

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Ciências Humanas – IH
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social

POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO:
a interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
na escola pública

JOSÉ MANOEL MONTANHA DA SILVEIRA SOARES

BRASÍLIA
OUTUBRO DE 2008

JOSÉ MANOEL MONTANHA DA SILVEIRA SOARES

POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO E O MUNDO DO TRABALHO:
a interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
na escola pública

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Política Social da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do título de Mestre em Política Social.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas

BRASÍLIA
OUTUBRO DE 2008

TERMO DE APROVAÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Silvia Cristina Yannoulas (Presidente)
Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB

Prof.^a Dr.^a Potyara Amazoneida Pereira e Pereira
Programa de Pós-Graduação em Política Social da UnB

Prof.^a Dr.^a Livia Freitas Fonseca Borges
Programa de Pós-Graduação em Educação da UnB

Prof.^a Dr.^a Denise Bomtempo Birche de Carvalho (Suplente)
Departamento de Serviço Social da UnB

Brasília, Outubro de 2008

Este trabalho é dedicado a todos os professores e professoras que lutam corajosamente nas trincheiras de uma escola pública abandonada pela mão do Estado.

Agradecimentos

Aos professores e professoras do CEM 01 de São Sebastião que me receberam com grande carinho.

Aos membros da Banca que aceitaram participar deste projeto tão importante em minha vida como professor.

A professora Silvia Yannoulas que vem pacientemente me orientando e sempre de forma fraterna me acolhendo.

A professora Potyara e a sua incansável luta em defesa do que é público e que teve um papel decisivo na construção desse projeto.

Aos amigos da Educação Física, Daniel, Juarez, Tatu, Liáo, Arthur, Julim, Mustafa, Dori, seja por nossas conversas e reuniões pra lá de informais, seja pela amizade que estamos construindo com o Coletivo de Formação que, com toda a certeza, está viva nas entrelinhas desse trabalho.

As professoras Mônica e Izabel, que fizeram a revisão do texto com grande amizade.

A José e Marli, que sempre me estenderam a mão nos momentos mais difíceis.

As minhas amigas do Grupo TEDIs/UnB, Kelma e Natália, que tão valorosamente leram este trabalho e fizeram considerações importantíssimas.

E, em especial, a Milena, pela mulher maravilhosa que tem sido comigo e toda a sua paciência e carinho em ler estes intermináveis textos. Foi o seu incansável amor por mim que me deu forças para caminhar...

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	7
RESUMO	9
ABSTRACT	10
INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO 1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	15
1.1 Enfoque Epistemológico da Pesquisa.....	15
1.2 Tipo de Pesquisa.....	19
1.3 Sujeitos Entrevistados	21
1.4 Instrumentos de Coleta de Dados	22
CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E AS BASES DA REFORMA CURRICULAR	23
2.1 A Formação do Sistema Público de Ensino a Partir da Industrialização Brasileira..	23
2.2 Os Descaminhos dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional	28
2.3 O Papel do Currículo no Novo Rearranjo Econômico Neoliberal	42
CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA COMO FORMAÇÃO.....	45
3.1 Educação e Cidadania no Capitalismo: Divergências entre Conceito e Prática.....	45
3.2 A Escola Como Aparelho Ideológico do Estado: a Dialética das Possibilidades	48
CAPÍTULO 4 – O TRABALHADOR E O MUNDO DO TRABALHO PRECÁRIO	52
4.1 Dos Anos 70 aos Anos 90: “Crise” do Estado de Bem-Estar ao Avanço Neoliberal	52
4.2. O Estado de Bem-Estar e as Transformações no Mundo do Trabalho.....	55
4.3 A Centralidade do Trabalho e a Percepção dos Trabalhadores	58
4.4 Trabalho Precário e o Renascimento da Teoria do Capital Humano	63
CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	68
5.1 – Apresentação e Análise dos PCNEM Como Política Social de Educação.....	68
5.1.1 – A reorganização do conhecimento curricular do ponto de vista dos PCNEM ...	70
Parte I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	70
Parte II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias	71
Parte III - Ciências Humanas e suas Tecnologias.....	72
5.2 – As Faces da Política de Orientação Curricular dos PCNEM.....	73
5.3 – Análise das Entrevistas.....	82
5.3.1 – A gestão Escolar e os professores.....	87
5.3.2 – Obstáculos na materialização dos PCNEM.....	88
5.3.3 – PCNEM: mudança ou sobrecarga para o docente?	91
5.3.4 – PCNEM como ferramenta pedagógica.....	92
5.3.5 – PCNEM, cidadania e o mundo do trabalho	93
5.3.4 – PCNEM e a realidade da escola pública.....	98
5.3.5 – Os estudantes	100
CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES	112
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	117
APÊNDICES	122
Apêndice I – Roteiro de aplicação da entrevistas para professores(as).....	122
Apêndice II – Roteiro de aplicação da entrevista para gestores(as)	124
Apêndice III – Roteiro para a aplicação da entrevista para estudantes	126
Apêndice IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	128
Apêndice V – Ofício.....	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento

CEB – Câmara de Educação Básica

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe

CINTERFOR – Centro Interamericano para o Desenvolvimento do Conhecimento na Formação Profissional

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNI – Confederação Nacional das Indústrias

FIESP – Federação das Indústrias do Estado de São Paulo

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EG – Educação Geral

FMI – Fundo Monetário Internacional

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PIB – Produto Interno Bruto

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 – Principais fontes de recursos do MEC (1995-2005)	80
--------------------------------------------------------------------	----

RESUMO

Esta dissertação de mestrado teve como objetivo analisar, mediante estudo de caso, a interpretação feita por professores, estudantes e gestores de uma escola pública de Ensino Médio do Distrito Federal acerca da proposição dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e a respectiva preparação para o mundo do trabalho. Os PCNEM são entendidos neste trabalho como uma política social de educação elaborada para operacionalizar as orientações e diretrizes nacionais contidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n.º 9.394/1996, e o Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172/2001. A dissertação tem como foco entender criticamente como se dá a relação entre educação, cidadania e mundo do trabalho, partindo dos parâmetros nacionais e de sua interpretação na realidade de uma escola pública diante da mudança do paradigma produtivo fordista para o de acumulação flexível. A hipótese é de que os PCNEM representam uma proposta curricular que limita as possibilidades de superação do conhecimento como uma mercadoria. A abordagem metodológica utilizada é qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Previamente, procedeu-se à análise documental dos PCNEM. A técnica aplicada consistiu em entrevistas com professores, estudantes e gestores. A coleta de dados envolveu seis professores, quatro estudantes e dois gestores. O resultado encontrado entra em concordância com as possibilidades de uma educação voltada apenas à formação de mão-de-obra precária para o sistema de acumulação flexível.

Palavras-Chave:

PCNEM, mundo do trabalho, fordismo, acumulação flexível, política social de educação, cidadania, escola pública.

ABSTRACT

This postgraduate essay had as main objective to analyze, by case study, the interpretation done by teachers, students and managers of a Distrito Federal's secondary public school about the proposal of the Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) and the respective preparing for the labor's world. The PCNEM are understood as an educational social policy which was prepared to accomplish the guidance and national directives that are in Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, law 9,394/96, and the Plano Nacional de Educação, law 10,172/01. The essay focuses on understanding in a critical way how the relationship of education, citizenship and the labor's world, by using national models and their interpretation related with a public school's reality in the presence of the change of Ford's productive model to the flexible accumulation. The assumption is that the PCNEM reproduce a proposal in the scholar curriculum that limit the possibilities of the knowledge overcome as a merchandise. The methodological approach used is a qualitative case study type. The applied technique was based on interviews with managers, teachers and students. The collect involved two managers, six teachers and four students. First, the documental analysis of the PCNEM was done. There was found a result which is in consonance with the possibilities of an education applied only to the formation of an insecure workforce for the flexible accumulation's system.

Key words:

PCNEM, educational social policy, labor's world, Forded, flexible accumulation, public school's, citizenship.

INTRODUÇÃO

Nada disso para o capitalismo. Não é a ele que podemos censurar por fabricar infelicidade pretendendo trazer felicidade. Não aceita ser julgado a não ser sobre o que desde sempre o motivou: a procura do máximo lucro no mínimo de tempo. Os outros interessam-se pelo homem, ele ocupa-se pela mercadoria. Já se ouviu falar de mercadorias felizes ou infelizes?

Gilles Perrault, O livro negro do capitalismo

Com as grandes mudanças políticas e econômicas ocorridas no Brasil nos últimos dez anos, o que se notou foi um ataque frontal às políticas sociais de educação. A introdução de orientações neoliberais nas políticas sociais com vistas ao enfrentamento da crise fiscal do Estado gerou uma série de ações que se materializaram, em 1996, na consolidação da LDBEN. Desta se produziram, em 1999, os PCNEM e, no ano de 2006, as Orientações Curriculares, cujos objetivos eram nortear a prática pedagógica dos sistemas de ensino, visto que esta ainda estaria presa a um modelo obsoleto (fordista), de forma que a solução para a crise do sistema educacional público estaria na adoção do paradigma de acumulação flexível¹.

Partindo do panorama apresentado, buscamos analisar de que forma os PCNEM são interpretados por professores, estudantes e gestores de uma escola pública do Distrito Federal e sua relação com o mundo do trabalho. Nesse sentido, objetivamos verificar qual compreensão esses sujeitos têm deste instrumento, seu papel político, sua função educadora, sua aplicação como instrumento pedagógico por professores e a ação gestora por parte da direção da escola, além das expectativas que os estudantes carregam quanto a sua validade na vida prática como futuros trabalhadores.

A pesquisa desenvolvida entre 2007 e 2008 no campo da educação e do mundo do trabalho foi possibilitada pelo programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília e, especialmente, pelo Grupo de Pesquisa sobre Trabalho, Educação e Discriminação – TEDiS. Situamos a relevância deste projeto, em primeiro lugar, no fato de poder contribuir para o Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília no que tange ao fortalecimento do campo de pesquisa sobre as

¹ David Harvey identifica a acumulação flexível como um modelo de produção que se confronta com a rigidez fordista. Este novo modelo de produção se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e do padrão de consumo.

políticas públicas sociais de educação, com especial ênfase na educação pública e suas interfaces com o mundo do trabalho.

Como professor da rede pública de ensino de Brasília, acredito que esta dissertação terá impacto tanto no desempenho das atividades relativas à docência em nível médio e superior, quanto na assessoria e gestão de políticas públicas voltadas para a educação. Além disso, ela visa a contribuir para o entendimento da categoria trabalho como central no desenvolvimento social dos sujeitos.

Esta pesquisa, além de complementar minha formação e exercício profissionais como professor de Educação Física da rede pública, possibilitou a compreensão do imbricamento educação/trabalho na perspectiva não apenas da sala de aula e do cotidiano escolar e seus condicionantes, mas sob o enfoque da política pública de educação, traduzindo-se na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Para a compreensão dessa realidade, utilizamos, como metodologia científica, a pesquisa qualitativa denominada Estudo de Caso, em conjunto com um estudo documental dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Foi aplicado um questionário a seis professores e a quatro estudantes, bem como a dois membros do corpo gestor da escola. Entrevistamos dois professores de cada disciplina, num total de seis professores. As disciplinas foram Sociologia, História e Filosofia. Em seguida, foi aplicado um questionário aos estudantes concluintes do Ensino Médio com o objetivo de verificar sua interpretação sobre os PCNEM.

Buscamos também aprofundar questões ligadas aos desafios do mundo trabalho, bem como verificar a compreensão e a interpretação que professores, alunos e gestores fazem das orientações curriculares dos PCNEM no transcurso do Ensino Médio. A técnica utilizada foi a de entrevistas semi-estruturadas por entendermos que foi fundamental o contato com os sujeitos que estão ligados às implicações desta política.

Na composição deste trabalho buscamos apresentar uma organização temática que se orienta por capítulos que visam a refletir a problemática em torno da educação e do mundo do trabalho.

No **primeiro capítulo** foi feita uma abordagem metodológica que procurou analisar o papel dos processos educativos formais como produto da luta de classes a partir da teoria materialista histórico-dialética, segundo a qual a realidade não está pronta e determinada, mas é um processo em constante mudança. E foi mediante a coleta de dados que pudemos

verificar o quanto o terreno das políticas de educação encontra-se em constante mudança e conflito, apresentando avanços e retrocessos do ponto de vista social. Neste sentido, estes resultados vêm compor um cenário de grandes transformações quanto às matrizes educacionais do final do século XX e início do século XXI na grande maioria dos países da América Latina.

O **segundo capítulo**, denominado “Políticas de Educação e as Bases da Reforma Curricular”, traz um apanhado sobre a formação do sistema de ensino médio no país a partir do industrialismo da década de 1940, que vislumbrava uma formação da mão-de-obra operária voltada unicamente para a assimilação passiva de conhecimentos necessários à organização industrial nascente. Dessa forma, identifica-se o sistema de ensino brasileiro como centro de luta da classe trabalhadora no intento de alcançar os preceitos mínimos de cidadania, disponibilizados a uma parte minoritária da população brasileira.

Nos anos 90, tem-se a maior reforma curricular até então conhecida na história da educação brasileira – surgida das emanações legais da LDBEN – constroem-se os PCNEM, produto mais da reestruturação produtiva do que do anseio do poder público em consolidar um sistema público de educação comprometido com mudanças profundas na sociedade. Mais uma vez, agora sob o pretexto da revolução tecnológica, a educação média se converte em preparadora de mão-de-obra para o novo mundo do trabalho, flexibilizado sob as bases pós-fordistas. A política social se converte em um catalisador das ações do mercado capitalista em franca reorganização e o currículo se modifica com base nas mudanças da própria sociedade capitalista em que está inserido.

No **terceiro capítulo**, intitulado “A Educação e a Cidadania como Formação”, analisa-se o discurso que outorga à educação brasileira o papel de formadora de cidadãos legítimos não levando em conta as grandes diferenças econômicas e históricas que separam uma parcela da população da outra. A cidadania na sociedade capitalista, no terreno da educação, é apresentada como a solução para problemas gerados fora da sua esfera. Símbolo de uma sociedade autoritária e pouco democrática, vende-se a idéia de que a educação pública, nos limites de seu papel pedagógico, por si só geraria uma outra sociedade, livre do seu autoritarismo histórico.

Por fim, enfoca-se a perspectiva funcionalista de Louis Althusser, em grande parte presa ao imobilismo dos Aparelhos Ideológicos do Estado – AIE –, o que possibilita enterrar um projeto materialista dialético dentro dos limites dos espaços pedagógicos da escola.

