da lógica excludente do capital que é naturalizada, portanto, inevitável, constituindo-se na única possibilidade.

Quando se analisa o discurso presente nas DCNEM, concluí-se que é impossível afirmar que a educação não deva preocupar-se em formar pessoas capazes de demonstrar a afetividade, que sejam sensíveis, criativas e que tenham a capacidade de valorizar a diversidade cultural do nosso país. No entanto, o questionamento é se a tarefa que se impõe ao novo Ensino Médio pode ser algo realizável. Primeiro, considerando o contexto em que ele se encontra inserido, ou seja, uma sociedade na qual, a cada dia, torna-se mais acentuada a desigualdade social,

decorrente da estrutura de classes e mais agudizadas as questões sociais, que a escola não produziu, mas que é chamada a solucionar. Por exemplo, como livrar-se do sentimento de impotência diante de crianças, jovens e adultos vivendo na mendicância, na prostituição ou vivendo do tráfico de drogas? Segundo, pela falta de identidade desta etapa do processo educacional que, mesmo sendo considerada a última etapa da Educação Básica, nos termos da LDB, permanecem indefinidos no orçamento público os recursos necessários à sua manutenção e ampliação à totalidade da população como direito e dever.

Eny Maia e Moaci Carneiro, ao analisarem a inserção da estética da sensibilidade no projeto escolar, destacam que isto "não significa a preparação do aluno para viver na incerteza e/ou na instabilidade, mas para compreender por que essas características se apresentam e como se posicionar em face do problema" (2000, p. 59).

Para compreender, então, o significado da incorporação do princípio da estética da sensibilidade, como um dos elementos organizadores do currículo do Ensino Médio, procura-se definir o sentido de estética a partir da contribuição de Maria Lucia Aranha e Maria Helena Martins. As autoras afirmam que a estética se apresenta "como um ramo da Filosofia que se ocupa das questões tradicionalmente ligadas à arte, como o belo, o feio, o gosto, os estilos e as teorias da criação e da percepção artísticas." Segundo as autoras, a estética se ocupa do sentimento que o belo desperta nos homens e refere-se à faculdade de sentir, constituindo-se, portanto, em "uma interpretação simbólica do mundo, sendo uma forma de organização que transforma o vivido em objeto de conhecimento" (ARANHA; MARTINS, 1998, p.216). Refere-se diretamente aos processos de representação simbólica que os indivíduos constroem ao longo de sua existência e através dos quais incorpora valores e sentimentos que nem sempre são seus.

A estética trabalha com os sentidos e com a subjetividade utilizando-se da percepção, da imaginação e da abstração. A subjetividade não se "reduz à individualidade de um único sujeito, uma vez que todos têm as mesmas condições subjetivas da faculdade de julgar" (ARANHA; MARTINS, 1998, p.217). Ela implica julgamentos estéticos, que na contemporaneidade, assumem especial importância, devido ao trabalho desenvolvido pela mídia. Concorda-se com Silva (1999, p.9), quando este afirma que a subjetividade produzida e reforçada nas DCNEM é a subjetividade individualista, que pressupõe a formação do indivíduo competitivo do mercado.

Considera-se que as capacidades apresentadas no texto das DCNEM como sendo resultantes da estética são aquelas que, cada vez mais, são solicitadas tanto no mundo do trabalho, quanto nos processos de consumo.

Wolfagang Iser, ao referir-se à estimulação simultânea dos sentidos pelos anúncios publicitários, afirma que a imagem do produto é apresentada de tal modo, que o espectador "não é levado a percebê-lo apenas como um objeto, mas induzido a figurar aquilo para o qual a imagem aponta, que é deliberadamente mantido à distância,". Neste processo de aproximação e distanciamento provocado pelo jogo de imagens e relevos que atuam como atrações visuais e incitam "a atos de ideação a fim de conceber o que é inventado, embora não apresentado é que o sujeito é persuadido a consumir. O conceber, por sua vez, ganha fruição quando se deixa vazar a imaginação, que pode sozinha configurar a intenção a ser comunicada" (2001, p. 42-43). Nas palavras de Wolfgang Haug: "Quem domina a manifestação, domina as pessoas fascinadas mediante os sentidos" (1997, p. 27). Pode-se afirmar, nesse contexto, que a modernidade construiu e moldou o trabalhador capitalista e na

contemporaneidade as relações sociais de produção estão forjando dia-a-dia o consumidor compulsivo.

O sujeito, entendido como potencial consumidor, é estimulado e induzido a sentir-se parte do processo criativo, co-responsável pelo resultado final, pela sua estética, por sua qualidade. Esse processo de produtor-consumidor cria necessidades e expectativas que aparentemente serão satisfeitas, à medida que o ato de consumo se realizar. Porém, quando ele se realiza, a satisfação se dissipa e o ciclo recomeça. Para Harvey (2001), este exercício de poder exercido pelo mercado sobre o sujeito é realizado de forma indireta através da persuasão, a qual nos leva "a incorporar novos conceitos sobre as nossas necessidades e desejos básicos da vida". O resultado esperado é o de compor nos indivíduos "as propensões sociais e psicológicas, como o individualismo e o impulso de realização pessoal, por meio da auto-expressão, a busca de segurança e identidade coletiva, a necessidade de adquirir respeito próprio, posição ou alguma outra marca de identidade individual" (HARVEY, 2001, p. 118). Estas marcas de identidade e de realização são disponibilizadas através de mercadorias esteticamente preparadas para este fim.

Rodrigo Duarte, referindo-se à apropriação dos meios de difusão de sons e imagens pelo capitalismo, analisa como sendo de "fundamental importância o momento estético implícito nos objetos apresentados ao público de um modo tal que, na ausência de um mínimo de reflexão, não resta ao consumidor outra alternativa senão a de comprar" (2001, p.33). O que está em jogo não é a decisão de comprar esta ou aquela mercadoria, mas a sensação que o ato de consumir provoca.

A transitoriedade dos conhecimentos e informações, provocada pelo intenso desenvolvimento da ciência e da tecnologia, bem como, a sua possibilidade de movimentação pelos espaços geográficos através de circuitos microeletrônicos, que levam palavras e imagens, colocam novas questões à sociedade e reportam novas exigências aos processos educativos, entre eles o de preparar as pessoas, não mais para funções fixas, movimentos repetitivos e mecânicos, mas para que vejam, percebam e sintam os elementos intrínsecos ao ciclo produção-consumo. Para isso, é necessário que essa escola esteja organizada com base em um conjunto de conhecimentos, os quais deixam "de ser simplesmente um campo sujeito à interpretação e à controvérsia para ser simplesmente um campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital" (SILVA, 1999, p.08).

É interessante observar que o jogo da publicidade assume os mais requintados níveis nos considerados horários nobres, aqueles em que o potencial consumidor encontra-se desarmado e receptivo para atender aos apelos televisivos. Ela utiliza-se de um imenso aparato que se constitui de imagens, sons, depoimentos, retratos da vida real e imaginária, crônicas humorísticas, entre outros, para produzir discursos, consensos legitimando opiniões, criando necessidades e expectativas.

A vinculação da estética da sensibilidade aos interesses e necessidades do mundo, da produção e do consumo contemporâneo fica evidente no texto das DCNEM, à medida que se identifica preocupações como estas: "A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção a criação e a beleza, daí banidas pela moralidade industrial taylorista [...] Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a qualidade. Nas práticas e processos, a busca de aprimoramento permanente" (BRASIL, 1999, p.75-76). Não

restam dúvidas de que a qualidade e o aprimoramento referem-se muito mais à mercadoria a qualquer preocupação referente à vida dos seres humanos. A conclusão possível é a de que não se trata da estética dos sujeitos sociais, mas sim, da estética da mercadoria na fase monopolista e imperialista do capital.

4.2 A POLÍTICA DA IGUALDADE

O texto das DCNEM inicia reforçando que "a política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes Estados Nacionais"; respaldando-se no "reconhecimento dos direitos humanos e no exercício dos direitos e deveres de cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil" (BRASIL, 1999, p.76).