Fazemos no **quarto capítulo** uma abordagem sobre “O Trabalhador e o Mundo do Trabalho Precário”. Resgata-se o processo de transformação por que passa o mundo do trabalho e a própria vida do trabalhador assalariado e ainda se discutem o quase desaparecimento do papel do Estado de Bem-Estar, bem como as políticas sociais, sob a perspectiva neoliberal, em que é vislumbrado o mercado como redentor dos problemas gerados pela própria crise de acumulação capitalista. A perspectiva da perda de centralidade do trabalho no mundo atual muitas vezes ignora que o trabalhador não desaparece e que os problemas advindos do desaparecimento dos postos de trabalho geram desemprego em massa e destruição da frágil teia de proteção social nos países denominados emergentes. Associada a essas mudanças está a Teoria do Capital Humano, agora reformulada, que vincula a educação à formação da força de trabalho, voltando-se todos os interesses das políticas de educação mais uma vez, para responder à crise e aos anseios dos sistemas econômicos capitalistas.

A conclusão é apresentada no **quinto capítulo** e confirma a hipótese de que a construção das políticas sociais de educação, bem como a conformação dos sistemas de ensino sob a perspectiva dos PCNEM, vêm atender a demanda da nova organização da economia capitalista (revolução tecnológica, acumulação flexível, toyotismo e precarização de direitos sociais) não apenas em nível local, mas também em nível global.

CAPÍTULO 1 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

1.1 ENFOQUE EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA

A partir da compreensão de que a educação se afirma como um fenômeno dinâmico e contraditório, buscamos analisar a constituição dos processos educativos formais como produto da luta de classes, que envolve, inevitavelmente, o poder econômico e o poder político, responsáveis pela manutenção da hegemonia da classe dominante sobre aspectos que são fundamentais aos princípios educativos, que são a produção de uma determinada cultura e de conhecimento científico. Assim, observa-se a educação não apenas como ferramenta de reprodução das forças sistêmicas da sociedade, mas também como instrumento da resistência dialética e espaço crítico e autônomo de transformação.

O pressuposto fundamental desta abordagem qualitativa é a análise materialista dialética da realidade como produto da história, que interfere diretamente na produção de ações coletivas, que são, neste caso, as políticas sociais de educação, pois os fatos sociais não são descolados de uma materialidade objetiva e subjetiva. A construção do conhecimento histórico, portanto, implica esforço de compreensão do movimento dialético da realidade, que é ao mesmo tempo contraditório e conflitante. Desta forma o sistema educacional, bem como a sua organização via currículo, não são desvinculados dos processos históricos nos quais foi construída a sociedade brasileira. A reorganização curricular é fundamental para o sucesso da implantação de novos conteúdos curriculares na escola. O currículo vai nortear mais que os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, pois:

o currículo é a forma institucionalizada de transmitir e reelaborar a cultura de uma sociedade, perpetuando-a como produção social garantidora da especificidade humana. Em dado contexto histórico, são selecionados os conteúdos da cultura, considerados necessários às gerações mais novas, constituintes do conhecimento escolar (GADOTTI, 2001, p. 63).

O currículo, neste sentido, deve ser situado historicamente como produção humana acerca daquilo que a sociedade considera adequado a ser oferecido aos estudantes dentro dos sistemas de ensino. Mas é importante atentarmos para o fato de que vivemos em uma sociedade de classes, nem um pouco justa. A escola e, conseqüentemente, o currículo escolar representam o pensamento dominante e não os anseios dos marginalizados e excluídos da trama social capitalista. Neste sentido:

de certo modo o currículo pode ser entendido como conhecimentos, crenças, hábitos, valores selecionados no interior da cultura de uma dada sociedade, constituindo o conteúdo próprio da educação, deve ser considerado em sua não-universalidade e não-abstração: trata-se de um, dentre vários possíveis, particularmente arbitrário e condicionado por fatores ideológicos, epistemológicos e históricos (GADOTTI, 2001, p.63).

Como afirma Gadotti (2001), a educação e o currículo não atuam apenas como correia de transmissão de uma cultura produzida em um outro local, pré-determinada, pré-concebida, mas são partes ativas e integrantes de um processo de produção e criação de sentidos e de significações de sujeitos. A transmissão de conhecimento via currículo escolar está compreendida em um processo de reprodução cultural e social muito mais amplo, que reflete as divisões de classe da sociedade. Sendo assim, para Gadotti (2001), o processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais, ora confirmando-os, ora negando-os.

Marx (2003) nos alerta que na vida dos homens são contraídas determinadas relações necessárias e independentes de sua vontade, relações de produção que correspondem a uma determinada fase de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto dessas relações de produção forma a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se levanta a superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo da vida social, política e espiritual em geral.

Compreendemos então que analisar a composição do currículo escolar a partir dos Parâmetros Curriculares Nacionais é um desafio que se lança também sob a base materialista histórica e acreditamos que, como diz Gadotti (2001), a dialética em Marx não é apenas um método para se chegar à verdade, é uma concepção do homem, da sociedade e da relação homem-mundo.

Concordamos com Behring e Boschetti (2006), quando salientam que Marx, em *O Capital*, preocupava-se em entender o processo de formação histórica do modo de produção capitalista, não como se fosse uma forma acabada da relação homem-sociedade, pois para ele não existem fatos em si, como quer fazer parecer o empiricismo, deixando-se examinar de maneira neutra, desligado do processo histórico-econômico, psicológico e político do homem. Desta forma a educação e seus desdobramentos agem diretamente sobre a constituição dos sujeitos em um mundo contextualizado historicamente. Politicamente pensando, a escola tem uma “face” e um “lado” dialeticamente impossíveis de serem ocultados pelo discurso da “neutralidade”.

Compreendemos uma positividade no caráter dialético da constituição do sujeito no âmbito da escola, pois a dialética compreende

a maneira pela qual se relacionam, encadeiam e determinam reciprocamente, as condições de existência social e as distintas modalidades de consciência. Não se trata de conferir autonomia a uma ou a outra dimensão da realidade social. É evidente que as modalidades de consciência fazem parte das condições de existência social (IANNI, 1994, p. 96).

E esta existência social não está posta nem é determinista, permitindo uma análise rica e questionadora da realidade, possibilitando mudanças, conflitos e avanços na construção humana.

Vale ressaltar que, para Lopes (1999), nas ciências sociais, uma das grandes rupturas com a visão empirista de compreensão do real e da metodologia científica se consolida com o pensamento marxista. Para a autora, Marx desenvolve grande parte de sua obra em rompimento com o pensamento da economia política clássica, opondo-se às concepções empiristas que norteavam os trabalhos até então desenvolvidos, principalmente em sua tentativa de ser a descrição e a representação absoluta desse real.

Com base no pensamento marxista, Lopes (1999) defende que a realidade social é um todo estruturado em suas múltiplas determinações, contraditório e possuidor de uma ordem que não está dada, não é aparente, além de ser histórica e ideológica. Para a autora, o conhecimento dos fatos é o conhecimento do lugar que eles ocupam na totalidade do próprio real, sendo que a totalidade é sempre mais do que a soma das partes, pois inclui a contradição entre as partes e seus processos de mediação. Lopes (1999, p. 44) afirma que,

para Marx, devemos nos referir à totalidade concreta como uma totalidade aberta, móvel, dialética, unidade e multiplicidade contraditória e indissolúvelmente ligadas, em oposição às totalidades fechadas e acabadas. O acesso imediato apenas nos fornecerá fragmentações do real, as quais só vão adquirir sentido quando descobrirmos as suas determinações.

Segundo Behring e Boschetti (2006), para Marx, o método dialético de apreensão do real em suas ricas determinações “consiste em elevar-se do abstrato ao concreto”, sendo esta a “maneira de proceder o pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado” (MARX, 1982, p. 14). As autoras definem o concreto como a síntese de múltiplas determinações, assumindo a característica de unidade do diverso de modo que:

o pensamento só pode compreender o concreto em um processo de síntese, a partir da reconstrução progressiva do concreto, em aproximações sucessivas,

afastando suposições simplificadoras, e levando em conta o número cada vez maior de fenômenos reais (BEHRING & BOSCHETTI, 2006, p. 42).

A pesquisa em currículo se define inicialmente como um movimento de abstração da realidade, pois, segundo Behring e Boschetti (2006), todo o início é abstrato, porque o concreto neste momento é ponto de partida quando ainda se manifesta aparentemente. Nessa perspectiva, o estudo das políticas sociais deve considerar sua múltipla causalidade, as conexões internas, as relações entre suas diversas manifestações e dimensões. Do ponto de vista histórico, é preciso relacionar o surgimento da política social às expressões da questão social², que possuem seu papel determinante em sua origem e que, dialeticamente, também sofrem efeitos da política social. Portanto,

faz-se necessário estabelecer relações da política social com as questões estruturais da economia e seus efeitos para as condições de produção e reprodução da vida da classe trabalhadora. Dito de outra forma, relaciona as políticas sociais às determinações econômicas que, em cada momento histórico, atribuem um caráter específico ou uma dada configuração ao capitalismo e às políticas sociais, assumindo, assim, um caráter histórico estrutural. A condição/possibilidade de implementar políticas sociais relaciona-se aos movimentos da taxa de lucros e de extração/realização/apropriação da mais-valia socialmente produzida, à relação capital/trabalho, em sentido político e econômico, e que estão na origem dos grandes ciclos econômicos de estagnação e expansão do capitalismo. Nessa direção, não se pode explicar a gênese e desenvolvimento das políticas sociais sem compreender sua articulação com a política econômica e a luta de classes (BEHRING & BOSCHETTI, 2006, p. 43).

A investigação marxista caracteriza-se, assim, por não se deixar enganar por aspectos semelhantes superficiais presentes nos “fatos”, e por procurar chegar à essência do fenômeno (MARX, 1982). É nessa perspectiva que se situa a análise das políticas sociais neste trabalho. Estas não podem ser percebidas apenas na sua expressão fenomênica. Buscamos captar o seu movimento essencial na sociedade burguesa, desde suas origens até os dias de hoje. Desse modo, as políticas sociais não podem ser analisadas somente a partir de sua expressão imediata como fato social isolado. Ao contrário, devem ser situadas como expressão contraditória da realidade, que é a unidade dialética do fenômeno e da essência. Nesse sentido,

todo fenômeno social analisado, e aqui se inserem as políticas sociais como processos sociais inscritos na sociedade burguesa, deve ser compreendido em sua múltipla causalidade, bem como em sua múltipla funcionalidade no âmbito da totalidade concreta, como princípio estruturante da realidade. A totalidade concreta é um complexo constituído de complexos que se articulam, é um campo

² A questão social, segundo Castel (1998), é a contradição fundamental sobre a qual a sociedade experimenta o enigma da coesão e da sua fratura social e produz “as franjas mais dessocializadas dos trabalhadores dadas as incertezas do pleno emprego e as falhas nos processos de integração social” (Castel, 1998, p. 30).

contraditório de forças que dá vida e movimento a essa totalidade e uma dimensão de processo (BEHRING & BOSCHETTI, 2006, p. 40).

A perspectiva deste trabalho não é encontrar todas as respostas e caminhos até a “verdade absoluta”, mas captar com responsabilidade e propriedade histórica aspectos não superficiais da realidade. Escapar ao fenômeno dado é compreender sua constante mudança e evolução, é não dar como acabada determinada concretude, mesmo que esta se esconda sob o véu do discurso da imutabilidade.

A teoria materialista histórico-dialética é, segundo Behring e Boschetti (2006), uma teoria da realidade e do conhecimento que compreende esta realidade a partir de um todo que possui sua própria estrutura, mas não é caótica nem perfeita e jamais deve se dar como pronta e acabada. Por fim, é histórica e social, passível de mudança e evolução.

1.2 TIPO DE PESQUISA

Este capítulo tem como objetivo descrever os passos seguidos pela proposta metodológica, que teve como foco uma escola pública na Região Administrativa de São Sebastião/DF. Foi analisada, mediante um estudo de caso, a interpretação feita por gestores, professores e estudantes das orientações curriculares dos PCNEM. A investigação teve como delineamento a escola Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião, ou, como é conhecida pela comunidade, “Centrão”, única a ter esta modalidade de ensino na cidade, bem como a oferecer aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno.

O outro critério importante para a escolha de uma escola pública da periferia de Brasília/DF diz respeito às expectativas de inserção destes jovens no mundo do trabalho, pois, partindo da própria realidade de precariedade e abandono em que a maioria das escolas das regiões periféricas da cidade se encontra, acreditamos que estes fatores seriam capazes de interferir nas suas expectativas quanto ao futuro. O objetivo foi verificar a interpretação que gestores, professores e estudantes fazem dos PCNEM, bem como analisar a relação direta do mundo do trabalho com a escola, partindo do ponto de vista destes atores sociais.

Diante dos problemas propostos, teve-se a intenção de desenvolver uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo Estudo de Caso. Segundo Yin (1989), o método Estudo de Caso é de fundamental importância quando “um fenômeno é amplo e complexo, onde o corpo de conhecimentos existentes é insuficiente para permitir a proposição de

questões causais e quando um fenômeno não pode ser estudado fora do contexto no qual ele naturalmente ocorre” (YIN,1989, p. 23).

Para Yin (1989), a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada para o estudo de eventos contemporâneos em que é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. Demo (1999), entretanto, nos chama a atenção quando se refere ao pesquisador como um ator social, reafirmando assim a pesquisa como um fenômeno político. E seguindo a esteira deste pensamento, não nos colocaremos de forma neutra diante da realidade, mas buscaremos proporcionar uma visão mais ampla e organicamente política de um determinado problema e os possíveis fatores que o influenciaram e são por ele influenciados.

Em conjunto com o estudo de caso, optamos também por um estudo de caráter bibliográfico. A partir do material bibliográfico analisado, aprofundamos as questões ligadas ao papel histórico que o Estado atribuiu ao currículo da escola pública.

Foi realizada entre os meses de maio a junho de 2008 uma entrevista semi-estruturada junto a professores, estudantes e gestores, sendo esta respondida por quatro estudantes e seis professores do ensino médio. A escolha das disciplinas está diretamente ligada ao fato de que, na perspectiva curricular atual, são as áreas das ciências humanas dentro da escola que lidam com uma formação motivada pela compreensão do modo como a sociedade se organiza e se reproduz. E, por fim, realizamos a entrevista com parte da equipe gestora da escola. Ressaltamos que, anteriormente à realização da entrevista semi-estruturada, foi realizado um pré-teste com o objetivo de ajustar, substituir e introduzir novos elementos que pudessem contribuir para uma melhor explicação do fenômeno estudado.

O questionário foi respondido por um total de doze participantes que estão ligados diretamente ao ensino médio, sendo quatro alunos do 3º ano desta modalidade de ensino e oito professores com mais de dez anos de magistério, entre eles, dois da equipe de gestão da escola. Apontamos a necessidade de ter experiência de pelo menos dez anos de magistério devido à implantação dos PCNEM remeter ao ano de 1999.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas por entender-se que é de fundamental importância o contato com os atores que estão diretamente ligados aos efeitos dos PCNEM na realidade escolar. O objetivo deste instrumento é expressar mais que a percepção de professores, estudantes e gestores acerca dos efeitos desta política de

governo. Buscamos a sua interpretação crítica, pontos de vista e compreensão da sua realidade a partir da materialização da mesma.