Torna-se imperioso à critica apontar os limites da política da igualdade apenas formal. Para tal, fundamenta-se em Pablo Gentili, o qual afirma ser "evidente que o reconhecimento formal dos direitos é uma condição central para a construção de uma comunidade de cidadãos e cidadãs" (2002, p. 87). No entanto, se o entendimento de cidadania ficar reduzido a critérios jurídicos ela será limitada. O autor defende que "a cidadania deve ser pensada como um conjunto de valores e práticas, cujo exercício não somente se fundamenta no reconhecimento formal dos direitos e deveres que a constituem, mas também que tende a torná-los uma realidade substantiva na vida cotidiana dos indivíduos". (GENTILI, 2002, p. 87).

A igualdade formal, portanto, refere-se aos direitos garantidos constitucionalmente, não representando, necessariamente, igualdade socioeconômica e cultural. Importa destacar que os níveis de desigualdade social têm se acentuado, principalmente nos países da América Latina.

Soares (2001) alerta para o fato de que, decorrente dos processos de ajuste estrutural, a concentração de renda nos anos noventa é ainda maior do que na década de 70. E, acrescenta:

> O fenômeno que indica a maior desigualdade na distribuição de renda na maioria dos países da região foi a acentuada disparidade entre o rendimento dos 40% mais pobres – que não chega a atingir a metade da renda média nacional – do rendimento dos 10% mais ricos – que recebe mais de quatro vezes essa média. Em seis dos oito países examinados essa diferença aumentou no início dos anos 90: a renda dos 10% mais ricos supera em cerca de dez vezes a dos 40% mais pobres (SOARES, 2001, p.339).

Álvaro de Vita (2000) ao analisar a justiça igualitária afirma que "o que realmente importa, da ótica da justiça social é o que as pessoas podem fazer com seus direitos e liberdades". Direitos que constituem elementos da cidadania e que para tanto precisam ser exercitados. No entanto, o autor conclui que apesar das liberdades fundamentais serem iguais para todos, em uma sociedade liberal, o seu valor não é igual, uma vez que "a pobreza e a ignorância incapacitam uma pessoa de se valer desses direitos e oportunidades que lhe são institucionalmente garantidos" (VITA, 2000, p. 216).

A preocupação com os resultados advindos da interação entre diferentes culturas encontra-se expressa nas DCNEM, e decorre do fato de que esta interação propicia elementos para a comparação e exposição das desigualdades oriundas das condições materiais de vida e da aplicação de políticas sociais compensatórias de cunho neoliberal que têm provocado "graves conseqüências para aquelas populações que, bem ou mal assistidas anteriormente, passaram a ser desassistidas pelo poder público", produzindo um Estado de Mal-Estar (SOARES, 2001, p.344). Conforme destaca José Paulo Netto, as políticas sociais, no capitalismo monopolista, "operam como um vigoroso suporte da ordem sócio-política: oferecem um mínimo de respaldo efetivo à imagem do Estado como social, como mediador de interesses conflitantes" (2001, p.29). Essa estratégia tem sido utilizada sistematicamente pelos governos uma vez que

à medida que o Estado atende demandas da população, mesmo que de forma precária e fragmentada na condição de problemáticas particulares como o desemprego, a fome, o analfabetismo, etc, produz, naqueles que são atendidos, o reconhecimento da sua representação pelo Estado ocultando, dessa forma, o seu caráter classista.

Ao analisar o texto das DCNEM, identifica-se que algumas categorias vêm sendo utilizadas de forma sistemática, confundindo àqueles que buscam compreendê-las. Essa situação é explicada por Thompson: "as relações de dominação podem ser estabelecidas e sustentadas pelo fato de serem ocultadas, negadas ou obscurecidas, ou pelo fato de serem representadas de uma maneira que desvia nossa atenção, ou passa por cima de relações e processos existentes" (2002, p.83). A transposição de categorias, deslocando-as do seu contexto tem sido uma das estratégias amplamente utilizadas para convencer as pessoas que os processos de exclusão são conseqüências naturais e resultam da competência ou incompetência dos indivíduos, que devem se conformar à atual situação aprendendo a conviver de forma pacífica com as incertezas do mundo contemporâneo.

Para Daniel Suarez (2000) as redefinições são realizadas de acordo com os interesses e necessidades do capital. Dessa forma, noções como igualdade e igualdade de oportunidades que integraram as reivindicações da luta pela democratização das instituições sociais e políticas, "são deslocadas paulatinamente pela noção de eqüidade, mais vinculada à idéia de acordo (concertácion)[38] entre desiguais" (2000, p. 261), de um modo sutil que pode passar despercebido ao leitor desavisado, estabelecendo-se a equivalência entre igualdade e eqüidade.

[38] Bueno refere-se à *concertácion* como a "palavra-chave adotada em discursos, eventos e documentos para traduzir intenções e políticas de reajuste, bem como composições de ordem econômica, política e social de vários níveis e áreas" (2000, p. 75). E acrescenta que em educação, *concertácion* pode significar confluência de vontades, consenso, coalizão, sendo que o termo possibilita manipulações "ao sabor de pressupostos teóricos e interesses nem sempre manifestos" (2000, p. 76).

De acordo com as DCNEM, as características da **política da igualdade expressam a busca da eqüidade** no acesso aos benefícios sociais, tais como saúde, educação e emprego; o combate a todas as formas de preconceito e discriminação; no reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania; na compreensão e respeito ao Estado de Direito e a seus princípios constitutivos; no respeito ao bem comum com protagonismo que se expressa por condutas de participação e solidariedade.

Ainda, citando o documento das DCNEM, encontram-se nestas, referências ao respeito e senso de responsabilidade pelo outro e pelo público; a eliminação da violência e a busca da igualdade entre homem e mulher; o envolvimento crescente de pessoas e instituições não governamentais nas decisões antes reservadas ao "poder público"; o tratamento diferenciado, visando promover a igualdade entre desiguais. Tais pontos reafirmam a responsabilidade da liderança dos adultos, da qual depende, em grande parte, a coesão da escola em torno de objetivos compartilhados, com a priorização dos interesses dos alunos em todas as decisões administrativas e pedagógicas no âmbito escolar (BRASIL, 1999, 77-78).

Para Kuenzer (1999, p 137) é necessário estar atento ao fato de que ocorre a substituição da "concepção de universalidade do direito, presente no artigo 206 da Constituição de 1988, pelo princípio da eqüidade, como demanda de justiça social com eficiência econômica", conforme orientações do Banco Mundial, decorrente do entendimento posto de que o Ensino Fundamental contribui de forma mais expressiva para a redução da pobreza e apresenta um menor custo de manutenção e expansão.

Bueno (2000, 233), ao referir-se à política da igualdade, expressa nas DCNEM, afirma que elas sugerem a "equivalência entre igualdade e eqüidade" e destaca que "esta identidade pode ser pacífica para os fazedores de política, mas está longe de ser consensual". Para a autora,

> A expressão embute uma dubiedade conceitual, característica da retórica política, tendente a contornar a verdade por razões diplomáticas e de Estado. Em essência, o que está em jogo é a inabilidade humana em expressar alguma coisa sem envolver interesses, ideologias ocultas e representações particulares (2000, p. 233).

Os interesses que se identificam são mais coerentes com a proposição à abertura para a iniciativa privada e para as leis de mercado, na tomada de decisões respectivas às questões de ordem social que interferem diretamente na vida da população. Chico Alencar (2001) destaca que a educação é submetida à noção de que só a empresa e o lucro movimentam a sociedade e que a privatização é apresentada como sendo a solução, na qual "o particular toma o lugar do público, o interesse de poucos substitui o interesse coletivo. A escola passa a ser um negócio e ao ensino público, resta fazer parcerias crescentes que o subordinam às necessidades dos donos das indústrias e do capital" (2001, p. 103). Dessa forma, o atendimento, que deveria acontecer via políticas sociais, passa a ser realizado através da prestação de serviços, os quais são oferecidos no mercado, usufruindo deles aqueles que podem pagar. Ou através de campanhas que buscam promover atitudes de solidariedade na população ou, ainda, através do trabalho das organizações não governamentais.

Observa-se no texto das DCNEM que a concepção de política, é reduzida à política da igualdade para incentivar o convívio com o diferente, com as incertezas que são oriundas de relações sociais capitalistas concorrenciais que geram miséria e desemprego e colocam para o sujeito a situação permanente de intranqüilidade. O espaço da política, entendido como o espaço de exercício do "pensamento para o confronto de diferentes concepções, para a discussão pública" é substituído pelo entendimento da política como uma questão técnica que

implica no “gerenciamento eficaz da restrita área de liberdade imposta pelo imperativo da realidade. A política se torna, definitivamente, substituída pela gerência” (SILVA, 1999, p.07). Anderson (2000, p.199) ao discutir a necessidade de combate ao neoliberalismo, nos chama a atenção para o fato de que a igualdade assume, hoje, um sentido de uniformidade, cujas possibilidades estão disponíveis no mercado para serem adquiridas livremente, por qualquer um que possa comprá-las. A idéia disseminada é a da mobilidade social, partindo do pressuposto que as oportunidades existem para todos e estão igualmente colocadas, dependendo de cada um, segundo seus méritos e esforços individuais, conquistá-los ou não no mercado.

Nesse contexto, o neoliberalismo como expressão ideológica do capital mundializado, dissemina, por diferentes meios, a idéia de que somente o mercado pode suprir as necessidades de forma igualitária. Na lógica do capital, educação, saúde, segurança, transporte, seguridade, progressivamente, vão sendo descentralizados e lançados à responsabilidade dos governos locais os quais, devido ao menor poder de arrecadação acabam mantendo tais serviços em precárias condições ou optam por fechá-los. Dessa forma, abre-se o caminho para a privatização total ou parcial dos serviços processo que, segundo Soares, apresenta sérias conseqüências, entre elas “a introdução de uma dualidade discriminatória: serviços melhores para quem pode pagar (privados), e de pior qualidade ou nulos para quem demanda o acesso gratuito” (2001, p.346).

Nesse sentido, Gentili destaca que na perspectiva do mercado e seus representantes “a intervenção política voltada para garantir melhores níveis de igualdade (seja onde for) potencializa, mais que modera, os efeitos não-igualitários que possam existir em qualquer sistema social” (2000, p.239). A articulação das funções políticas e econômicas do Estado

burguês no capitalismo monopolista é garantida pela legitimação política a qual se concretiza pela incorporação de outros protagonistas sócio-políticos, o que lhes permite atuar como comitê executivo da burguesia. Nas palavras de Netto: “o alargamento da sua base de sustentação e legitimação sócio-política, mediante a generalização e a institucionalização de direitos e garantias cívicas e sociais, permite-lhe organizar um *consenso* que assegura o seu desempenho” (2001, p. 27).

O consenso atua como elemento que garante o apoio à implementação de políticas de responsabilização da família e organizações da sociedade civil sem fins lucrativos pela prestação de serviços essenciais que são efetivamente de responsabilidade do Estado. Essa é uma forma que vem sendo adotada com o objetivo de diminuir o impacto financeiro sobre o orçamento público, apesar de a mesma encontrar-se revestida de um discurso que faz apologia à participação da sociedade civil. Segundo Soares (2001, p.346), “o problema da utilização desses mecanismos está no seu caráter substitutivo dos serviços públicos e não na sua possível atuação complementar, sobretudo na democratização, fiscalização e controle desses serviços que passam a ser precários ou inexistentes” .

Retomando a problemática desta dissertação, deve-se dar ênfase ao discurso contido nas DCNEM que reforçam a idéia de *concertácion* no âmbito da escola, referindo-se à importância de os adultos buscarem a coesão “em torno de objetivos compartilhados, condição básica para a prática da política da igualdade”. Ainda no referido documento sustenta-se que “acima de tudo, **a política da igualdade** deve ser praticada na garantia de igualdade de oportunidades e de diversidade de tratamentos dos alunos e dos professores para aprender e aprender a ensinar **os conteúdos curriculares”** (BRASIL, 1999, p.78, grifos do autor).

Maia e Carneiro, ao analisarem a política da igualdade, afirmam que “não há como exercê-la, numa sociedade tão desigual, se, antes de mais nada, não formos capazes de oferecer uma educação de melhor qualidade” (2000, p. 61). Nesse aspecto, considera-se que apenas uma educação de melhor qualidade não é suficiente, necessário é enfrentar os problemas nas suas causas estruturais.

Observa-se que à instituição escolar atribui-se a tarefa de mitigar as desigualdades produzidas nas relações sociais capitalistas exatamente porque não se objetiva transformações sociais que suprimam os determinantes destas desigualdades. À medida que incorporamos discursivamente a idéia de que a política da igualdade requer igualdade de oportunidades para aprender e aprender a ensinar conteúdos curriculares, afirma-se que as desigualdades presentes na sociedade podem ser resolvidas no âmbito da cultura e da educação. Mais ainda, passa-se a considerar que as desigualdades nas condições de acesso à saúde, à educação, ao trabalho, à moradia, à segurança, ao lazer e à cultura decorrem da falta de qualidade dos processos educativos.

A política da igualdade conclama ao protagonismo, à participação, à responsabilidade, à solidariedade, ao combate ao preconceito e à discriminação. Pois ensinar a conviver com o diferente, a lidar com o público e o privado, a compreender e respeitar o Estado de Direito (BRASIL, 1999, p.77) são exigências colocadas às instituições educativas e, mais especificamente, aos cursos de Ensino Médio. Este, porém, contraditoriamente, atende a uma parcela da população que enfrenta o desafio do não-trabalho, da falta de opção e de oportunidade no contexto de uma sociedade extremamente desigual, que concentra a renda e

exclui milhões de pessoas do acesso e usufruto dos bens materiais e culturais, socialmente produzidos e individualmente acumulados[39], por uma pequena parcela da população.

Viviane Forrester nos convida a refletir sobre esta questão, ao afirmar que continuamos com rotinas estranhas e discursos descontextualizados:

> Não se sabe se é cômico ou sinistro, por ocasião de uma perpétua, irremovível e crescente penúria de empregos, impor a cada um dos milhões de desempregados – e isso a cada dia útil da semana, de cada mês, de cada ano – a procura efetiva e permanente desse trabalho que não existe. Obrigá-lo a passar horas, durante dias, semanas, meses e, às vezes, anos *se* oferecendo todo dia, toda semana, todo mês, todo ano, em vão, barrado previamente pelas estatísticas (1997, p.14).

A autora (1997) nos pergunta ainda se esse processo de procura de emprego não se constituiria em um emprego, um ofício ou profissão, renovado a cada dia útil da semana. É para esta realidade perversa e cruel, que o currículo do Ensino Médio deve ser instigado a olhar, abrindo-se a possibilidade de enfrentamento, uma vez que se entende e se concorda que "os custos humanos, materializados pela fome, desemprego, desagregação social, erupções violentas e contínuas que se dão no nível planetário, são ética e politicamente inaceitáveis" (FRIGOTTO, 2000, p. 82).

O que se constata, nessa perspectiva é que no texto das DCNEM a política da igualdade se reduz a um conteúdo de ensino, e isto se efetua à prática de conclamar cada uma das disciplinas que compõe a matriz curricular a contemplar temas respectivos aos direitos

---

[39] Soares denuncia: "Nos anos 80 também observou-se o recrudescimento da pobreza absoluta no Brasil, bem como o acúmulo crescente dos pobres nas regiões tradicionalmente deprimidas e nas cidades. O número de pobres no país em 1990 era de 39, 2 milhões, correspondentes a 27% da população total.[...] em 1990, trinta e dois milhões de pessoas (22% da população brasileira), compondo nove milhões de famílias, estariam em situação de indigência, com semelhante distribuição regional e urbano- rural" (SOARES,2001, p.343). A autora destaca, ainda, que é preciso levar em consideração as condições de acessibilidade dos pobres aos serviços básicos, tais como, saneamento, coleta de lixo, habitação, saúde e educação. Fatores que contribuem para qualificar mais claramente as condições de pobreza da população. Considera-se pobre as pessoas que apresentam rendimento familiar per capita mensal igual ou inferior a um ¼ do salário mínimo vigente e indigentes, aquelas famílias cujos rendimentos não permitem a aquisição de uma cesta básica de alimentos.

humanos, ao respeito e à solidariedade de forma que “os significados dos conteúdos curriculares se contextualizem nas relações pessoais e práticas sociais convocatórias da igualdade” (BRASIL, 1999, p.78). É desconsiderada toda a problemática social e econômica em que a população se encontra inserida. Numa análise unilateral e fragmentária da questão social, as DCNEM apresentariam uma solução a ser efetivada no âmbito da escola.