Compreender o novo papel atribuído à educação e sua relação direta com o mundo do trabalho foi um de nossos objetivos, bem como analisar o impacto na mudança do currículo do ensino médio e a compreensão que estudantes e educadores de uma maneira geral têm deste.

Foi analisado também, mediante pesquisa bibliográfica, o que a literatura nacional nos traz sobre os PCNEM, suas múltiplas interpretações, sua concepção, o porquê de suas orientações, a quem servem, o paradigma que seguem e o contexto de sua criação.

Para Lüdke e André (1986), os documentos representam uma rica fonte de informações nas pesquisas de abordagem qualitativa, pois permitem desvelar aspectos novos de um determinado tema ou problema. Para as autoras, a realização de uma pesquisa adequada exige que se promova o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

1.3 SUJEITOS ENTREVISTADOS

A unidade de ensino escolhida para este estudo de caso é composta atualmente por quatro turmas do terceiro ano do ensino médio, no turno vespertino, com um total de 300 estudantes neste turno. O corpo docente é integrado por vinte professores, sendo destes três professores licenciados em História, três em Sociologia e três em Filosofia. A equipe gestora da escola é formada por seis integrantes, dentre eles, o diretor, o vice-diretor, dois coordenadores pedagógicos, um assistente de direção e um orientador educacional. Esta população foi dividida em três grupos, nos quais pudemos identificar o papel que a política de currículo exerceu sobre cada ator e a interpretação que cada um fez da mesma.

O primeiro grupo, composto pelo corpo gestor da escola, foi fundamental no desenvolvimento do estudo de caso, pois as decisões estratégicas de implantação e materialização da política de currículo partem da organização e intenção dos gestores. De certa forma, são os gestores que intermedeiam a consolidação desta política.

O segundo grupo, formado por professores, ficou responsável pela interpretação da proposta curricular dos PCNEM diante de sua disciplina e dos estudantes, em uma perspectiva de formação de um novo perfil de educando diante do novo mundo do trabalho.

O último grupo, formado por estudantes do terceiro ano do ensino médio, teve o papel de avaliar os efeitos das mudanças curriculares no decorrer de sua formação, analisando de forma crítica as perspectivas para o mundo do trabalho.

1.4 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Nesta etapa foi realizada a coleta de dados que inclui o estudo do material bibliográfico disponível sobre o tema PCNEM e mundo do trabalho, incluindo literatura acadêmica e material oficial do Ministério da Educação.

Na segunda fase da coleta de dados foi realizado o contato direto com a diretora da Regional de Ensino de São Sebastião, momento em que foi solicitada a autorização para a realização da pesquisa, mediante apresentação de ofício, assinado pela professora orientadora da Universidade de Brasília, para a realização do trabalho no Centro de Ensino Médio 01 de São Sebastião (ver Apêndice V).

No dia 5 de maio de 2008, foi feita a primeira visita à escola e apresentada a autorização ao diretor da instituição para que o trabalho pudesse ser desenvolvido. Inicialmente o trabalho teve como ponto de apoio a coordenação pedagógica da escola, para fins de familiarização com o ambiente escolar, intermediação do primeiro contato com professores e estudantes e acesso às informações referentes à população escolar e ao quadro de professores da escola.

Como parte inicial do primeiro contato com gestores, professores e estudantes, apresentamos uma breve carta de instruções quanto ao preenchimento dos questionários e termo de consentimento livre e consentido (Apêndices I, II, III e IV), informando ao participante da pesquisa os objetivos desta e, principalmente, o caráter sigiloso do trabalho.

CAPÍTULO 2 – POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E AS BASES DA REFORMA CURRICULAR

2.1 A FORMAÇÃO DO SISTEMA PÚBLICO DE ENSINO A PARTIR DA INDUSTRIALIZAÇÃO BRASILEIRA

Somente com o processo de industrialização e urbanização do Brasil, a partir de 1940, a escolarização passa a ser um pré-requisito importante para a conformação deste novo quadro no cenário econômico da ainda incipiente indústria brasileira. O SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), resultado do Decreto-lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, assume papel preponderante na conformação das novas diretrizes educacionais para o Segundo Grau. Inicialmente contrário à gestão e à formação profissional dos operários, o sistema CNI e a FIESP se recusam a cumprir o Decreto nº 1.238, de 2 de maio de 1939, do Presidente Getúlio Vargas, pois arcariam com os custos financeiros desta formação. Mas, segundo Cunha (2000), recebem um ultimato de Vargas, pois, se não cumprissem o decreto presidencial, quem propiciaria a formação dos operários seriam os próprios sindicatos dos trabalhadores. Percebendo o erro, os industriais voltam atrás.

Nos anos 40, com a criação do SENAI, este assume o controle da formação educacional do operariado brasileiro, desenvolvendo atividades voltadas para a aprendizagem industrial e preparando operários para a indústria nascente. Segundo Cunha (2000), o SENAI, concebido no contexto da lei orgânica do ensino industrial de 1942, trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para a escola, uma vez que:

a 'lei' orgânica do ensino industrial (Decreto-lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942) trouxe como principal inovação o deslocamento de todo o ensino profissional para o grau médio. O ensino primário passou a ter, então, conteúdo exclusivamente geral. O deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, certamente, muito superior ao dos 'desvalidos' da situação anterior. Isso só foi possível, no entanto, após o crescimento da rede de escolas primárias mantidas, principalmente, pelos estados e municípios (CUNHA, 2000, p. 38).

É importante salientar que a formação do sistema público de educação atende na verdade a uma exigência dos novos mercados em formação e a construção do parque industrial brasileiro, não levando em conta as possibilidades de uma educação como importante agente de transformação social e cultural do país. O sistema público de educação no Brasil se universaliza por meio de pressão e luta da classe trabalhadora, mas não responde aos anseios de uma educação pública comprometida com a formação genuína dos cidadãos brasileiros, e sim uma cidadania incompleta, como mostra a conformação de “dois tipos” de escola de grau médio: uma de baixa qualidade voltada para a formação dos “aprendizes artífices” e a outra denominada de “nova escola industrial” voltada para critérios mais rígidos de seleção.

Ainda de acordo com Cunha:

ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de "exames vestibulares" e de testes de aptidão física e mental. A pobreza deixava de ser, então, critério suficiente para o aprendizado de um ofício embora não perdesse seu caráter implicitamente necessário. A aptidão para o ofício, incluindo aí as atitudes consideradas adequadas para o desempenho de uma atividade industrial qualquer, passava a ser um fato prioritário na admissão (CUNHA, 2000, p. 38).

O que se nota mais uma vez é que o processo de seleção dos “mais aptos” e dos “menos aptos” para galgarem uma formação de nível mais alto está muito mais ligada a critérios de classe social do que de competência e aptidão. O próprio ensino público se divide em federal e estadual, sendo que os cursos de formação média de nível federal apresentam um grau maior de qualidade em comparação com aqueles de responsabilidade dos Estados, que formam estudantes com baixa qualificação profissional. Prova disso é que, segundo Cunha (2000, p. 38),

o deslocamento do ensino profissional para o grau médio teve a função principal de permitir que a própria escola primária selecionasse os alunos portadores de *ethos pedagógico* mais compatível com o prosseguimento dos estudos. As escolas de aprendizes artífices recrutavam os alunos provavelmente menos preparados e dispostos a prosseguir a escolarização, devido à sua origem social/cultural. Depois dessa medida, mesmo que o ensino industrial recrutasse os piores dentre os concluintes do ensino primário urbano, seu potencial de aprendizagem seria, certamente, muito superior ao dos "desvalidos" da situação anterior. Ao contrário das modalidades de recrutamento das escolas de aprendizes artífices, de forte conteúdo ideológico ligado ao assistencialismo, as novas escolas industriais previam a realização de "exames vestibulares" e de testes de aptidão física e mental.

Neste ponto, a formação da classe operária brasileira é de relevância decisiva para que a educação pública entre na pauta de luta como uma política social indispensável não

só à formação de mão-de-obra qualificada para a fábrica e desejada pelas elites, mas também à conquista da cidadania em suas dimensões mais amplas pelas classes trabalhadoras emergentes. Era a educação de um lado servindo aos interesses de uma elite branca que necessitava de trabalhadores “educados”, “disciplinados” e obedientes para atenderem ao autoritarismo fordista-taylorista que se impunha no país e, do outro, a educação almejada pela nascente classe operária que apontava para a escolarização formal como um meio de tirar a grande massa de trabalhadores da ignorância e passividade diante de um sistema produtivo alienante e explorador.

A população pobre brasileira, em sua maioria negra e mestiça, ainda arcava com o ônus de um legado histórico do passado que permanecia vivo nos discursos literários de jornalistas, cronistas, médicos, juristas e sanitaristas, encharcados com o cientificismo positivista da época que marcavam a ferro e fogo todos os não brancos (TELLES, 2006). Assim, estava montado o cenário de um Brasil que se queria moderno, mas, na verdade, preso às correntes do escravismo do passado e ao peso do racismo, lançando esta parcela da população em uma a uma condição sub-humana, em que as regras de civilidade e moral burguesas eram francamente quebradas. Para Telles (2006, p. 109),

essas imagens não existiam como um modelo pronto transmitido pela força cultural de tradições. Se é verdade que seus termos foram definidos ainda no Brasil escravagista, configurando dilemas de uma época obcecada pela questão da construção da nacionalidade num país de escravos.

Neste contexto, a classe trabalhadora tinha no horizonte de suas lutas a educação pública e de qualidade como meio de libertação das pesadas correntes do passado colonialista brasileiro, em que seria proporcionada uma participação cidadã e acesso aos meios sociais e culturais que até então eram oferecidos apenas a uma elite branca minoritária. Ao mesmo tempo, a educação que era oferecida tinha como objetivo principal proporcionar uma “cultura letrada” atrelada ao sistema produtivo ascendente. Não era de fato uma educação nacional voltada para a construção de uma sociedade livre e igualitária.

Do ponto de vista dos avanços alcançados pela educação pública no Brasil moderno, para Cunha (2000), a presença da classe trabalhadora operária é crucial, pois é justamente o crescimento econômico a mola propulsora da desigualdade social, gerando riqueza, de um lado, e levando a classe trabalhadora, do outro, à pobreza e ao abandono social. As pressões sociais surgem em torno de uma escolarização como meio de acesso aos bens sociais produzidos pela sociedade, somando-se a isto o entendimento de que,

segundo Buffa (2007), o analfabetismo era uma doença, uma vergonha nacional. Dessa forma, o acesso universal à escola pública se torna uma questão nacional.

Em contrapartida, a visão das classes dominantes é a de que a construção de um currículo fortemente amarrado ao mercado de trabalho se faz valer como solução para a baixa qualidade da mão-de-obra do operariado brasileiro, e, ao mesmo tempo, sinaliza para uma formação baseada na transferência de conhecimentos de forma automática, prevalecendo habilidades voltadas unicamente para a memorização e a assimilação passiva por parte dos estudantes. Este modelo de currículo reflete nas escolas uma prática que atua na construção da existência humana coletiva desejada, em uma sociedade dividida em classes na qual as relações sociais são de exploração, desenvolvendo-se subjetividades tais como são requeridas pelo projeto dominante, neste caso, o do capital.

Embora seja a escola historicamente o local de controle sobre as classes trabalhadoras, principalmente por meio da orientação intelectual, cultural e política de normas e conteúdos curriculares, ela é também um espaço de grandes contradições capaz de propiciar à classe trabalhadora experiências ricas e libertadoras.

Acreditamos que as formas históricas de disciplinamento via currículo escolar têm no trabalho dos educadores uma de suas mais importantes manifestações. É o professor que faz a mediação conteúdo/prática e é a partir daí que devemos estudar a relação entre o seu papel como mediador e a realidade.

Neste sentido é necessário o questionamento aos PCNEM, tão divulgados como representação do novo no ensino. Os PCNEM, como uma política social, compreendem-se dentro de princípios reducionistas de inserção social ao atenderem majoritariamente às demandas do mercado de trabalho. Compreendemos que uma proposta curricular com este perfil limita as possibilidades de superação do pensamento hegemônico, que considera importante apenas o conhecimento capaz de produzir vantagens e benefícios econômicos.

Fica demonstrado que a reforma da educação brasileira estabelecida pela LDBEN, de dezembro 1996, dá início ao processo de construção deste “novo currículo”, consolidado pela Resolução CEB/CNE nº 3/98, a qual institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio e está vinculada ao processo de reestruturação produtiva e às novas formas de relação entre Estado e sociedade a partir do neoliberalismo.

Esta ação muda de forma profunda as demandas curriculares, acentuando as exigências que o sistema produtivo faz à escola. É diante dessa conformação inédita que as

políticas educacionais sofrem um grande golpe, fazendo do Estado um balcão de prestação de serviços ao sistema produtivo, transformando a educação média em mercadoria e exigindo uma formação de trabalhadores com “novo perfil”, e, como consequência, de uma “nova pedagogia”. O estudo sobre como estas mudanças se traduzem nos PCNEM e a percepção que os educadores têm do documento na sua prática cotidiana pode possibilitar uma reinterpretação da visão que estes documentos trazem sobre o papel da educação no Brasil, interrogando, com isso, a submissão da educação ao mercado de trabalho.

Desta forma, o conceito de mundo do trabalho é mais amplo que o sentido estrito de função laboral, ligada diretamente ao mercado de trabalho. Incluem-se no conceito de mundo do trabalho tanto as atividades materiais e produtivas, como os processos sociais que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço e que vêm sofrendo profundas modificações com a reestruturação do mundo produtivo. Para Antunes (2006, p. 49),

observa-se, no universo do mundo do trabalho no capitalismo contemporâneo, uma múltipla processualidade: de um lado verificou-se uma desproletarização do trabalho industrial, fabril, nos países de capitalismo avançado, com maior ou menor repercussão em áreas industrializadas do Terceiro Mundo. Em outras palavras, houve uma diminuição da classe operária industrial tradicional. Mas, paralelamente, efetivou-se uma expressiva expansão do trabalho assalariado, a partir da enorme ampliação do assalariamento no setor de serviços.

Uma outra análise interessante nos mostra Castel (1998), que diz que o advento da sociedade salarial não será o triunfo da condição operária. Ele afirma ainda que é a posição ocupada na condição de assalariado que define a identidade social do trabalhador.

Ressalvamos que tanto os PCNEM quanto a LDBEN referem-se ao mundo do trabalho de maneira atrelada estritamente ao mercado de trabalho, visto que a condição da classe trabalhadora reside muito mais sob o peso do ordenamento das mudanças ocorridas nos sistemas produtivos do que propriamente o protagonismo num legítimo mundo do trabalho. Segundo Castel (1988, p. 418-419),

foi a industrialização que deu origem à condição de assalariado, e a grande empresa é o lugar por excelência da relação salarial moderna. De fato a condição de assalariado existiu primeiro fragmentada na sociedade pré-industrial. (...) Com a revolução industrial, começa a desenvolver-se um novo perfil de operários das manufaturas e das fábricas, o qual antecipa a relação salarial moderna. (...) Podem-se caracterizar assim os principais elementos dessa relação salarial do início da industrialização, correspondendo ao que se acaba de chamar de condição proletária: uma remuneração próxima de uma renda mínima que assegura apenas a reprodução do trabalhador.

Assim, não queremos dizer que o mundo do trabalho se apresenta de forma linear e uniforme. Ao contrário, este tem passado por diversas transformações, incorporando o

trabalho feminino e uma subproletarização intensificada na expansão do trabalho parcial e precário (ANTUNES, 2006). Com isso, não podemos afirmar, segundo Antunes (2006), que haja uma tendência uníssona e generalizante quando se pensa no mundo do trabalho, já que

nas últimas décadas, particularmente depois de meados dos anos 70, o mundo do trabalho vivenciou uma situação fortemente crítica, talvez a maior desde o advento do capitalismo. No que diz respeito ao mundo do trabalho, pode-se presenciar um conjunto de tendências que, em seus traços básicos, configuram um quadro crítico e que tem direções assemelhadas em diversas partes do mundo onde vigora a lógica do capital (ANTUNES, 2006, p. 167-168).

De fato, os PCNEM fazem menção ao mundo do trabalho, o que acreditamos ser feito de forma equivocada, visto que as diretrizes deste documento apontam na direção do mercado de trabalho flexibilizado e precário e não ao que denominamos de mundo do trabalho. Segundo Ramalho e Santana (2003), o mundo do trabalho, principalmente nos países desenvolvidos, se modificou rapidamente e o consenso protetor do *Welfare State*³ foi sendo substituído pela dieta neoliberal. Os autores afirmam ainda que o trabalho assume novos formatos, agora com atores descentrados dele, criando um sentimento de despertencimento de classe, de partido e de sindicato.

Dessa forma, será abordado no corpo do texto o mundo do trabalho numa perspectiva ampliada, mesmo reafirmando que este sofreu mudanças bastante drásticas com o advento da revolução informacional no sistema produtivo moderno. O conceito de mercado de trabalho fica restrito às atividades laborais abstratas ligadas à precarização e flexibilização dos direitos sociais, limitando-se muitas vezes ao que Castel (1998) aponta como a fixação do trabalhador em seu posto de trabalho e a racionalização do processo no quadro de uma gestão do tempo exata, recortada e regulamentada.

2.2 OS DESCAMINHOS DOS PARÂMETROS CURRICULARES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

No dia 10 de setembro de 1996, o então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato, enviou um ofício ao CNE, solicitando a apreciação final sobre o documento denominado de Parâmetros Curriculares Nacionais. O presidente da Câmara de Educação Básica ligada ao Conselho Nacional de Educação, Carlos Roberto Jamil Cury, delibera positivamente à aprovação deste documento, que iria nortear as ações curriculares em nível nacional.

³ “O Welfare State surgiu nos países europeus devido à expansão do capitalismo após a Revolução Industrial e o Movimento de um Estado Nacional visando a democracia” (DRAIBE, 1988, p. 21).

Segundo os próprios documentos oficiais que trataram da elaboração dos PCNEM, foram convidados a participar do processo de elaboração da reforma curricular professores universitários, equipe técnica de coordenação do projeto e representantes de todas as Secretarias Estaduais de Educação. Os trabalhos de elaboração da reforma foram concluídos em junho de 1997.

O Parecer do Conselho Nacional de Educação foi aprovado em 1º de junho de 1998 – Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica (CEB), do Conselho Nacional de Educação (CNE), seguindo-se à elaboração da Resolução que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Resolução CEB/CNE nº 3/98 e à qual o Parecer se integra (BRASIL, 1998, p. 7).

A partir de 2000, iniciaram-se os cursos de formação e divulgação dos PCNEM no Distrito Federal. Estes se resumiram a encontros pontuais nos quais professores faziam reuniões semanais com representantes da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEED) com intuito único de tomar conhecimento sobre a reforma curricular e a sua aplicação na sala de aula. Todos os professores participantes do curso receberam a publicação dos PCNEM, bem como a escola e sua equipe pedagógica. Não houve nenhuma diferenciação nos cursos de formação para os PCNEM, pois gestores e professores participaram dos mesmos módulos. O oferecimento dos cursos de formação e preparação para os PCNEM tiveram a sua conclusão no final do mesmo ano, não havendo nenhuma continuidade na sua oferta nos anos seguintes.

O debate sobre as políticas públicas de educação a partir de 1990 foi fortemente tomado pela visão determinista do mundo do trabalho, em que os processos educacionais estabeleceram relações diretas com o mercado de trabalho atendendo aos requisitos de formação para a vida profissional. No momento da elaboração dos PCNEM, foi defendida a tese de que as novas formas de organização do trabalho e seus processos produtivos, ancorados na revolução informacional, estariam demandando novas habilidades do trabalhador, principalmente cognitivas e atitudinais.

Particularmente, no que se refere ao Ensino Médio, dois fatores de natureza muito diversa, mas que mantêm entre si relações observáveis, passam a determinar a urgência em se repensar as diretrizes gerais e os parâmetros curriculares que orientam esse nível de ensino. Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País (BRASIL, 1999, p. 5).

O MEC, neste sentido, já trazia uma visão fechada do papel da educação e de sua relação com o mundo do trabalho. A proposta que consta na própria introdução dos

PCNEM foi enviada “a cerca de 400 consultores: professores universitários de todo o país, especialistas das diferentes áreas e representantes das principais associações científicas ligadas à educação” (BRASIL, 1998, p. 7). Surpreendentemente, não verificamos menção aos professores da educação básica como possíveis alvos de consulta para a construção dos PCNEM.

Em verdade, este anúncio faz referência a um jogo de cartas marcadas. Mesmo que posições divergentes pudessem ser ouvidas, a essência da elaboração desta política pública já estava consagrada por uma visão de educação e de mundo do trabalho que atendiam muito mais a interesses externos do mercado que aos educadores e estudantes. Assim, a convocação das entidades “legítimas”, representantes dos interesses da educação, não passaram de intelectuais cooptados pelo “canto da sereia” que a reforma apresentava ou por uma parcela pouco significativa que não representava com legitimidade a educação pública brasileira.

A reforma do ensino médio vem na direção de atender às demandas postas por um setor produtivo em rápido processo de mudança. No plano das reformas educacionais, os PCNEM dão um passo à frente, pois conduzem mudanças dentro de estruturas imateriais, como a cultura, a história, a didática e a concepção de indivíduo na sociedade, tratando de temas como cidadania, pluralidade de idéias e autonomia do educando de forma acrítica, não levando em conta os contextos histórico e político mais amplos. Os PCNEM negaram a dura realidade das escolas públicas. Negaram professores e alunos, sujeitos históricos e concretos que vivem os embates postos pela necessidade de reprodução de sua condição de vida em uma sociedade historicamente desigual.

Avaliando o contexto da reforma proposta pelos PCNEM, chama atenção a supervalorização da denominada “sociedade do conhecimento” e a “pedagogia das competências”, enfatizando os procedimentos cognitivos como o *aprender a aprender*, que assumiram relevância e centralidade e por isso merecem algumas considerações.

A noção de *competências* não carrega em si a especificidade do ser trabalhador, homem, mulher, negro, índio ou jovem discriminado em sua condição. Cada um, e de modo diferente, possuiria uma carteira de *competências* que o habilitaria a inserir-se ou não no mundo do trabalho, tudo de acordo com a sua disposição e competência. Anula-se, assim, a concepção de classe trabalhadora e a força dos sindicatos, fragilizando os elos e as possibilidades de organização e o fortalecimento dos trabalhadores.

A interdisciplinaridade e contextualização foram propostas como princípios pedagógicos estruturadores do currículo para atender o que a lei estabelece quanto às competências de:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e para o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática.

Nesse contexto, a construção de uma pedagogia fundada sobre as *competências* responde mais aos anseios das novas exigências postas pela organização do trabalho do que a princípios de humanização e de construção de relações baseadas na solidariedade.

Nos PCNEM, tal contradição se apresenta de forma bastante explícita. Após reafirmar a crença na sociedade do conhecimento e na mudança de *paradigmas* que a supõe, os autores do documento afirmam o fim da educação tradicional e a emergência de uma educação em que “as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo” (BRASIL, 1999, p. 23). Mas o próprio documento informa que a maneira de inserção no processo produtivo não será igual para todos, pois “há que se considerar a redução dos espaços para os que vão trabalhar em atividades simbólicas, em que o conhecimento é o instrumento principal, os que vão continuar atuando em atividades tradicionais e, o mais grave, os que se vêm excluídos” (idem, p.23).

Outra questão importante presente na proposta pedagógica que os PCNEM anunciam refere-se à apropriação da pedagogia do *aprender a aprender*, segundo a qual a educação deve ser estruturada “em quatro alicerces: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser”.

Expressão maior desse movimento ocorre com a publicação do relatório da comissão encarregada pela UNESCO para elaborar as diretrizes para a educação mundial. Publicado em 1998 o relatório anunciou os três grandes desafios a serem enfrentados no

século 21: o desenvolvimento humano sustentável, a compreensão mútua entre os povos, e a democracia liberal.

Tendo como referência as transformações no capitalismo, o documento considera a competição “indispensável ao progresso”. Nesse contexto de competição, a desigualdade social, produto da “desigualdade de acesso ao conhecimento”, somente poderia ser resolvida se a escola preparasse os indivíduos para que estivessem sempre aptos a *aprender* o que for importante, em certo contexto e momento. Nessa perspectiva educacional, o lema *aprender a aprender* adquire grande relevância e significado. Segundo Duarte (2000), “os limites (ou o compromisso) ideológicos da comissão ficam evidentes” principalmente quando mencionam a educação e seu papel no processo de desenvolvimento econômico. Aquilo que é determinado pelo crescimento econômico, a educação e a ciência, passou a ser elemento determinante no processo de acumulação do capital. É desse processo que emergem no documento da UNESCO os quatro pilares da educação do futuro: o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e o aprender a ser.

A articulação entre os diferentes *aprender* é apresentada da seguinte forma:

a educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. Aprender a viver e aprender a ser decorrem, assim, das duas aprendizagens anteriores – aprender a conhecer e aprender a fazer – e devem constituir ações permanentes que visem à formação do educando como pessoa e como cidadão (BRASIL, 1998, p. 30).

O movimento de uma educação voltada para o “aprender a aprender” se baseia, na verdade, em que os estudantes aprendam a lidar com as novas regras do jogo capitalista, buscando cada um por si, a resolução de problemas, centrando o aprendizado no aluno e desconsiderando os processos históricos de exploração da classe trabalhadora.

A incorporação do *aprender a aprender* pelos documentos que subsidiam as reformas educacionais ocorre no mesmo momento em que as teses neoliberais e a mundialização financeira⁴ se tornam hegemônicas. O eficientismo social dos PCNEM

⁴ Dumenil e Lévy anunciam sobre a financeirização das economias onde “nada impede que as atividades financeiras e o setor financeiro tenham adquirido, no neoliberalismo, uma maior importância. Mas por um lado estas tornam-se mais rentáveis havendo assim um maior controle da economia nacional e mundial pelas instituições financeiras” (DUMENIL & LÉVY, 2004, p. 84).

expressa-se não apenas pelas listagens de competências e habilidades, claramente filiadas a essa tradição do pensamento curricular. Expressa-se, também, de forma geral, pela defesa de uma associação estreita entre a educação e o mundo produtivo, entendendo-se o trabalho nesse mundo em sua dimensão mais limitada de trabalho empírico, pois

todos devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias (BRASIL, 1999, v. 1, p. 140).

Dentro do processo de construção dos PCNEM, estes se apresentaram como uma forma de representar

novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam. Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 1999, p. 12).

Uma forte justificativa que vem sustentando o argumento da necessidade desta reforma baseia-se fundamentalmente nas mudanças pelas quais vem passando a sociedade, mesmo que isto não aponte que tipo de sociedade estamos buscando. Segundo os próprios documentos oficiais, são estas mudanças enfrentadas pela sociedade que vão determinar o papel do currículo, o que ele é e como deve se organizar. Assim,

o currículo, enquanto instrumentação da cidadania democrática, deve contemplar conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações políticas, do trabalho e da simbolização subjetiva. Através da organização curricular por áreas e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar (BRASIL, 1999, p. 21).

Dentro dos documentos oficiais, são anunciadas mudanças no mínimo desafiadoras, pois a concepção da preparação para o mundo do trabalho, que fundamenta o artigo 35 da LDBEN, aponta para

a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mundo do trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo. Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, em todos os conteúdos curriculares (BRASIL, 1999, p. 57).

De caráter generalista, o que a LDBEN propõe é uma mudança bastante tímida, proporcionando aos sistemas de ensino privados uma preparação estrita para a continuação dos estudos de estudantes de classes mais abastadas, neste caso especificamente uma educação propedêutica preocupada essencialmente com os exames de vestibular. Dessa forma, o sistema de ensino público se mantém em grande parte atrelado a uma preparação voltada ao mercado de trabalho flexibilizado e precário. A força da palavra neste caso é totalmente ineficaz, porque “aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho” acaba por fazer o jogo das mudanças do mercado flexibilizado. A escola se alinha ao discurso das grandes mudanças no padrão produtivo capitalista sem questioná-lo, encarregando-se assim da manutenção das camadas mais pobres da população nas funções mais precárias dentro do mercado de trabalho. Desta forma, a dualidade do ensino mantém-se atrás de uma cortina de fumaça, na qual os grandes conflitos de classe são negados, ou pior, mantidos, mediante um discurso dúbio e híbrido, que parece atender a todos os interessados, mas que de fato atende somente àqueles que já conquistaram o seu espaço por meio de privilégios históricos.

Outro item muito importante dentro dos PCNEM compreende o que é denominado de Base Curricular Nacional (BCN), uma espécie de macro-intenções dentro de áreas de conhecimento, em que, embora afirme não ser uma “camisa-de-força”, é o que determina uma espécie de norte ético a ser tratado pelos PCNEM em nível nacional. Vejamos:

as considerações gerais sobre a Lei indicam a necessidade de construir novas alternativas de organização curricular comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização econômica e, de outro, com o sujeito ativo que se apropriar-se-á desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração ou o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social (BRASIL, 1999, p. 17-18).