4.3 A ÉTICA DA IDENTIDADE

A Ética da Identidade assume, nas DCNEM, a tarefa 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’. Ela se propõe a se constituir a partir da estética e da política, sendo o seu ideal **“o humanismo de um tempo de transição”** (BRASIL, 1999, p.78, grifo do autor). O tempo de transição é o caracterizado pelas mudanças nos processos produtivos que demandam novas formas de relacionamento social e de comprometimento com a equipe de trabalho que exigem posturas autônomas e solidárias. Para tanto, as atitudes éticas são indispensáveis.

Segundo o texto das DCNEM,

> A ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. (BRASIL, 1999, p.78, grifos do autor).

No âmbito desta afirmação, é importante destacar que a construção de identidades não se dá no interior apenas das relações educativas, que acontecem no contexto escolar, restringindo-se

ao período em que o aluno cursa o Ensino Médio. As identidades são forjadas também nas relações sociais mais amplas, nas lutas que são travadas para garantir o acesso ao emprego, à saúde, à segurança e às condições mínimas necessárias à sobrevivência humana.

As identidades, portanto, adquirem sentido nas trocas realizadas entre os sujeitos. Elas não são unificadas porque os espaços, os tempos e os sujeitos não são os mesmos, sendo constituídos de acordo com as condições sociais e materiais em que se encontram. Relevante é também, considerar a mundialização do capital e a dispersão das pessoas ao redor do globo, o que implica em novas identidades e em períodos de crise identitária. Essa situação é evidenciada por Kathryn Woodward com clareza:

> A identidade importa porque existe uma crise da identidade globalmente, localmente, pessoalmente e politicamente. Os processos históricos que, aparentemente, sustentavam a fixação de certas identidades estão entrando em colapso e novas identidades estão sendo forjadas, muitas vezes por meio da luta e da contestação política (2000, p.39).

Para Catapan e Thomé, “atualmente a identidade configura-se no consumo, depende daquilo que se possui ou do que se pode chegar a consumir” (1999, p. 90). Entendem que a ética é moldada pelas leis do mercado e assim as identidades tornam-se cada vez mais instáveis. Segundo as autoras, “A produção e o consumo perderam a referência utilidade, além de perderem a referência territorial. Atualmente o que se consome é produzido no mundo, e a diferença entre o próprio e o alheio é cada vez menor” (1999, p.91). Nesse sentido, próprio e alheio se mesclam, perdendo seus limites referenciais de tempo e espaço. Esse processo, no entanto, não significa que a apropriação seja igual para todos, uma vez que o capitalismo não produz para as massas. Para Idaleto Malvezzi Aued (1999, p.127) esse é o resultado do antagonismo que se constitui na relação entre “a produção social e a apropriação privada da riqueza”. Esse antagonismo “impossibilita que o ser social alcance sua plenitude. O

proletariado somente se apropria de parcelas da riqueza segundo o valor de sua força de trabalho". Para o autor, ao mesmo tempo em que o modo de produção capitalista produz o ser social, ele "impossibilita sua apropriação por todos os seres humanos" e dessa forma, "não há política humanista capaz de modificar a natureza da sociedade burguesa".

As DCNEM (1999, p. 78) recorrem ao exemplo da crisálida, que ao ignorar que será uma borboleta, pode ser devorada pelo pássaro. Demonstra-se por esta metáfora que os educadores não têm outra opção além de apostar na borboleta e atuar no sentido de contribuir para a constituição deste novo humanismo, ameaçado pela violência e pela segmentação social. Pergunta-se aos sujeitos-educadores: quais expectativas se colocam para este indivíduo fragmentado pelas relações capitalistas de produção? Que humanismo poderá ser constituído em uma sociedade em que os índices de exclusão social e miserabilidade crescem ano a ano? É possível humanizar sem romper com as relações de classe na fase do capitalismo monopolista?

Não podemos, no entanto, compreender a ética como algo natural e integrante da *essência* humana, mas sim, entendê-la como resultado de uma construção dos homens historicamente situados no tempo e no espaço e, assim, determinados. Nesse sentido, Roberto Moraes Cruz alerta para o fato de que:

> A urgência em ser alguém na sociedade tem produzido uma cisão entre o indivíduo e a sua expressão social, exatamente porque revela a cisão do sujeito com ele mesmo (entre ele e o significado daquilo que é socialmente), o que podemos definir como um processo de despersonalização (CRUZ, 1999, p 177).

A ética individualista é o resultado desse processo em que o ter assume relevância em relação ao ser. A despersonalização, por sua vez, implica em:

> [...] desumanizar-se aos poucos, exaurindo-se na tentativa de suprir essas necessidades e de usufruir das benesses geradas pelo sistema produção-consumo. O indivíduo recorre a um embotamento da afetividade, da espontaneidade e da criatividade como forma de se adequar ao ciclo mercadológico (CRUZ, 1999, p. 177).

Para Maia e Carneiro, na escola "é preciso considerar que a sociedade em mudança, coloca situações que exigem a discussão ética, a compreensão dos movimentos excludentes ou incorporadores, o entendimento dos fenômenos e descobertas que podem libertar ou subjugar" (2000, p.61). O problema é que "esta libertação é perversa. Os novos homens livres, não tendo mais onde trabalhar e, portanto, não podendo participar da produção (como quota/parte do trabalhador coletivo) e da distribuição da riqueza, engrossam a fila do tradicional exército de excluídos" (AUED, 1999, p.128).

Ao analisar os discursos produzidos pelos representantes do capital, Silva (1999) auxilia no que tange à compreensão do papel que a escola representa no contexto da organização social capitalista. Ele afirma que o neoliberalismo admite que a escola é capitalista e defende que ela o deva ser, pois, dessa forma, atende às necessidades do mercado, ao mesmo tempo em que é organizada sob a égide de suas leis. A investida do capital é observada na redefinição do currículo, que pressupõe o entendimento do conhecimento como simples "campo de transmissão de habilidades e técnicas que sejam relevantes para o funcionamento do capital" (SILVA, 1999, p.08). Há evidências de semelhanças entre estas idéias e as explicitadas nas DCNEM, no sentido de que ambas se posicionam em relação aos conhecimentos e competências intelectuais, defendendo aquelas que dão "sustentação à análise, à prospecção e à solução de problemas, à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a situações novas, à arte de dar sentido a um mundo em mutação" (BRASIL, 1999, p.79). Trata-se de preocupações condizentes com as necessidades e imposições do mercado, conforme podemos argumentar com base na análise feita por Suárez:

> O horizonte da ofensiva neoliberal é, então, substituir a legitimidade e o consenso edificados sobre estes significados por outro consenso e outra legitimidade, que incorporem como centrais (e talvez únicos) os valores próprios da empresa, da competitividade, da mensurabilidade e do lucro. Torna-se imperativo substituir a ética pública, cunhada coletivamente pelo combate cívico e democrático, por uma ética do livre mercado, importada sem mediações do mundo empresarial e que supõe a supressão política (2000, p. 255).

Assim, a crítica a ética da identidade proposta, enquanto um dos fundamentos das DCNEM, deve revelar que esta representa uma concepção de formação de indivíduos que, segundo Jeanne Marie Gagnebin, "têm por obrigação seguir as leis da produção capitalista, a lei do trabalho em vista da mais-valia (e não da realização pessoal ou coletiva)" (2001, p.63).

Nesses termos, a concepção de cidadania é reduzida à concepção de "homem civilizado, participante de uma comunidade de interesses, solidário com seus pares" (GOHN, 2001, p.15). Sonia Maria Rummert ao se referir à concepção de cidadania, define-a como utilitarista, por se apresentar vinculada à capacidade do indivíduo em manter-se empregável em uma sociedade pautada em processos competitivos (2000, p. 62). Para Gentili, o cidadão na sociedade capitalista transforma-se no consumidor, o que justifica que alguns sejam mais cidadãos que os outros, por ser esta a lógica selvagem e excludente do mercado (2000, p.235). Para o autor, "o desenvolvimento de uma ética que afirma e se fundamenta na igualdade, na democracia, na autonomia e na liberdade é o requisito indispensável para que a cidadania seja algo mais que uma (falsa) promessa" (GENTILI, 2002, p.91).

Para entender a dimensão e a importância que a ética da identidade assume na contemporaneidade, precisamos compreender as implicações decorrentes do processo de mundialização do capital, cujo movimento provoca a desterritorialização que "acentua e generaliza outras e novas possibilidades de ser, agir, sentir, pensar, sonhar, imaginar" (IANNI,1999, p.102).

Para as DCNEM “a ética da identidade se expressa por um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro**. É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver” (BRASIL,1999, p. 79). Essa afirmação nos reporta ao entendimento de que as identidades se constituem na relação de uma com as outras , quer seja pela afirmação que pode ser expressa pelo reconhecimento da identidade própria, quer seja pela negação que se expressa pelo reconhecimento da identidade do outro, da sua singularidade cultural e do seu pertencimento a um determinado grupo diferente da própria identidade. Woodward, reforça essa mesma idéia ao afirmar que:

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: identidade depende da diferença (2000, p.39).

Silva reforça esse posicionamento ao afirmar que “a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais” (2000, p. 76). Para o autor, o papel da educação é colocar em debate os processos de estabilização de identidades, pois entende-se que:

> Antes de tolerar, respeitar e admitir a diferença, é preciso explicar como ela é produzida. A diversidade biológica pode ser um produto da natureza; o mesmo não se pode dizer da diversidade cultural. A diversidade cultural não é, nunca, um ponto de origem: ela é, em vez disso, o ponto final de um processo conduzido por operações de diferenciação. Uma política pedagógica e curricular da identidade e da diferença tem a obrigação de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com a diferença. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-la (SILVA, 2000, p. 100).

Respeitar as diferentes identidades é eticamente correto, porém, passa-se a considerar naturais, situações que degradam e expõem o ser humano à barbárie, as quais resultam das relações sociais capitalistas historicamente construídas. Para Silva (2000, p. 83) a questão é que "a normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença". Dessa forma, elege-se arbitrariamente "uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas". Decorre daí que "a identidade normal é 'natural', desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade" (SILVA,2000, p.83). A aceitação e negação das identidades, portanto, longe de ser um processo natural é, em toda a sua extensão, determinada pelas condições econômicas e políticas dos sujeitos enquanto classe.

Na perspectiva descrita aprende-se a conviver com o incerto e o diferente e, ao mesmo tempo, aprende-se a aceitar a violência como condição intrínseca à vivência em sociedade e a tratar de forma igual pessoas diferentes, com necessidades diferentes. O olhar normalizador se instaura e nada mais perturba a ordem vigente. Os sujeitos adotam a postura de impassíveis diante das alegrias e frustrações e, por outro lado, tornam-se sensíveis à estimulação sensorial promovida pelo trabalho estético desenvolvido pelos meios de comunicação de massa.

Marilda Villela Iamamoto, ao referir-se ao processo de individualização que vem acontecendo na sociedade capitalista, afirma ser este o projeto de uma sociedade dividida em classes sociais, cujos interesses predominantes são os interesses de classe. Segundo a autora,

> O interesse geral não é mais que o interesse privado de todos, ou seja, a totalidade dos interesses privados. A idéia de que cada um, perseguindo seu próprio interesse privado, contribui para a efetivação do interesse geral, como unilateralidade dos interesses egoístas, transforma-se em dogma do liberalismo, da economia de mercado. Porém, o interesse privado já é um interesse socialmente determinado, no

> sentido de que só pode ser alcançado no âmbito das relações fixadas pela sociedade, dos meios e formas de realização por ela oferecidos, que ultrapassam cada indivíduo (IAMAMOTO, 2001, p. 59).

Harvey expõe que "o individualismo exacerbado se encaixa no quadro geral como condição necessária, embora não suficiente da transição do fordismo para a acumulação flexível" (2001, p.161). O capitalismo monopolista necessita produzir um novo tipo de pessoa que apresente atitudes e valores compatíveis com os seus objetivos. Para isso, torna-se necessário moldar as identidades e subjetividades. O capital utiliza múltiplos meios pedagógicos e mobiliza-os para formar o trabalhador ideal. Rummert afirma que o projeto neoliberal hoje difundido pretende "fazer prevalecer as idéias de produtividade, eficiência, empregabilidade, individualismo e competição, apresentadas como essenciais ao ingresso do país na esfera de uma nova e suposta modernidade, centrada nos valores de mercado e nos parâmetros da globalização" (2000, p. 63).

Nesse contexto, a ação coletiva se tornou mais difícil. José Paulo Netto explica que o capitalismo na idade do monopólio "incorpora o substrato individualista da tradição liberal, *ressituando*-o como elemento subsidiário no trato das seqüelas da vida social burguesa." (2001, p.35). Para o autor, esse fenômeno nada tem de enigmático:

> Por uma parte, a ordem burguesa supõe necessariamente que, em última instância, o destino pessoal é função do indivíduo como tal; a conseqüência inelutável é que tanto o êxito como o fracasso sociais são creditados ao sujeito individual tomado enquanto mônada social. Por outra parte, a criação, pela via de ações públicas, de condições sociais para o desenvolvimento dos indivíduos não exclui a sua responsabilização social e final pelo aproveitamento ou não das possibilidades que lhe são tornadas acessíveis (NETTO, 2001, p.35-36).

Aprofundando mais a discussão sobre a ressituação do *ethos* individualista nos processos de legitimação da ordem monopólica, o referido autor enfatiza a forma inédita em que esta ocorre na fase imperialista do capital: a tendência a psicologizar a vida social. Essa tendência

“aparece não mais como a reiterada proclamação das possibilidades da vontade individual, tão adequada ao perfil de uma ordem econômica e social dinamizada por iniciativas de sujeitos empreendedores”, mas essencialmente “como o privilégio das *instâncias psicológicas* na existência social” (NETTO, 2001, p.40).

O espaço para a psicologização da vida social franqueia a naturalização do social, na qual se encontra o princípio que adapta a tradição conservadora às exigências do processo de legitimação da ordem do capital monopolista. A naturalização do social estabelece a inépcia dos sujeitos sociais, ou seja, “a impotência dos sujeitos e protagonistas sociais em face aos rumos do desenvolvimento da sociedade” (NETTO, 2001, p.45). Esse processo enfraquece e debilita os sujeitos que acabam por tornar-se apáticos e conformados, reforçando posturas individualistas em detrimento de vivências comunitárias. Rummert destaca que “o processo de deslocamento das relações sociais do *nós* para o *eu*” contribui “de modo significativo, para a aceitação da idéia de que a melhoria das condições de vida, só ocorre, efetivamente, a partir de iniciativas individuais visando aos próprios interesses, e não em decorrência de lutas coletivas e solidárias” (2000, p. 62).

A reforma do Ensino Médio brasileiro coloca na pauta de discussões os limites e as possibilidades dos processos formativos e, ao mesmo tempo, evidencia fragilidades do processo produtivo. Essa fragilidade do capital decorre da sua dependência em relação ao trabalho vivo, única fonte de extração de mais-valor. Para os donos do capital tornou-se imprescindível, por um lado, que os trabalhadores sejam melhores preparados para o trabalho em equipe e que apresentem capacidade de abstração e representação e, por outro, tornou-se necessário investir na criação de necessidades que não deixem ao indivíduo outra opção que não seja a de consumir. Silva (1994) ao analisar o discurso educacional encontra

convergências com o discurso empresarial e defende a proposição de que “o sucesso do novo capitalismo depende da criação de uma cultura, não apenas do ‘trabalho’, mas de uma cultura mais ampla, centrada precisamente nos valores e objetivos da nova dinâmica da produção e do consumo” (SILVA, 1999, p.79). E acrescenta:

> Está em ação, de forma talvez não observada em fases anteriores do capitalismo, uma pedagogia mais ampla, que extrapola o âmbito educacional e o âmbito do local de trabalho. O presente alinhamento incondicional da mídia com a ideologia do mercado e com a visão das grandes corporações é um exemplo claro desse processo. Nessa medida, uma pedagogia crítica do trabalho e da educação também tem de se envolver com os processos, as estratégias e as formas de conhecimento envolvidas nessa pedagogia mais abrangente (SILVA, 1999, p.79).

As DCNEM ao se referirem aos conhecimentos e competências intelectuais que permitem a análise, a prospecção, a solução de problemas e a tomada de decisões, entre outros saberes, afirmam que “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 (BRASIL, 1999, p. 79). Para Rummert “a lógica desse discurso fundamenta-se na idéia de que as novas tecnologias e formas organizacionais requerem mão-de-obra qualificada, sem a qual o país não pode competir no mercado internacional.” Dessa forma “ a educação deve atender as exigências do mercado, sendo dotada dos conteúdos exigidos pelo capitalismo para seu desenvolvimento nessa nova fase” (2000, p. 66).