A BCN assume a função de orientar os sistemas de ensino no que se refere a valores de humanidade enquanto sociedade que vive coletivamente e depende destas ações para se constituir como justa e igualitária. Ela tem como eixo os seguintes aspectos:

- fortalecimento dos laços de solidariedade e de tolerância recíproca;
- formação de valores;
- aprimoramento como pessoa humana;
- formação ética;
- exercício da cidadania.

Os preceitos apresentados pela BCN são totalmente compatíveis com a materialização de uma sociedade mais humana, solidária e justa, como se não fosse este o discurso *sine qua non* adotado pelos governos porta-vozes das políticas neoliberais, em que preceitos como cidadania, ética e solidariedade são artificialmente compatibilizados com a ideologia do lucro e do individualismo do capital.

Outro ponto que chama bastante atenção é a clara contradição de valores como a cidadania e a ética nos limites de uma sociedade de origem escravocrata e oligárquica. Isto só seria possível se houvesse uma ruptura drástica com estes segmentos da sociedade, preço que não está previsto em momento algum dentro da BCN, ou seja, mudanças no papel e de papel. Falar em cidadania e não buscar as raízes para a sua conquista é típico dos discursos neoliberais que assolaram as políticas de educação nos anos 90.

As mudanças na educação, com toda certeza, devem acompanhar a evolução da sociedade, seguindo os seus passos, propondo sempre uma educação solidária, crítica e cidadã. Mas, ao mesmo tempo, sendo produto desta mesma sociedade, não significa que as políticas de educação estarão de acordo com estes princípios, podendo se ligar aos interesses da perpetuação, de forma camuflada, das diferenças de classes, da exploração e do mercado que vive em constante transformação. Diante deste quadro, o Ministério da Educação parece desconhecer completamente as condições dos trabalhadores no Brasil, pois afirma que

a centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de 'conformação' do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção (BRASIL, 1999, p. 11).

Neste contexto, a revolução informacional nos meios de produção não mudaram de forma direta as regras de subalternidade entre empregado e patrão. Na verdade, o que está em jogo é justamente o oposto, pois se mantém o mando da fábrica, segundo o qual as decisões centrais ainda partem de um conjunto central de algumas pessoas e cria-se a idéia de que o chão de fábrica nesta nova conformação do mundo do trabalho é peça decisiva na condução do processo produtivo final.

Não há perda de relevância. O que há de fato é camuflagem nas relações de trabalho inerente ao próprio processo de informatização das máquinas. Requer-se trabalhadores mais atuantes e autônomos, o que não significa que o processo tecnológico diminua a relação de exploração nas novas fábricas. Aliás, os trabalhadores vêm, cada vez mais, sofrendo com a grande sobrecarga de especialização e de horas trabalhadas, deixando bastante a desejar o discurso que põe as mudanças tecnológicas como o elixir contra a ganância do capital.

Mais uma vez, a educação é colocada como a grande condutora das transformações que advêm da própria crise de acumulação do capital. Em grande parte os processos tecnológicos dentro das linhas de montagem vêm atender à demanda do capital que dá sinais de lucros baixos e recessão. É imensamente difícil compreender que as mudanças dentro dos processos produtivos atuais vieram para liberar o trabalhador de sua extenuante jornada de trabalho, como anunciavam os teóricos do “ócio criativo”⁵ (MASI, 2000). O que os fatos vêm demonstrando é que está colocado em grande escala um processo de desemprego estrutural dos trabalhadores, de precarização e flexibilização da função social do trabalho, em que “flexibilizar” significa explorar mais e melhor a mão-de-obra do trabalhador, o que, por sua vez, significa uma sobrecarga de trabalho cada vez maior àqueles que podem ser incluídos neste mercado cada vez mais restrito.

Mostra-se praticamente impossível os sistemas educacionais se organizarem de forma desvinculada do sistema produtivo. Os próprios documentos oficiais representados pela LDBEN fazem menção à formação contínua para o mundo do trabalho. “Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (art.1º, § 2º, da Lei nº 9.394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar” (BRASIL, 1999, p.10). E, analisando mais criteriosamente os PCNEM, não se percebe nenhum sinal de

⁵ Domenico de Masi define o ócio criativo como uma capacidade das pessoas de misturar atividades e onde o trabalho se confunde com tempo livre, com o estudo e com o jogo.

ruptura com a forma de organização capitalista do trabalho, pois esta é a que ainda predomina na forma de se organizarem as mais variadas instâncias sociais em nosso país, especialmente a educação.

A referência anterior de “coincidir as competências cognitivas com a esfera da produção” sempre existiu. Mesmo acontecendo em diferentes tempos históricos e políticos, a escola sempre esteve a serviço dos processos produtivo-econômicos do país. Isto até poderia ser analisado positivamente se o papel da escola também se valesse de uma formação integral dos estudantes-trabalhadores. Nada mais saudável que analisar, dentro dos espaços escolares, a constituição dos processos produtivos exploratórios e excludentes que se fizeram no país, bem como estudar, dentro do espaço escolar, a história do sindicalismo brasileiro e a importância decisiva que a classe trabalhadora teve e ainda tem para construir aquela que é sem dúvida uma das maiores economias mundiais. Salientando que é possível uma educação para o trabalho, deve, contudo, ser considerado para que tipo de trabalho estamos preparando estes jovens e que tipo de sociedade do trabalho gostaríamos de ter.

É então importante frisar que, a partir de 2004, o Ministério da Educação inicia discussões sobre a reformulação dos PCNEM. Desde então houve “encaminhamentos de trabalhos voltados para a participação de universidades, secretarias estaduais e professores, com o objetivo de responder às necessidades reais da relação de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2006, p. 8). Vejamos:

a Secretaria de Educação Básica, por intermédio do Departamento de Política do Ensino Médio, encaminha para os professores o documento Orientações Curriculares para o Ensino Médio com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões que alimente a sua prática docente. A proposta foi desenvolvida a partir da necessidade expressa em encontros e debates com os gestores das Secretarias Estaduais de Educação e aqueles que, nas universidades, vêm pesquisando e discutindo questões relativas ao ensino das diferentes disciplinas. A demanda era pela retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio (BRASIL, 2006, p. 8).

Com a publicação, em 2006, as novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio não ofereceram ruptura significativa com a organização curricular e de conteúdo em relação aos PCNEM de 1999. Isto fica claro na apresentação. O texto diz que o papel das orientações é “aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos”, ou

mesmo na sua denominada “Carta ao Professor”, que anuncia as novas orientações curriculares como um elo de contribuição para ampliar o diálogo entre professor e escola sobre a prática docente. As novas orientações curriculares, ainda que reconheçam as limitações do documento anterior, seguem a mesma matriz ideológica de formação do estudante para o mundo do trabalho flexível e precarizado. A título de registro, as novas Orientações Curriculares, diferentemente dos PCNEM, mencionam brevemente que

os debates dos diferentes grupos manifestaram grandes preocupações com as bases materiais do trabalho docente. Certamente a situação funcional da equipe escolar, envolvendo jornada de trabalho, programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, tem um peso significativo para o êxito do processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2006, p. 9).

A condição material do trabalhador em educação e o investimento na carreira do magistério, bem como as condições de trabalho de cada professor na sala de aula, são fundamentais para o sucesso ou fracasso na aplicação de qualquer política de educação e não apenas para a reforma curricular, pois são os professores os interlocutores diretos na consolidação desta. Em tempos de indefinição e mudanças drásticas no papel da educação nas sociedades modernas, quem mais sofre com estas interferências são os professores e os estudantes. O avanço da privatização da educação pública e a expansão das diversas formas de educação a distância têm transformado a carreira do magistério em um terreno bastante arenoso, no qual tem prevalecido a desvalorização do trabalho docente em contrapartida ao aligeiramento cada vez mais freqüente na formação discente por escolas privadas.

Lembramos que o trabalho dos professores está longe de ser um trabalho carregado de vocação, pois esta visão romântica serve, na verdade, de alibi para que políticas de educação se vinculem cada vez mais ao esforço pessoal dos educadores e cada vez menos ao investimento concreto em mudanças no sistema educacional público. Esta conta a pagar tem sido bastante cara, pois a opção do poder público por responsabilizar os professores pelo efetivo sucesso de uma política pública, como é o caso dos PCNEM, vem acarretando cada vez mais um generalizado desânimo e desinteresse pela prática docente e pela carreira do magistério por diversos educadores.

Vale enfatizar que a criação e aplicação dos PCNEM surgem no ápice das transformações propostas pelo segundo mandato do governo Fernando Henrique Cardoso, no final da década de 1990, momento em que se vinham implantando mudanças em vários

níveis da sociedade, com base na carta do chamado Consenso de *Washington*⁶. Este documento a partir principalmente do esfacelamento do Estado de Bem-Estar, impôs à América Latina o ajuste fiscal e o pagamento das dívidas externas dos seus países, assim como o enxugamento do Estado por meio de reformas profundas que visavam à retirada de direitos sociais históricos das classes trabalhadoras.

Neste sentido, os anos 90 foram um marco de grandes mudanças para a educação brasileira. Impuseram-se “ajustes” às políticas de educação, no sentido de atender muito mais aos interesses do capital, do que às necessidades das classes trabalhadoras. Na verdade estas mudanças estão alinhadas ao verniz da revolução tecnológica, da globalização e da mudança do paradigma produtivo em nível nacional e internacional. Desta forma a educação é a correia de transmissão para a nova conformação mundial do sistema produtivo capitalista. Sob o pretexto de acompanhar as mudanças dos demais países da América Latina, o Brasil, de acordo com os documentos oficiais que orientam o novo currículo para o ensino médio, está empenhado em promover reformas na área educacional devido ao seu grande atraso neste campo.

No entanto, a busca de transformações na educação brasileira pouco tem a ver com o reconhecido atraso do sistema público educacional brasileiro, no qual as formas de ensino ainda estão presas ao enciclopedismo e ao mecanicismo pedagógico. Ressaltamos que as escolas públicas, devido ao seu pauperismo crescente, vêm assumindo um papel cada vez mais tutelar e de contendor de crianças e jovens durante cinco ou seis horas diárias do que, de fato, transformadora e educadora.

O caráter reformista das políticas de educação dos anos 90 aponta para uma revolução conservadora, em que é defendida a aquisição de habilidades e competências atreladas tão-somente à reprodução do sistema produtivo capitalista, mesmo se mostrando de forma camuflada, responsabilizando professores e escola no papel de educar os alunos, sem considerar a realidade destes e muito menos a sua condição socioeconômica. Na visão destas políticas de educação, é descontada a situação social e econômica dos estudantes, não importando a sua origem. Assim, fica a impressão de que basta treinar os professores, enviar livros didáticos para as escolas, criar parâmetros de ensino nos currículos e a escola resolverá problemas estruturais da sociedade brasileira.

⁶ “Consenso de *Washington*” foi o nome dado pelo economista John Williamson, em 1989, a uma lista de dez recomendações dirigidas aos países dispostos a reformar suas economias.

Uma das grandes proposições destas mudanças nas políticas de educação está diretamente ligada à avaliação externa dos sistemas educacionais. Há um forte discurso, gerado pela grande mídia brasileira e incorporado pela opinião pública, de que a filosofia da avaliação externa gera competência e qualidade, sendo que esta lógica tomou conta da maioria das políticas públicas conduzidas pelo Governo Federal à época. Sob a argumentação do custo-benefício, mas sem aumento da receita para a educação pública, construiu-se assim um cenário fictício de qualidade de educação e de que o problema dos sistemas de ensino não é a falta de professores bem qualificados e de recursos pedagógicos, mas sim a falta de eficácia e eficiência do Estado em gerir a coisa pública. Fez-se acreditar que o sucesso da implantação das mudanças propostas pela própria LDBEN e pelos PCNEM estaria muito mais a cargo da disposição dos educadores e da comunidade escolar em efetivar estas mudanças, do que do aumento efetivo de investimento de recursos públicos na educação.

A educação, neste sentido, perde sua função social e passa a funcionar como uma prestadora de serviço aos interesses da política pública gerencialista, que obviamente trabalha sob a ótica do mercado de trabalho capitalista explorador. Constituída como uma espécie de empresa terceirizada, a escola deixou de ser uma instituição social e se transformou em uma organização de caráter empresarial.

No cenário do fim desta década, e avançando à década seguinte, grandes alterações foram impostas à organização pedagógica das escolas, tudo sob um discurso democrático, que tem por objetivo esconder interesses das classes dominantes em manter um alto contingente de trabalhadores disponíveis e baratos para a manutenção e reposição de mão-de-obra nas novas frentes de trabalho.

A urgência em apresentar um novo currículo para a educação brasileira é, na verdade, segundo Lopes (2002), um discurso que apresenta o mundo produtivo como a grande solução para os problemas gerados por este mesmo mundo, fazendo crer que toda a sua contradição e iniquidade desapareceriam diante da nova matriz tecnológica transferida para dentro da escola.

Os PCNEM trazem em sua introdução uma vinculação intrínseca e naturalizada de educação e mundo do trabalho não problematizada, muito mais afeita ao mercado de trabalho precarizado e flexibilizado do que a aspectos fundamentais do conceito de mundo do trabalho, que levam em conta a ação humana e a função social do trabalho como peças centrais. Sendo também objeto das diretrizes da LDBEN, a vinculação da educação ao

mundo do trabalho aparece já em seu Art. 1º, em que afirma que “a educação deverá estar vinculada ao mundo do trabalho”. Parece assim haver uma confusão no conceito de mundo do trabalho e mercado de trabalho, pois o processo de formação oferecido aos jovens do ensino médio público está muito mais afinado com um mercado de trabalho precarizado e alienado do que é trazido pelo conceito de mundo do trabalho. Vejamos o que os PCNEM dizem:

o Ensino Médio no Brasil está mudando. A consolidação do Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho (BRASIL, 1999, p. 4).

É possível verificar que os PCNEM mencionam a vinculação da educação ao mundo do trabalho, mas é possível também verificar sua estrita ligação com o mercado de trabalho em ampla reconfiguração. Na verdade, as diretrizes pedagógicas dos PCNEM apontam não para um mundo do trabalho e sim para o mercado de trabalho precário, em que há poucas chances de inserção dos jovens-trabalhadores numa perspectiva profissional menos exploradora e alienante. Os documentos usam a inserção no mundo produtivo flexibilizado como propósito para alcançar uma vida efetivamente mais democrática:

a necessidade da atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços (BRASIL, 1999, p. 5).

O que este documento esconde é a sua submissão ao grande rearranjo econômico mundial, configurando-se em um discurso que, como todo discurso oficial, dimensiona limites e possibilidades pedagógicas no cotidiano da escola e ainda orienta a produção do conhecimento oficial. Entre outros, os PCNEM vaticinam: “o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Brasil, 1999, p. 10), porém negligenciam os mecanismos de geração da pobreza e das desigualdades sociais históricas.