Explica-se, nesse contexto, a preocupação em desenvolver nos indivíduos as habilidades e os comportamentos que vêm sendo exigidos pelo mercado. O discurso, no entanto, vem revestido de uma suposta preocupação com o sujeito, sua subjetividade e sua cidadania .O que mascara a complexidade da realidade em que estamos inseridos e contribui para reafirmar “o ethos empresarial, no qual a cidadania está inteiramente associada à competitividade”,

respaldando relações individualistas que se apoiam no *eu*, considerado "espelho da modernidade a ser conquistado". A autora conclui:

> Essa perspectiva, embora se apresente como expressão de valorização de cada indivíduo, re-significa o homem sob os parâmetros do consumo, enfocando-o como objeto que se reifica nas relações de mercado. Do mesmo modo, a educação é submetida a esse processo reificador, e é em seu bojo que emerge, nos dias atuais, a temática da qualidade que lhe deve ser conferida. Assim, o discurso hegemônico conforma os parâmetros do projeto identificatório neoliberal os debates, as propostas e as ações referentes ao campo educacional (RUMMERT, 2000, p.71).

Silva Jr e González (2001, p. 103) reforçam essa idéia ao afirmarem que embora a educação "seja proclamada como um processo de emancipação humana por meio da razão, ela traz em sua origem, na sua especificidade, traços culturais originados no fetichismo da mercadoria" . Isso implica na "contradição entre a emancipação humana, de um lado, de outro, os traços da mercantilização, que assume formas distintas em cada momento histórico também distinto" (SILVA JR; GONZÁLEZ, 2001, p.103). Nessa perspectiva é que "conceitos de rápida absorção mercadológica, tais como autonomia, participação, desenvolvimento de equipes, integração de tarefas, qualidade de vida no trabalho" (CRUZ, 1999, 179) são incorporados aos programas de capacitação e às diretrizes curriculares como oriundos da preocupação com o desenvolvimento do sujeito trabalhador. No entanto, escamoteiam sua interface com as políticas de formação de recursos humanos.

Richard Sennett (2001) ao discutir a ética do trabalho contemporâneo chama a atenção para as implicações do trabalho em equipe que aparentemente tem uma conotação de resgate da dimensão coletiva e humana no ambiente de trabalho. O autor afirma:

> A moderna ética do trabalho concentra-se no trabalho de equipe. Celebra a sensibilidade aos outros; exige "aptidões delicadas", como ser bom ouvinte e cooperativo; acima de tudo, o trabalho em equipe enfatiza a adaptabilidade às circunstâncias. O trabalho de equipe é a ética de trabalho que serve a uma

> economia política flexível. Apesar de todo o arquejar psicológico da administração moderna sobre o trabalho de equipe no escritório e na fábrica, é o ethos de trabalho que permanece na superfície da experiência. O trabalho de equipe é a prática de grupo da superficialidade degradante (SENNETT, 2001, p.118).

Para o autor instaura-se uma farsa em que "a superficialidade partilhada mantém as pessoas juntas evitando questões difíceis, divisivas, pessoais. O trabalho de equipe poderia parecer mais um exemplo, portanto, dos laços do conformismo do grupo" (SENNETT, 2001, p.129). Essa situação forja as identidades, as subjetividades, conformando os sujeitos às situações vivenciadas de forma que ele passa a aceitar questões socialmente construídas como sendo naturalmente dadas e contra as quais nada pode ser feito. Ou seja,

> Todo o empenho burguês consiste em deslocar a questão social do campo da política – em privá-la de uma contextualização classista (donde a retórica da harmonia entre capital e trabalho), em torná-la indene de projeções assumidamente políticas (donde a recusa da ideologização). O escamoteamento da dimensão política medular da questão social constitui o cerne da política burguesa que a quer enfrentar na idade do monopólio. É dela que derivam as formas típicas, e complementares, da estratégia político-social da burguesia: a despolitização surge no tratamento da questão social como objeto de administração técnica e/ou campo de terapia comportamental (NETTO, 2001, p.61).

Entendemos que a reforma do Ensino Médio insere-se nesse projeto e busca responder de forma efetiva às exigências da era do monopólio capitalista. Nesse contexto, ética, estética e política encontram-se imbricadas, à medida que trabalham as representações simbólicas que são construídas socialmente e apropriadas pelo indivíduo nas suas relações sociais, assumindo especial relevância no projeto hegemônico burguês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender o significado histórico da reforma do Ensino Médio brasileiro revelou-se uma tarefa árdua principalmente pelas dificuldades de apreensão histórica das mediações entre o educacional, o político e o econômico. O desafio que se impôs na interlocução com documentos legais implicou no esforço de resistir à sedução do discurso oficial e no desafio de realizar sua superação teórica por meio do exercício da crítica e por meio de nossa inserção no debate sobre os processos de construção e implementação de políticas públicas na área educacional.

Esta abordagem possibilitou evidenciar que as políticas educacionais nacionais vêm sendo planejadas e efetivadas a partir de acordos econômicos com agentes financeiros internacionais. De modo geral, tais mecanismos tem atrelado a liberação dos financiamentos à adoção de um conjunto de medidas que interferem diretamente na vida da população, principalmente no que diz respeito à educação, à saúde, à agricultura, políticas de habitação e de transporte. Os interesses e necessidades da população, portanto, são preteridos em nome da estabilidade financeira necessária ao movimento do capital.

As perspectivas do objeto em estudo desta pesquisa, no processo mais amplo e geral das relações econômicas, das políticas em nível internacional e nacional, da articulação das esferas do universal e singular, forneceu os subsídios teóricos para se fazer a crítica ao argumento oficial de que a implantação do “novo ensino médio” foi uma necessidade em

decorrência do processo de modernização do Brasil com vistas a uma inserção mais eficiente do país na sociedade globalizada da tecnologia e do conhecimento

Evidenciar a relação da reforma do Ensino Médio com as políticas neoliberais – as quais buscam promover a adequação da educação brasileira às exigências das relações sociais da nova etapa de desenvolvimento do capitalismo mundial – resultou na compreensão de sua inserção no processo histórico em que houve o fortalecimento da retórica da "reforma" como caminho para a promoção das chamadas políticas sociais. Sendo assim, a atenção dos governos foi focalizada no agravamento do problema do desemprego e da pobreza e para a necessidade de regulação mínima para o capital.

A análise da reforma do Ensino Médio que se realizou, visando à explicação de seus fundamentos e de seus propósitos, permitiu reconhecer a existência de imbricadas relações entre educação e trabalho. Evidenciando que a atual proposta de formação encontra-se tão articulada com as exigências do mercado de trabalho quanto os cursos profissionalizantes criados e implementados com a Lei 5.692/71. Temos hoje uma proposta de educação aparentemente humanista, voltada para competências e habilidades de caráter geral. Tais atributos são ressaltados pelo discurso oficial como sendo indispensáveis para o trabalhador se inserir nos postos de trabalho disponibilizados.

Constata-se na reforma do Ensino Médio a preservação da dualidade histórica do tipo de educação que mantém as diferenças entre as classes sociais. O que significa dizer que duas tendências podem ser identificadas no conjunto das mudanças de organização do sistema nacional de educação: 1) oferta de uma escolarização mínima para aqueles que executam ou que virão a efetuar o trabalho simples; 2) oferta de uma escolarização de natureza científica e

de natureza especificamente tecnológica para os que realizam ou que virão a executar o trabalho complexo de diferentes níveis.

Ao analisar a legislação vigente observa-se que o Ensino Médio, apesar de integrar a Educação Básica, permanece sem uma identidade. As inúmeras organizações e representações das diferentes nações - que têm participado das Conferências Nacionais e Internacionais, promovendo o debate sobre a educação, - ainda não reconheceram o Ensino Médio como sendo obrigatório e de responsabilidade do Estado, e o Estado brasileiro resiste em assumir a oferta, a ampliação e a manutenção desta etapa do processo de escolarização como sendo de sua responsabilidade. O que se constata é que a lei por si só não tem poderes para reverter uma situação de décadas de omissão do poder público frente ao Ensino Médio.

Esse posicionamento do Estado evidencia a influência das orientações das agências multilaterais, em especial do Banco Mundial, cuja recomendação é de priorizar o nível primário de escolarização pelo fornecimento de créditos e aplicação de recursos públicos nos países em desenvolvimento. Para os níveis seguintes, a orientação do Banco Mundial é que estes recursos sejam dimensionados seletivamente, para tanto, são sugeridas ao setor público estratégias como a cobrança de taxas escolares, a descentralização administrativa e a transferência gradativa dos serviços educacionais para o âmbito privado.

O governo brasileiro vem conseguindo minimizar as pressões da sociedade civil no sentido de ter garantido o direito aos sujeitos de continuidade dos estudos, ao mesmo tempo, em que assume o seu papel de defensor dos interesses do capital internacional. Implementando por esta ordem ações de descentralização e desconcentração, responsabilizando as comunidades locais pela manutenção dos serviços públicos essenciais, através do incentivo ao voluntariado

e a participação de pais e alunos na manutenção das escolas. A reflexão realizada permitiu o entendimento de que esse tipo de participação da comunidade na escola é recomendada como forma de estimular o custo compartilhado do ensino, cujo resultado é a aceitação da comunidade em dividir as despesas escolares.

Deve ser enfatizado que a política das instituições financeiras internacionais tem como ponto central a redução do papel do Estado no financiamento da educação e a concomitante diminuição dos custos do ensino. Isto pode ser alcançado por meio de estratégias seletivas voltadas para a contenção do ciclo continuado de ensino ou pela redução de despesas que pode ocorrer via seletividade e exclusão do mesmo. A diminuição da responsabilidade do Estado para com as políticas sociais ocorre pela divisão ou transferência da responsabilidade de manutenção educacional para a atividade privada e para a sociedade civil, sob a justificativa de que esta seria uma forma de diminuir os custos e aumentar a eficiência administrativa.

O que ocorre com as políticas neoliberais é que o bem-estar-social deixa de ser considerado responsabilidade coletiva para se tornar responsabilidade individual, ou seja, passa-se do terreno coletivo para o âmbito privado. Em decorrência disso, são as pessoas, as famílias e as comunidades que devem responsabilizar-se pelos “seus” problemas sociais, tanto pelas causas quanto pelas soluções. Nesse contexto, tais políticas são saudadas como avançadas pelos reformadores, que orientam suas intervenções para e pelo mercado através de soluções por meio da filantropia, caridade, solidariedade, parcerias, terceirização.

As DCNEM, a partir de um discurso convincente, apresentam a estética, a política e a ética como os fundamentos da organização do Ensino Médio, os quais têm a tarefa de promover a

sensibilidade, a igualdade e a identidade. Numa primeira leitura é possível relacionar os fundamentos da reforma com a preocupação em formar sujeitos capazes de estabelecer relações sociais mais humanas e justas, uma vez que o texto reúne categorias que provocam impacto discursivo e que mascaram seu caráter contraditório e ideológico. Porém, os subsídios teóricos obtidos no processo de nossa pesquisa permitiram a compreensão de que os processos de produção de identidade e da subjetividade encontram-se condicionados pela intensa massificação produzida pela sociedade do consumo e da informação, além da instabilidade dos papéis que o sujeito precisa exercer no período da sua existência. A análise histórica permitiu desvelar o discurso ideológico representativo do capital veiculado no texto das DCNEM.

A reflexão sobre a natureza das políticas neoliberais explicitou as razões de propostas educacionais, como a contida na reforma do ensino médio, voltadas para a valorização de virtudes pessoais como a capacidade de lidar com conflitos, lidar com incertezas, aprender a conviver com o diferente, lidar com novas linguagens, rapidez nas respostas, entre outros. Dessa forma os fundamentos estéticos, políticos e éticos assumem relevância à medida que contribuem para convencer o sujeito de que ele é o responsável por seu sucesso ou seu fracasso e colocam às instituições educativas a responsabilidade de formar atitudes e virtudes no aluno que o predisponham a encontrar alternativas para o desemprego cujas causas são de origem estrutural.

A sensibilização estética, por sua vez, contribui para tornar o indivíduo predisposto ao jogo midiático que seduz e convence sobre necessidades muitas vezes inexistentes, satisfeitas através dos processos de consumo compulsivo. A ética da identidade delineia o *ethos* individualista de uma sociedade dividida em classes sociais, sobrepujando os interesses

particulares sobre as necessidades e interesses coletivos. A política da igualdade busca tornar iguais os diferentes, numa perspectiva de aceitação da diferença pautada numa inclinação à tolerância; atitudes que carregam as marcas das relações de poder, presentes na sociedade capitalista.

Ao concluir a pesquisa tivemos a compreensão mais ampla de que o programa de ajustes nas políticas públicas, entre elas a educacional, encontra-se vinculado à conjuntura mais geral de reestruturação capitalista e de ajustes macroeconômicos implementados sob orientação de instituições financeiras internacionais. Resta-nos salientar, no entanto, que as políticas públicas educacionais brasileiras resultam do embate entre as orientações externas e os interesses internos, decorrentes do processo de acumulação capitalista, dos conflitos de classe e dos acordos feitos nas esferas de poder que perpassam as instituições do Estado e da sociedade como um todo. Atribuir às instituições internacionais a total responsabilidade pelos resultados que vêm sendo obtidos na reforma educacional brasileira pode constituir-se num equívoco teórico e político. O argumento desenvolvido por nós é que tal reforma encontra-se articulada às transformações sociais resultantes da reestruturação capitalista e da reestruturação produtiva, envolvendo mediações entre processos combinados e desiguais.

6 REFERÊNCIAS

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

ALVES, Giovanni. **Trabalho e mundialização do capital:** a nova degradação do trabalho na era da globalização. 2 ed. Londrina: Práxis. 1999.

ANDERSON, Perry. além do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático.5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

ANTUNES, Ricardo.**Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 7. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1995.

_____. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires: CLACSO, 2001.

ARANHA, Maria L. de Arruda; MARTINS, Maria H. Pires. **Temas de filosofia.**2.ed. rev. São Paulo: Moderna, 1998.

AUED, Idaleto Malvezzi. Capital e emancipação humana: o ser social. In: AUED, Bernadete Wrublevski. **Educação para o (des) emprego:** (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento).Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

BELLUZZO, Luiz Gonzaga de Mello. **O senhor e o unicórnio:** a economia dos anos 80. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BORON, Atílio. Os novos leviatãs e a polis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In SADER, Emir; GENTILI, Pablo. **Pós-neoliberalismo II:** que Estado para que democracia? 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

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

BRASIL. **Lei n.º 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BRASIL. **Constituição Federal.** Brasília, DF, 1989.

BRASIL. MEC. **Plano Decenal de Educação para todos.** Brasília, 1993

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio**. Campinas: Papirus, 2000.

BRINHOSA, Mário César. A função social e pública da educação na sociedade contemporânea. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

CASTANHO, Sérgio. Globalização, redefinição do estado nacional e seus impactos. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

CATAPAN, Araci H.; THOMÉ, Zeina R. C. **Trabalho e consumo:** para além dos parâmetros curriculares. Florianópolis: Insular, 1999

CHESNAIS, Francois. **A mundialização do capital.** Trad. Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã,1996.

_____. François. Mundialização: o capital financeiro no comando. **Outubro,** São Paulo, n.5, p.7-28, 2001.

_____. François. A emergência de um regime de acumulação mundial predominantemente financeiro. **Praga,** São Paulo, n. 3, p. 19-46, set. 1997a.

_____. François. O capitalismo de fim de século. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.) **Globalização e socialismo.** São Paulo: Xamã, 1997b. p. 7-33.

CRUZ, Roberto Moraes. Formação profissional e formação humana: os (des)caminhos da relação homem-trabalho na modernidade. In: AUED, Bernadete Wrublevski. **Educação para o (des) emprego:** (ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento). Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, neoliberalismo e a questão da transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. Campinas, SP: Autores Associados: HISTDBR; Caçador, SC: UnC, 2001. (Coleção Educação Contemporânea)

DIDONET, Vital. **Plano Nacional da Educação.** Brasília: Editora Plano, 2000

DOMINGUES, José J.; TOSCHI, Nirza S.; OLIVEIRA, João F. A reforma do ensino médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.70, p.63-79, abr. 2000.

ENGUITTA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo**.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FARIAS, Flávio Bezerra de. **O Estado capitalista contemporâneo:**para a crítica das visões regulacionistas. São Paulo: Cortez, 2000. (Coleção Questões da Nossa Época; v. 73)

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.70, p.80-99, abr. 2000.

_____.As mudanças no mundo do trabalho e a qualidade em educação. In: MARKERT, Werner (Org). **Trabalho, qualificação e politecnia.** Campinas, S.P.: Papirus, 1996.