Fica ratificada na primeira parte dos PCNEM, denominada Bases Legais, a concepção de que “a educação constitui um processo intrinsecamente relacionado ao mundo produtivo e de que o conhecimento conquista, definitivamente, uma instrumentalidade conferida pelos novos paradigmas econômicos, sociais e culturais” (Brasil, 1999, p. 13).

Atualmente, porém, a revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na informação asseguram à educação uma autonomia antes impossível, na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção, quer dizer,

o novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo. Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social (BRASIL, 1999, p. 13).

Alie-se a isso a denominada sociedade do conhecimento, na realidade uma redefinição do conceito de *capital humano*⁷ (FRIGOTTO, 1999), que tem entre suas demandas emergentes a criação de novos conhecimentos para a adequação da classe trabalhadora a uma nova realidade produtiva, conhecimentos estes que vão, em tese, ser preenchidos pelas políticas públicas educacionais, principalmente do ensino público. Isto quer dizer que o conhecimento formal da escola – como mola propulsora desta última etapa de reorganização do mundo produtivo e da vida social – seria a panacéia para todos os países envolvidos em reformas dos sistemas de ensino, inclusive o Brasil. Antunes (2000), lembra que

com o recrudescimento do modelo fordista, vem ocorrendo uma redução do proletariado industrial, fabril, tradicional, manual, estável e especializado, herdeiro da era da indústria verticalizada de tipo taylorista e fordista. Esse proletariado vem diminuindo com a reestruturação produtiva do capital, dando lugar a formas mais desregulamentadas de trabalho, reduzindo fortemente o conjunto de trabalhadores estáveis que se estruturavam por meio de empregos formais (ANTUNES, 2000, p. 79).

Dessa forma, a complexa questão de se erigir o conhecimento como, supostamente, o eixo central dessas reformas educativas, tem como pano de fundo a formação de um exército de trabalhadores prontos para servir o sistema produtivo-tecnológico flexibilizado, em que o grande mote das habilidades e competências simula na verdade uma liberdade de escolha inexistente.

2.3 O PAPEL DO CURRÍCULO NO NOVO REARRANJO ECONÔMICO NEOLIBERAL

Os processos educacionais sempre tiveram estrita ligação com o modo como a sociedade se organiza e se reproduz, mesmo tendo em sua base de constituição a

⁷A “Teoria do Capital Humano” será abordada com mais profundidade no capítulo 4 deste trabalho.

desigualdade e a exploração humana. Na verdade, vem-se constatando que as políticas educacionais têm incorporado os discursos tecnicistas que sustentam uma organização curricular acrítica e a-histórica, negligenciando a capacidade de transformação da educação.

É por meio do currículo que o trabalho pedagógico, visto como um conjunto de práticas sociais sistematizadas, expressa em sua essência as características das relações sociais mais profundas, constituindo assim uma das formas de construção material da existência mediante o conhecimento selecionado e difundido pela escola.

Para Lopes (1999), o currículo é um processo de seleção e de produção de saberes, visões de mundo, habilidades, valores, símbolos e significados e, portanto, de culturas. Para a autora é também um processo que institui formas de organizar o que é selecionado, tornando-o passível de ser ensinado, e estabelece princípios de distribuição aos estudantes do que foi selecionado, uma repartição freqüentemente desigual.

A noção de organização curricular explícita que o conteúdo curricular é por si só uma forma de controle e de visão de mundo hegemônica, apresentando-se como oficial e irreversível. O currículo é uma forma de a sociedade organizar a sua maneira de pensar e compreender o mundo e, apesar de não ser um documento monolítico, é provável que tenha suas orientações embasadas na reprodução do sistema produtivo vigente, motivos pelos quais acreditamos que, dessa maneira, há pouca margem dentro da organização curricular vigente que dê sinais de rompimento com a lógica de reprodução do capital.

Reconhecemos que o currículo, a partir da LDBEN de 1996 e dos PCNEM, em 1999, apresentou mudanças bastante razoáveis no que se refere à organização curricular anterior, que lidava com o conhecimento por meio de objetivos. Lembramos também que a “nova” composição curricular é parte integrante das mudanças impostas pela reorganização produtivista do capital, em especial no tocante ao Ensino Médio, de onde partem milhões de jovens à procura de sua primeira experiência profissional. Vejamos:

se por um lado o currículo por competências tenta superar limitações do antigo currículo por objetivos, introduzindo princípios mais humanistas, visando à formação de comportamentos e de operações de pensamento mais complexos, que hoje se mostram mais adequados ao mundo do trabalho pós-fordista, por outro lado permanece no contexto do eficientismo social. Ou seja, tem por base o princípio de que a educação deve se adequar aos interesses do mundo produtivo e não contestar o modelo de sociedade na qual está inserida. Privilegia-se uma idéia sempre positiva de reforma, fazendo da mudança curricular a solução de todos os problemas educacionais, mesmo aqueles que não são exclusiva ou prioritariamente definidos no contexto da escola, como, por exemplo, a exclusão social (LOPES, 2004, p. 193).

A cultura que é inserida nas políticas curriculares orienta determinados desenvolvimentos simbólicos por meio do currículo oficial que é distribuído às escolas, tendo como objetivo obter consenso para uma dada ordem e/ou para uma transformação social almejada. Avaliamos que a formação cultural pleiteada pelo currículo do ensino médio é colocada a serviço da inserção dos sujeitos em um mercado de trabalho cada vez mais precarizado e instável socialmente, fazendo reféns trabalhadores e trabalhadoras que em muitos casos ficarão permanentemente desempregados.

A centralidade do trabalho não se perdeu, pois os trabalhadores não perderam a centralidade – perdeu-se o pátio da fábrica de regime fordista –, pois a classe trabalhadora está mais do que nunca presente nas filas e nas multidões de desempregados, que não desapareceram.

Muito distante da monstruosa caricatura do trabalho abstrato, brutalizante e violento, em que o ser humano se subsume a sua própria animalidade, defendemos o trabalho como meio de realização humana. Frigotto (2006), a esse respeito, denuncia o vergonhoso modo de produção social capitalista que se infiltra no corpo da pedagogia escolar:

quantos de nossos jovens e adultos trabalhadores têm uma noção ampliada do trabalho para além das formas penosas e mal remuneradas que estão imersos com suas famílias? Em que a escola tem contribuído para a compreensão destes dois aspectos dos processos de trabalho na situação histórica em que são gerados? Na sociedade capitalista dependente da economia internacional, à qual estamos vinculados, é possível oferecer aos jovens estudantes das escolas de ensino médio uma educação que vá além do operacional, dos conhecimentos funcionais, sejam eles manuais ou informatizados? (FRIGOTTO, 2004, p. 15).

Compreendemos que a educação seja requisito fundamental para o pleno exercício da cidadania e essencial para tornar a sociedade mais justa e solidária, ou seja, para o justo desenvolvimento e crescimento social de uma nação, mas, como nos diz István Mészáros (2005, p.15) “o capital é irreformável por causa da sua própria natureza, como totalidade reguladora sistêmica, é totalmente incorrigível”.

CAPÍTULO 3 – A EDUCAÇÃO E A CIDADANIA COMO FORMAÇÃO

3.1 EDUCAÇÃO E CIDADANIA NO CAPITALISMO: DIVERGÊNCIAS ENTRE CONCEITO E PRÁTICA

A formação da sociedade brasileira como uma sociedade capitalista periférica traz em sua constituição elementos significativos para a compreensão do tipo de cidadania que se deseja para o seu povo. Sendo herdeiros de um Brasil escravocrata e autoritário, os ideais de cidadania no Brasil República se revestem de fortes traços desigualitários e discriminadores, para os quais o que prevalece é uma “cidadania privatizada” e uma “cidadania econômica” ou, como diz Telles (2006), é uma configuração histórica que corresponde a uma sociedade em que direitos não fazem parte das regras que organizam a vida social, que reforçam ainda mais a situação de desvantagem na qual vive grande parte da população brasileira que se aglomera cada vez mais em favelas nas periferias dos grandes centros.

A cidadania que se pode “comprar” é a base da formação de uma sociedade que vai ser construída para poucos. O poder econômico dita o grau e o nível de cidadania que cada indivíduo pode alcançar. Esta cidadania tem como seu alicerce principal a posse dos meios de produção e da propriedade privada, pois estes são o baluarte de uma burguesia “laboriosa”, usados como escudo contra a desordem, a “preguiça” e o “desinteresse” dos pobres pelo trabalho. É a posse da propriedade privada que endossa e legitima, diante da sociedade, uma burguesia “predestinada” a determinar os rumos, tanto política como economicamente, da maioria da população. Nesse sentido:

em primeiro lugar, é preciso lembrar que a sociedade brasileira constituída historicamente de modo hierárquico, elitista e autoritário tem sido marcada pela exclusão das classes populares do espaço público que não são reconhecidas como ‘sujeitos de reivindicações legítimas’ – fato que aponta uma concepção de cidadania em que a liberdade pública aparece associada à ordem e à autoridade, em vez de configurar valor político (SOUSA, 2007, p. 60).

Segundo Buffa (2007), o pensamento burguês cria uma nítida separação entre proprietários e não-proprietários. Só os proprietários têm direito à plena liberdade e à plena cidadania. Aos não-proprietários cabe uma cidadania de segunda ordem. Na posição de cidadãos passivos, têm direito à proteção de sua pessoa, de sua liberdade e de sua crença, porém não são qualificados para serem membros ativos do poder central de decisão da sociedade.

No que concerne à elaboração das políticas públicas de educação, a burguesia se organiza de forma que o ensino voltado para as classes trabalhadoras não é o mesmo oferecido àqueles que podem pagar de forma direta. Há então uma separação da educação para os proprietários-cidadãos e uma para os não-proprietários, para os cidadãos de segunda categoria. Souza (2007, p. 27) a esse respeito afirma que

o acesso a certos direitos sociais (educação, trabalho decente, saúde, moradia e lazer) ficou restrito aos chamados estratos médio e superior (os 'ricos'), deixando à parte milhões de deserdados do segmento inferior da hierarquia social. O sentimento de exclusão é vivido nos menores gestos, atos e desejos cotidianos – um elenco de experiências que se somam no universo da vida destes trabalhadores e introjetam um sentimento de inferioridade e isolamento social e político.

À medida em que o sistema produtivo capitalista se modifica e se reorganiza, a escola acompanha-o e transforma-se para dar respostas as novas demandas de formação de uma classe trabalhadora ajustada às mudanças trazidas por este novo sistema produtivo. Há necessidade de a escola formar mão-de-obra que atenda às demandas não apenas das novas linhas de produção industrial. É necessária certa distribuição de conhecimentos e ações, incorporados ao discurso escolar, que faça grande diferença na formação dos estudantes-trabalhadores, pois, muito além de uma formação limitada aos novos horizontes do pós-fordismo, a escola essencialmente produz uma visão de mundo que dificilmente aponta para a superação deste modo de produção e organização que é também social.

Vale salientar que o centro da grande mudança estrutural da sociedade é atravessado pelas mudanças ocorridas essencialmente no paradigma econômico. É a organização da economia que vai orientar a organização e a ação das políticas públicas de educação e este processo vem, com o passar do tempo, se aperfeiçoando e tornando-se decisivo, pois, no estágio atual do capitalismo avançado, é o poder econômico da burguesia que, lado a lado com o Estado, determina papéis e ações das políticas públicas. Conforme Buffa (2007, p. 25-26),

a burguesia do século XVIII já não é mais a burguesia emergente dos séculos XVI e XVII. Cresceu e consolidou-se, assim como a produção capitalista e não-hegemônica da manufatura desenvolveu-se até tornar-se o fator econômico decisivo. Agora, a produção capitalista produz mercadorias em grande escala, de acordo com o método de divisão do trabalho que emprega trabalhadores sob a direção de um empresário moderno. A máquina está surgindo e revolucionando a produção e, à medida que a produção capitalista de mercadorias avançou, mudou também a sociedade como um todo.

O nível de organização das sociedades tem inevitavelmente sido dependente do nível de organização e desenvolvimento econômico que estas alcançaram. No caso

brasileiro é bastante sintomático o nível de concentração e exploração econômica em que vive a classe trabalhadora. Com pouco acesso a níveis educacionais elevados e dependente de um sistema público de educação bastante depauperado, os cidadãos não proprietários ficam reféns de uma educação precária e sem nenhuma vocação revolucionária. Ao contrário, o curto legado de educação deixado pelos pais dificilmente é revertido por seus filhos, ou seja, pais de baixa escolaridade e baixo nível de qualificação profissional dificilmente têm filhos que fujam a este mesmo tipo de formação. Para Sousa (2007, p. 60),

como questão social referida a um grande contingente das classes populares, a pobreza escapa ao olhar da cidadania porque a justiça não se torna referencial de avaliação das relações sociais pois o princípio da reciprocidade essencial para o estabelecimento do estatuto de sujeito ao outro (classes populares) não se concretiza; desse modo, impede-se o reconhecimento de interesses e direitos legítimos.

A cidadania neste contexto é um discurso vazio, sem nenhum efeito prático na vida cotidiana das classes trabalhadoras, pois são apenas os estratos com acesso a níveis educacionais mais elevados e economicamente privilegiados que se vêem contemplados no exercício da cidadania, uma espécie de cidadania comprada, característica de uma sociedade construída sobre bases da exploração do trabalho, sua divisão social e naturalização.

Aos moldes de uma sociedade que cresce dependente econômica e culturalmente da Europa revolucionária, no Brasil, apreende-se dos direitos proferidos pela revolução burguesa apenas o que é afeito às “liberdades individuais”, ou seja, direitos mantidos dos senhores das terras. Em um país colonizado e escravista, as bases da igualdade, liberdade e fraternidade não resistem aos interesses já consolidados de uma elite agrária e mercantil.

Ao se estabelecer como república, na verdade, o que as elites fazem é transferir o seu poder econômico para a esfera política institucional, legitimando-se de forma autoritária e sem a participação popular nas decisões mais importantes da nação, impedindo a possibilidade de uma cidadania estendida a homens e mulheres remanescentes de escravos. Para Buffa (2007, p. 26),

consolidada economicamente, a burguesia, agora, conquista o poder político para instaurar a democracia burguesa, cujos primeiros sinais são as declarações dos Direitos do Homem e do Cidadão. A primeira Declaração, a de 1789, que servirá de base à Constituição de 1791, elaborada pela Assembléia Constituinte dominada pela grande burguesia, inspira-se nas doutrinas dos filósofos iluministas. Enuncia, no preâmbulo, os direitos naturais e imprescritíveis do homem: liberdade, propriedade, igualdade perante a lei; e os da nação: soberania nacional, separação dos poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Quanto à propriedade, a Declaração de 1789 não só anunciava mas também garantia a

propriedade como um direito inviolável. As duas declarações seguintes, a de 1793 e a de 1795, modificam a primeira em alguns aspectos, porém todas afirmam o direito à propriedade. E o proprietário é o cidadão, ou seja, a propriedade é o critério do civismo.

Nessa época revolucionária, escreve Burdeau (1979), há uma convicção dominante segundo a qual, nas palavras de Diderot, ‘é a propriedade que faz o cidadão’. A tese dos enciclopedistas é, pois, como diz o barão D’Holbach, ‘o proprietário, unicamente, é um verdadeiro cidadão’. Segundo Burdeau (1979), para esses pensadores do século XVIII, o verdadeiro homem deveria obedecer a uma série de padrões

para poder escolher seus representantes com conhecimento de causa bastante independente do abrigo das pressões. Ora, que critério melhor que a posse de uma certa propriedade poderia permitir a segurança de que essas condições são satisfeitas? A propriedade é um garantia de afeição à coisa pública, pois o proprietário está interessado em sua boa gestão; a propriedade é um signo, ou ao menos uma suposição de instrução, ela é, enfim, uma garantia de independência econômica, necessária à liberdade de espírito (BURDEAU, 1979, p. 81-82).

É de se presumir que as bases de formação da cidadania, mesmo em países europeus que se desenvolveram sob o pensamento iluminista, não tinham nenhuma vocação de levar a cabo os ditames da Revolução Francesa: “liberdade, igualdade e fraternidade”. Na verdade esta frase era muito mais um verniz para convencer a massa de excluídos de que a monarquia absolutista era o grande flagelo de suas vidas e que, na realidade, o absolutismo econômico que viria com a burguesia era o melhor caminho para todos, visto que pregava a liberdade a qualquer custo, mesmo que isto implicasse mais desigualdades.

3.2 A ESCOLA COMO APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO: A DIALÉTICA DAS POSSIBILIDADES

Como já vimos anteriormente, o espaço escolar é peça importante na consolidação da reprodução das ideologias que revestem o mercado de trabalho e da dominação de uma classe sobre a outra, visto que sua essência está ligada à formação e preparação disciplinadoras, não apenas mediante conteúdos formais do currículo, mas, essencialmente, na criação de hábitos e comportamentos adequados às exigências dos postos de trabalhos oferecidos a esta parcela da população.

Um paralelo entre o ensino fundamental e o ensino médio se baseia na maneira como os conteúdos escolares são ministrados em cada modalidade de ensino. O primeiro, não com vistas imediatas ao mercado de trabalho, se preocupa em reproduzir habilidades

preparatórias para o ciclo de educação seguinte, trabalhando basicamente conhecimentos gerais de matemática e língua portuguesa e alguma noção de ciências, visto que estes conhecimentos são necessários para o ingresso no ensino médio, a porta de entrada para o mundo do trabalho.

Não há como negar que a escola tem sido a porta-voz das ideologias contidas nos interesses das classes dominantes, principalmente através de sua organização curricular, para difundir visões de mundo e posições sociais que, na prática, dificilmente deixam de se confirmar. Mesmo a escola não sendo determinante dos lugares ocupados por distintos sujeitos na sociedade capitalista, ela representa um marco no que diz respeito à aquisição de cultura formal, ou seja, conhecimento produzido historicamente pela humanidade, que, de acordo com os interesses dominantes, é acessado por uma parcela pequena da população, e, neste caso, a escola pode ou não ser a mediadora deste conhecimento. Desta forma a escola pode fazer grande diferença, pois ela mesma reforça posições sociais ou nega acesso a determinados tipos de conhecimentos e culturas que poderiam no mínimo gerar questionamentos quanto à forma de organização societal em que vivemos hoje.

A escola é, na verdade, geradora de uma espécie de cortina de fumaça que tem como escudo a ciência. Neste caso a ciência se apresenta como neutra, sem intencionalidade, apostando no conteúdo curricular como forma de disseminação de conhecimento necessário para a socialização dos estudantes. Segundo Freitag (1980), estes conteúdos até então não revelam os verdadeiros mecanismos que produzem e mantêm as estruturas de desigualdade, mas os escondem atrás de aparentes igualdades e equivalências. Para a autora, somente uma análise radicalmente crítica pode desmascarar o caráter ideológico dessas teorias e da realidade que elas alegam descrever.

Para Freitag (1980), é Louis Althusser quem faz pela primeira vez esta análise, em que verifica não somente as funções isoladas preenchidas pela educação, escola ou sistema escolar, permanecendo em um nível meramente descritivo, mas tenta chegar à essência do fenômeno mediante uma análise crítica da sociedade capitalista como um todo, nas instâncias econômica, política e social. Freitag (1980, p. 5) afirma que

é Althusser que, pela primeira vez, caracteriza a escola como 'Aparelho Ideológico do Estado' (AIE). Localizada na intersecção da infra-estrutura e dos aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, a escola preenche a função básica de reprodução das relações materiais e sociais de produção.

Segundo Althusser (1992), a escola é reprodutora e formadora da força de trabalho precário, transmitindo conhecimentos necessários para o mundo produtivo, mas não apenas para a formação de “mão-de-obra”. Para ele, a escola faz mais, faz com que, ao mesmo tempo, os indivíduos se sujeitem à estrutura de classe. Para Althusser (1992), a escola inculca, simultaneamente, as formas de justificação, legitimação e disfarce das diferenças e dos conflitos de classes.

É importante ressaltar que a escola não é a única estrutura dentro do AIE que tem esta função. Ela, na verdade, tem um acesso facilitado às crianças e aos jovens devido a sua obrigatoriedade nas séries iniciais e finais do ensino fundamental. Mas é também necessário ressaltar que, diante do forte discurso dominante acerca das possibilidades da escola, como canal de acesso não só do conhecimento, mas também como forma de ascensão social, visto que a burguesia usa a escola como caminho para alcançar o sucesso, esta acaba por atender na prática os anseios de uma pequena parcela da sociedade que materializa na escola o prolongamento da sua própria vida, isto referimo-nos especificamente a escola da burguesia. A escola é fulcral no processo de dominação de uma classe sobre a outra porque esta se legitima diante de toda a sociedade como a escada de ascensão para uma vida digna para todos, mesmo que por trás esconda o real interesse das elites, que é o de se perpetuar no poder.

A escola não trabalha somente com conteúdo curricular, trabalha com regras que serão aplicadas na vida e no mundo do trabalho destes sujeitos. Deste modo, mais uma vez é necessário ressaltar a centralidade do mundo do trabalho, no qual a própria escola é, à primeira vista, a grande defensora e difusora. Nas palavras de Althusser (1992, p. 6),

a reprodução da força de trabalho exige não somente uma reprodução de sua qualificação, mas ao mesmo tempo uma reprodução de sua submissão às regras da ordem estabelecida e uma reprodução de sua submissão à ideologia dominante para os operários e uma reprodução de sua capacidade de bem manejar a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de assegurar, também *pela palavra* a dominação da classe dominante.

Althusser (1992) defende que a escola, na medida em qualifica os indivíduos para o trabalho, inculca-lhes uma certa ideologia que os faz aceitar a sua condição de classe, sujeitando-os ao mesmo tempo ao esquema de dominação vigente. Essa sujeição é, por sua vez, a condição sem a qual a própria qualificação para o trabalho seria impossível.

Desta forma, Althusser (1992) diz que os AIE são decisivos na conformação do mundo capitalista. São eles que transmitem mediante “conteúdos morais” as formas de

justificação da exploração e divisão do trabalho. Estas regras impostas pelos AIE levam os indivíduos a aceitarem, com passividade, sua condição de explorados, ou a adquirirem o instrumental necessário para a exploração da classe dominada. Do ponto de vista de Althusser (1992), a escola é uma espécie de “incubadora” de mão-de-obra para o trabalho aviltador que cairá sobre os braços do operário.

Nos limites do próprio poder escolar, a escola trabalha não determinando as relações materiais e sociais, mas apenas refletindo-as e, desta forma, ela cumpre, segundo Althusser, muito bem a sua função. Althusser faz uma espécie de “raio-x” e identifica algumas funções sociais assumidas pela escola, e a reprodução da ideologia dominante é uma delas.

Segundo Freitag (1980), até aqui Althusser cumpre um papel importantíssimo, porém este não esclarece as condições históricas e estruturais que permitiram o fortalecimento dos AIE, em geral, e da escola, em especial, como mecanismos hoje indispensáveis da reprodução material e social das relações de produção. Para a autora, Althusser não revela como surgiram esses mecanismos que procuram bloquear a tomada de consciência da classe operária, na intenção de anular os dinamismos que – segundo Marx – levariam inevitavelmente à luta de classes.

Nisso concordamos com Freitag (1980), pois não é possível negar a importância da escola na reprodução da ideologia das classes dominantes, mas vale ressaltar que essa ideologia não surgiu dentro da escola. Como já afirmamos anteriormente, a escola é apenas um espelho que reflete as desigualdades não as gerando diretamente. Freitag (1980) ainda afirma que a dedução althusseriana de que tudo começa na escola é falsa, já que os dinamismos que criam o conflito e a luta de classes se localizam fora da escola, e que os AIE são apenas objetos de sua manifestação. O peso da escola não pode, portanto, ser superestimado. A escola não é nem a causa da falsa consciência dos trabalhadores, nem o único fator que a perpetua.

Para Freitag (1980), Althusser se limita a admitir que os AIE e, com eles, a escola, não devem ser encarados apenas como objeto de estudo, mas sim como lugar que manifesta a luta de classes. O autor não desenvolve, porém, reflexões sobre a possibilidade de a classe oprimida assumir o controle dos AIE e, por meio deles, efetivar a luta de classes em outras instâncias.

CAPÍTULO 4 – O TRABALHADOR E O MUNDO DO TRABALHO PRECÁRIO

4.1 DOS ANOS 70 AOS ANOS 90: “CRISE” DO ESTADO DE BEM-ESTAR AO AVANÇO NEOLIBERAL

Com o esgotamento do modelo de produção fordista, forte até pelo menos 1973, embasado na produção em grande escala (HARVEY, 1996), associado à crise inflacionária, à estagnação da economia e à crise do petróleo, inferiu-se a mão do Estado de Bem-Estar como o único ator causador da conhecida crise da década de 1970. Nesse ínterim, os mercados passaram a ser apontados como a solução para vários problemas da sociedade, problemas que, em nosso entendimento, não foram produzidos pelo Estado de Bem-Estar e sim pela essência do modelo econômico capitalista que havia, como diz Mézáros (1987), “esgotado o seu lado humanizado”. Nesse sentido:

por falta de alternativas ao pacto interclassista que, entre os anos 40 e 70 do século XX, ajudou a viabilizar o funcionamento do *welfare state* keynesiano, concebem-se, agora, outros arranjos reguladores, ditos plurais e menos burocratizados, mas que, na prática, reeditam velhas fórmulas que não deram certo no passado. É o caso do modelo denominado de *pluralismo de bem-estar ou bem-estar misto (welfare mix)*, defendido por liberais, e até por segmentos de esquerda, cuja grande invenção, em resposta à chamada *crise* (também discutível) dos Estados de Bem-Estar, é a de responsabilizar o mercado e a sociedade (especialmente as instituições primárias desta, como a família, vizinhos, amigos próximos) pela provisão social (PEREIRA, 2001, p. 54).

Passados os momentos mais difíceis do pós-II Guerra Mundial, as classes capitalistas empreendem sua ofensiva para a ampliação da sua esfera de poder e do horizonte de obtenção de lucros. A reestruturação da base produtiva fordista é uma resposta às implicações da dependência do sistema com relação à classe operária. Para os defensores da ideologia liberal, a reestruturação produtiva e o desmonte das ações do Estado de Bem-Estar era inevitável para a “boa” saúde da economia capitalista. As políticas sociais empregadas pelo Estado eram um dos espaços mais importantes no qual a classe trabalhadora podia ter assegurados diversos direitos, ficando relativamente protegida da exploração capitalista mais intensa e do jogo irracional dos mercados. Vejamos:

chama a atenção, por fim, a redução pela metade da média dos gastos com seguridade social em fins da década de 1970. É ponto pacífico a consideração dos avanços das correntes teóricas liberais e conservadoras, com críticas contundentes às correntes teóricas que defendiam a presença mais abrangente do Estado em diversos espaços da sociedade e economia e um discurso ideológico contra as estruturas de seguridade social. Diante da grave crise econômica dos anos 1970, onde a estagnação e a inflação se agravavam, as correntes liberais passaram a acusar o Estado como o grande vilão da Depressão. Em síntese, a tese dos conservadores era de que a crise do *welfare state* levava à crise

econômica. Insurge, novamente, a crença de que os mercados deveriam funcionar livremente, com participação estatal resumida à garantia da propriedade privada (GOMES, 2006, p. 216).

No âmbito político, o neoliberalismo e a ideologia contrária ao *welfare state* ganharam maior dimensão com a chegada ao poder de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, e Margaret Thatcher, na Inglaterra, na passagem da década de 1970 para 1980. “O assalto neoconservador ao Estado-providência é um ato político e ideológico” (MISHRA, 1996, p.359). A lógica seria, a partir de então, privatizar, entregar às forças de mercado o sistema de proteção social, reduzindo o papel do Estado, em última instância, ao de fornecedor de um sistema de previdência residual com políticas focalizadas para os mais pobres da sociedade.

A partir de meados da década de 1990, a intervenção direta do Estado ficou muito mais distante. As políticas de liberalização econômica e reestruturação produtiva do Estado solaparam as bases ainda resistentes do Estado desenvolvimentista. O processo de privatização, a “reforma administrativa” do setor público e a extinção de vários órgãos e autarquias foram responsáveis por assegurar uma transformação radical das relações entre Estado e sociedade, rumo a uma concepção liberal de mercado.

Os meandros do modelo econômico neoliberal adotado no Brasil e seus impactos em termos de transformação e redefinição do papel do setor público, a partir de 1990, alcançaram graves desdobramentos sobre a estrutura estatal. É importante ressaltar que o Estado tem aprofundado a distância que mantém dos interesses sociais e, com isso, ampliado seu papel de intervir mais fortemente em favor dos interesses do capital.

A marca dos anos 90 no país é deixada pelo governo do sociólogo Fernando Henrique Cardoso (FHC), que tem como principal preocupação manter a todo o custo a estabilidade econômica e fortalecer o compromisso com os mercados financeiros. Tudo se subordina ao controle da inflação, à manutenção da estabilidade monetária, à busca pelo equilíbrio fiscal e aos acordos com os credores da dívida interna e externa (GOMES, 2006).