FILGUEIRAS. Luiz. **História do plano real.** São Paulo: Boitempo, 2000.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1997

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo (Org.). **Pedagogia da exclusão:** crítica ao neoliberalismo em educação.7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____.Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho: p**erspectivas de final de século. 3.ed. Petrópolis:Vozes,1999.

_____. **A produtividade da escola improdutiva:** um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Sobre as relações entre ética e estética no pensamento de Adorno. In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio A. Soares; PUCCI, Bruno (orgs.). **Teoria crítica, estética e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Teoria crítica; 3)

GENTILI, Pablo. **A falsificação do consenso**: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora**.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Educação e crise do trabalho:** perspectivas de final de século. 3.ed. Petrópolis:Vozes,1999.

_____. Adeus à escola pública: A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da exclusão: c**rítica ao neoliberalismo em educação. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais**.** In:LOMBARDI, José C; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Teorias dos movimentos sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2000.

_____. **Movimentos sociais e educação.** 4.ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões da nossa época, v.5).

GUGLIANO, Alfredo Alejandro. Nas costas da globalização: as perspectivas dos países periféricos frente às transformações internacionais. In: FERREIRA, Maria Ondina; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (Orgs.). **Fragmentos da globalização na educação:** uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna:** uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.10. ed. Trad. Adail U. Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2001.

HAUG, Wolfgang Fritz. **Crítica da estética da mercadoria.** Trad. Erlon José Paschoal. São Paulo: Editora UNESP, 1997.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Trabalho e indivíduo social:** um estudo sobre a condição operária na agroindústria canavieira paulista. São Paulo: Cortez, 2001.

IANNI, Octávio. **A sociedade global.** 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira,1999

_____ A política mudou de lugar**.** In:DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio; RESENDE, Paulo E. A. **Desafios da globalização**.3 ed.Petrópolis:Vozes.1997

_____. O cidadão do mundo. In: LOMBARDI, José C; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores associados, 2002.

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. (org.) **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. 2.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/Rs. Campinas: Papirus, 2001.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso J.;SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. (Orgs).**Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã,1999.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito**. Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n.70, p.15-39, abr. 2000.

_____. (Org.) **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. Exclusão includente e inclusão excludente: A nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, José C.; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís. **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas: Autores Associados, 2002.

LEHER, Roberto. Tempo, autonomia, sociedade civil e esfera pública: uma introdução ao debate a propósito dos "novos" movimentos sociais na educação. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires: CLACSO, 2001.

MAIA, Eny; CARNEIRO, Moaci. **A reforma do ensino médio em questão.** São Paulo: Biruta, 2000.

MAZZUCCHELLI, Frederico. **A contradição em processo:** o capitalismo e suas crises. São Paulo: Brasiliense, 1985.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital:** rumo a uma teoria da transição. 2.ed. Trad. Paulo C. Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2002.

MÈSZÁROS, István. **O século XXI:** socialismo ou barbárie. São Paulo. Boitempo, 2003.

MORAES, Reginaldo C. As incomparáveis virtudes do mercado: políticas sociais e padrões de atuação do estado nos marcos do neoliberalismo. In: KRAWZYK, Nora; CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio (orgs.). **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI:** reformas em debate. Campinas: Autores Associados, 2000.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo:** de onde vem, para onde vai? São Paulo: Editora SENAC, 2001.

_____. Reformas neoliberais e políticas públicas:hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n.80, p.13-24, set., 2002

MOREIRA, Antonio Flávio. Parâmetros curriculares nacionais: críticas e alternativas. In: : GENTILI. Pablo; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.) **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional neoliberal.Brasília: CNTE, 1996.

NETTO, José Paulo. **Capitalismo monopolista e serviço social**. 3. ed. ampl. São Paulo: Cortez, 2001.

NEVES, Lucia Maria Wanderley (Org.). **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000.

NOGUEIRA, Francis M. Guimarães. **Ajuda externa para a educação brasileira:** da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

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

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica:** gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORLANDI, Eni. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000

PAIVA, Vanilda. Qualificação, crise do trabalho assalariado e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires: CLACSO, 2001.

PETRAS, James, VELTMEYER, Henry. **Brasil de Cardoso:** a desapropriação do país. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

PINO, Mauro Del. Política educacional, emprego e exclusão social. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. 2. ed. São Paulo: Cortez, Buenos Aires: CLACSO, 2001.

PINTO. Ana Maria R. O advento da automação flexível e a formação do trabalhador: fim da atividade fragmentária? Emergência da multiabilitação Profissional? O horizonte entreaberto na década de 80. In: **Revista Tempo Brasileiro,** n 105, p. 51-86, abr/jun, 1991

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências:** autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O novo ensino médio à luz de antigos princípios: trabalho, ciência e cultura. In: **Boletim técnico do SENAC,** Rio de Janeiro, v.29, n.2, maio/ago.,2003.

_____. A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n.80, p.405-427, set., 2002.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org.) **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. 2.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/Rs. Campinas: Papirus, 2001.

ROSAR, Maria de F. Félix; KRAUCZYK, Nora Rut. Diferenças da homogeneidade: Elementos para o estudo da política educacional na América Latina. **Educação & Sociedade,** Campinas, ano XXII, n.75, p. 33-47, ag. 2001.

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

SANDRONI, Paulo. **Novo dicionário de economia.** São Paulo: Best Seller; Círculo do Livro, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação:** por uma outra política educacional. 3. ed. Ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2000 (Coleção Educação Contemporânea).

SCHULTZ, Theodore W. **O valor econômico da educação.** Trad. de P. S. Werneck. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

_____. **O capital humano: investimentos em educação e pesquisa.** Trad.de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores,1973

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter:** conseqüências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5.ed. Trad. Marcos Santarrita. São Paulo: Record, 2001.

SHIROMA, Eneida O; CAMPOS, Roselane Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. **Sociedade & Educação,** ano XVIII, n 61, p. 13-35, dez. 1997.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Ilse Gomes. **Democracia e participação na "reforma" do estado.** São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. Educação, Trabalho e Currículo na era do Pós- Trabalho e da Pós-Política. In: FERRETTI, Celso J.;SILVA JR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. Sales. (Orgs).**Trabalho, formação e currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã,1999.

_____. A escola cidadã no contexto da globalização: uma introdução. In: SILVA, Luiz Heron. **A escola cidadã no contexto da globalização.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999

_____. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. In: GENTILI. Pablo; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.) **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional neoliberal. Brasília: CNTE, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In:SILVA, Tomaz Tadeu (org.).**Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais, reconversão produtiva e a constituição de um novo sujeito. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.) **A cidadania negada:** políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez: Buenos Aires, CLACSO, 2001.

_____.Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: o caso do Ensino Médio. **Educação & Sociedade,** Campinas, v.23, n.80, p.201-203, set. 2002.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis; GONZÀLEZ, Jorge Luiz C. **Formação e trabalho:** uma abordagem ontológica da sociabilidade. São Paulo: Xamã, 2001.

SOARES, Laura T. Ribeiro. **Ajuste neoliberal e desajuste social na América Latina.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. **Os custos sociais do ajuste neoliberal na América Latina.** 2.ed. São Paulo, Cortez: 2002: (Coleção Questões da Nossa Época; v.78)

TADDEI, Emílio H. Empregabilidade e formação profissional: a nova face da política social na Europa. In: SILVA, Luiz Heron (org.) **A escola cidadã no contexto da globalização.** 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

TANGUY, Lucie. Competências e integração social. In: ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. (org.) **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. 2.ed. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/Rs. Campinas: Papirus, 2001.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. 6. ed. Trad. Carmen Grisci.et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TORRES. Rosa Maria**. Educação para todos:** a tarefa por fazer. Trad. Daisy Vaz de Moraes.Porto Alegre: ARTMED, 2001.

UFRGS. Análise dos Parâmetros curriculares nacionais. In: GENTILI. Pablo; SILVA, Tomaz T. da (Orgs.) **Escola S.A.:** quem ganha e quem perde no mercado educacional neoliberal. Brasília: CNTE, 1996.

VITA. Álvaro de. **A justiça igualitária e seus críticos.** São Paulo: UNESP, 2000.

WOODWARD. Kathryn. Identidade e diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In:SILVA, Tomaz Tadeu (Org.).**Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000