As conseqüências do “tacão” do governo sobre a classe trabalhadora geram desemprego e uma imensa massa de trabalhadores precarizados e terceirizados. Pereira (2000) faz uma interessante radiografia do emprego no Brasil durante o Governo FHC:

segundo estatísticas do IBGE, no final de 1994 o desemprego vitimava 4,5 milhões de trabalhadores, o equivalente a 6,1% da força de trabalho no país. Ao término do primeiro mandato de FHC, em 1998, ele desgraçava a vida de 7

milhões de brasileiros – 9,2% da população economicamente ativa. Já em 2000, último ano das informações oficiais do IBGE, atingia 11,5 milhões de trabalhadores. Ou seja: um milhão de desempregados a mais para cada ano de governo FHC (PEREIRA, 2000, p. 157).

Verificamos nesse período ações cada vez mais expansivas do mercado, tendo o Estado um papel apenas de guardião dos lucros e da promoção de políticas insipientes, típicas dos estados liberais dos séculos XVIII e XIX. As transformações ocorridas a partir deste processo alcançaram um nível de profundidade e uma velocidade jamais vista anteriormente. Tais reviravoltas nada mais são que o desdobramento de uma profunda crise mundial do capitalismo, mudando de vez o seu padrão de acumulação, alterando conseqüentemente todo tecido social. Tal crise, na verdade, não é possível de ser entendida se não for estudada em nível macro de sociedade, manifestando seus efeitos nos âmbitos econômico, social, cultural e político.

As novas formas de organização da produção com a revolução informacional estabeleceram novas relações econômicas em níveis globais. De todas essas transformações, talvez a que mereça maior atenção seja a relacionada às novas formas de produção. Vejamos:

não é preciso muito fôlego analítico (...) para concluir que a revolução tecnológica tem implicado uma extraordinária economia de trabalho vivo, elevando brutalmente a composição orgânica do capital. Resultado direto (exatamente conforme a projeção de Marx): *crece exponencialmente a força de trabalho excedentária em face dos interesses do capital*. O Capitalismo Tardio, transitando para um regime de acumulação ‘flexível’, reestrutura *radicalmente* o mercado de trabalho, seja alterando a relação entre excluídos/incluídos, seja introduzindo novas modalidades de contratação (mais ‘flexíveis’, do tipo ‘emprego precário’), seja criando novas estratificações e novas discriminações entre os que trabalham (cortes de sexo, idade, cor, etnia) (NETTO, 1996, p. 92).

Como se vê, para além das novas demandas de conhecimento, as novas tecnologias de produção trazem consigo uma série de implicações nas relações de trabalho, acentuando, claramente, o nível de exploração.

Porém, apesar do impacto decisivo das novas tecnologias produtivas sobre a classe trabalhadora, não é verdadeira a idéia de que ela esteja morrendo numericamente. Trata-se, muito mais, de mudanças em seu interior. Há um claro processo de *desindustrialização*, ou mesmo de substituição da velha indústria pela nova indústria com base nas tecnologias informacionais, que, segundo Hobsbawn (1995) não demonstram uma “hemorragia demográfica” das classes operárias. Na verdade, as mutações no mundo do trabalho trouxeram conseqüências que, embora significativas, não retiram, segundo Antunes (2006),

a centralidade da “classe que vive do trabalho”⁸ como protagonista social. Na verdade, segundo Netto (1996), são falsas as teses acerca do fim da “sociedade do trabalho”, o que se registra são mudanças e reorganização do mundo do trabalho. Mesmo com o desaparecimento do operário tradicional no seu sentido *strictu*, não desapareceu de forma alguma a classe de assalariados que dependem do trabalho para sobreviver.

4.2. O ESTADO DE BEM-ESTAR E AS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO

A fim de situarmos inicialmente a discussão, foi feita uma análise tematizando as transformações no mundo do trabalho e seu impacto sobre a formulação da política social de educação. Ao analisarmos uma política social, é imprescindível nos situarmos em termos históricos, sua origem e seu passado, buscando verificar avanços e retrocessos. Em uma sociedade estratificada como a brasileira, este trabalho deve estar acompanhado da análise das forças produtivas e de sua ação direta sobre a esfera estatal.

Mesmo sendo o Brasil, e os países da América Latina como um todo, países de economia periférica ou emergente, consideramos que uma sensível teia de proteção social foi construída ao longo dos anos, políticas estas denominadas de bem-estar ou Estado de Bem-Estar Social (*Welfare State*). No caso do Brasil estas políticas surgiram por meio do nacional-desenvolvimentismo. Segundo Pereira (2000), do ponto de vista econômico, este período foi marcado principalmente pela passagem de uma economia de larga escala agroexportadora para um regime econômico denominado urbano-industrial. O período populista/desenvolvimentista, denominado por Pereira (2000), apresentou várias características no campo da proteção social, pois

o caso brasileiro afigura-se como um misto ou combinação de elementos presentes na classificação de Esping-Andersen (1991), a saber: intervenções públicas típicas e seletivas – próprias dos *modelos liberais* –; adoção de medidas autoritárias desmobilizadoras dos conflitos sociais – típicas dos *modelos conservadores* –; e, ainda, estabelecimento de esquemas universais e não contributivos de distribuição de benefícios e serviços – característicos dos regimes social-democratas. E tudo isso foi mesclado às práticas clientelistas, populistas, paternalistas e de patronagem política, de larga tradição no país (PEREIRA, 2000, p. 126-127).

Segundo Toledo (1995), historicamente o Estado de Bem-Estar Social capitalista se impôs no mundo e dominou durante quarenta anos, permitindo, nesse lapso de tempo, altas taxas de crescimento, como uma alternativa aos triunfantes socialismos reais. Para o autor,

⁸ Este termo é cunhado por Ricardo Antunes (2006) quando diferencia os que dependem de sua força de trabalho para sobreviver daqueles que são os donos dos meios de produção.

o Estado de Bem-Estar Social assume posição estratégica, pois é, em parte, investidor econômico, em parte, regulador da economia e dos conflitos, mas também estado benfeitor que procura conciliar crescimento econômico com legitimidade da ordem social.

O Estado de Bem-Estar Social teve grande avanço inicialmente na Europa, exatamente após a Segunda Guerra mundial. Segundo Pierson (1991), o *Welfare State* diz respeito a mudanças radicais na composição da força de trabalho, expandindo o orçamento social e trazendo com ele alguma universalização. Para o autor, o Estado, e mais especificamente o *Welfare State*, tornou-se o maior empregador em todas as sociedades avançadas e esta forma de organização da base produtiva propiciava tanto uma maior organização sindical dos trabalhadores como uma maior regulação por parte do Estado da economia privada. Para Gomes (2006, p. 219),

se o Estado de bem-estar pode ser compreendido como consequência da luta de classes e, certamente, como resultado do fortalecimento da classe trabalhadora, pode-se aceitar a tese de que após a II Guerra Mundial as forças do capital encontraram fortes obstáculos, diante do holocausto e da barbárie da guerra, para imprimir um processo de exploração e acumulação de riqueza de forma mais concentrada e utilizando um Estado tipicamente liberal. As condições sociais, econômicas e políticas depois da II Guerra Mundial eram extremamente favoráveis para impor certos limites ao funcionamento do capitalismo, sobretudo depois das experiências extremistas do fascismo e nazismo.

É visível, portanto, que as elites européias tinham suas razões em apoiar a ampliação dos benefícios sociais à grande maioria da população vítima dos efeitos da Guerra, porque, devido à grave situação, os custos com o emprego de trabalhadores assalariados poderiam ser rebaixados e, por outro lado, a classe trabalhadora cooperaria com a produção capitalista e teria acesso aos benefícios do consumo e dos serviços sociais oferecidos pelo Estado.

É em Henri Ford que Navarro (1993) interpreta esta “benevolência” para com a classe trabalhadora. Ford, um dos mais influentes industriais do início do século XX, é apontado como um homem com visão de futuro e que compreendia que aumentos dos salários e do bem-estar dos trabalhadores seriam aspectos cruciais para a acumulação de bem-estar da classe capitalista. No entanto, para Navarro (1993), existe um tratamento equivocado de que Ford demonstrava uma grande visão de futuro. Para o autor, os benefícios conquistados pelos trabalhadores não vêm da “visão de futuro” de Ford, mas de motivos bem diferentes. Para ele, foi a luta de classes que marcou as conquistas dos trabalhadores por melhores condições de vida.

Vale ressaltar que a organização fordista transcende o chão da fábrica, constituindo um modo de vida marcado pela racionalidade através da capacidade de comando do capital, da imposição de sua disciplina sobre o trabalho e sobre os trabalhadores. O fordismo combinou o uso da tecnologia – linha de montagem – com a gerência racional do trabalho. E tem como preceitos fundamentais a separação de concepção e execução, de forma que qualquer iniciativa do trabalhador é desconsiderada, e este deve ater-se somente ao trabalho manual, ficando o trabalho intelectual a cargo de outra pessoa. Para Druck (1999, p. 49),

o fordismo enquanto novo padrão de gestão do trabalho e da sociedade (ou Estado) – sintetiza as novas condições históricas, constituídas pelas mudanças tecnológicas, pelo novo modelo de industrialização caracterizado pela produção em massa, pelo consumo de massa (o que coloca a necessidade de um novo padrão de renda para garantir a ampliação do mercado), pela integração e inclusão dos trabalhadores.

Foi no pós-segunda guerra que os capitalistas intensificaram as práticas fordistas e, devido às lutas sociais, mas também para fazer frente aos socialistas, que rearticularam estas práticas com a política de pleno emprego e proteção social do Estado. Segundo Druck (1999), o *Welfare State* surge como resposta aos movimentos sociais e à ameaça de contaminação dos trabalhadores pelo socialismo.

No Brasil, as políticas sociais sofreram influência das mudanças econômicas e políticas ocorridas no plano internacional também. Para Pereira (2000), tais influências ajudaram a produzir um “sistema de bem estar periférico”, levado em comparação às políticas sociais nos países capitalistas avançados. Segundo a autora, “as políticas sociais no Brasil nasceram presas às amarras econômicas e o jugo colonialista, não impedindo que grandes parcelas da população fossem lançadas na pobreza extrema” (PEREIRA, 2000).

É necessário destacar que a partir de 1930, com a crise do sistema político e econômico oligárquico-exportador, há, segundo Ianni (1994), uma mudança no padrão de intervenção do Estado na sociedade e este processo se inicia com a Revolução de 1930, fato que marca a séria derrota das elites agrárias, embora não tenha sido uma derrota total. Para Gomes (2006), apesar do rápido processo de urbanização, é graças à crise do sistema primário-exportador e do desenvolvimento da manufatura que os trabalhadores ainda não reuniam condições concretas para o amadurecimento de lutas e movimentos políticos que engendrassem situações de ruptura contra as condições de exploração e apropriação da riqueza capitalista. Ou seja, as condições não alcançavam um estágio de amadurecimento para a luta operária.

É por essa crise de legitimidade das classes no Brasil na década de 1930, ou crise de hegemonia, que se forma um Estado bastante peculiar. 'Um Estado de compromisso, que expressa a ausência de hegemonia de qualquer um dos grupos dominantes e exerce o papel de árbitro entre esses interesses' (Draibe, 1985, p.22). Enquanto isso a burguesia industrial em ascensão fortalecia progressivamente seu poder econômico e ampliava o espaço político na estrutura social em transformação. As camadas mais populares, os trabalhadores fabris, funcionários públicos e a grande massa camponesa tinham pouco poder de influenciar politicamente esse processo e presenciavam, com certa fraqueza, essa transição que era feita pelo alto (GOMES, 2006, p. 222).

Apesar de seu visível atrelamento aos interesses das classes dominantes da época, o Estado Novo, por meio do seu nacional-desenvolvimentismo, foi com certeza o difusor das primeiras políticas sociais para as classes trabalhadoras. Um exemplo disso é a criação, em 1930, do Ministério da Educação e Saúde Pública, do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, bem como a criação da Legislação Trabalhista, da Carteira de Trabalho, do Salário Mínimo e da CLT (Consolidação da Leis de Trabalho), entre outros.

Em concordância com Pereira (2000), a análise crítica pertinente ao avanço das políticas sociais em um país como o Brasil, a partir de 1930, refere-se ao fato de que o nosso Estado de Bem-Estar, principalmente em termos de educação e saúde, foi direcionado, em sua maioria, para a demanda das classes médias em consolidação no país. Mais uma vez, grande parte da massa trabalhadora, tanto do campo quanto da cidade, fora excluída.

4.3 A CENTRALIDADE DO TRABALHO E A PERCEPÇÃO DOS TRABALHADORES

Engels, em 1876, escreve “Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem”. Afirma que “o trabalho é a condição básica fundamental de toda a vida humana”, sendo o criador do próprio ser humano, e é neste sentido que se pode afirmar que o trabalho é o maior criador da riqueza humana material e, principalmente, da riqueza espiritual, pois ninguém trabalha apenas por trabalhar. O gesto de produzir alguma coisa, com toda a certeza, implica trazer algum sentido para quem o produz. Há um trecho muito interessante em que situa historicamente a importância do gesto de trabalhar para a evolução humana e afirma que sua essência nunca esteve na competição e sim na cooperação, uma vez que

em face de cada novo progresso, o domínio sobre a natureza que tivera início com o desenvolvimento da mão, com o trabalho, ia ampliando os horizontes do homem, levando-o a descobrir constantemente nos objetos novas propriedades até então desconhecidas. Por outro lado, o desenvolvimento do trabalho, ao multiplicar os casos de ajuda mútua e de atividade conjunta, e ao mostrar assim as vantagens dessa atividade conjunta para cada indivíduo, tinha que contribuir

forçosamente para agrupar ainda mais os membros da sociedade (ENGELS, 1999, p. 19).

Analisando ontologicamente, ao trabalho deve ser conferida posição central na evolução da espécie humana, seja inicialmente em forma de trabalho rudimentar, seja na atualidade de forma tecnificada e informacional. O trabalho foi e continua sendo a ferramenta de comunicação dos seres humanos com o mundo, a transformação da natureza em “bens de consumo”. Desde os primórdios sempre foi um trabalho coletivo e nunca individualizado. Foi o trabalho na sua forma mais primitiva que tirou o homem de sua condição de animalidade.

Entendemos inicialmente o trabalho no seu sentido agregador e produtor de condições de sobrevivência em um determinado tempo na história da espécie humana. Neste caso, o trabalho assume um aspecto fortemente funcional, pois é a ferramenta do trabalho que garante proteção e alimento a uma determinada população. Na evolução cultural do trabalho, este deve ser visto também dentro das artes, da escrita, da pintura, da música, nos jogos e demais aspectos que representam as legítimas aspirações humanas para o seu crescimento espiritual.

Desta forma não compreendemos a perda da centralidade do trabalho como um argumento plausível, pois o trabalho é intrínseco ao ser humano. Ontologicamente fomos transformados pelo gesto laboral mais primitivo. Ao analisarmos atentamente, o trabalho foi e continuará sendo o modo como a espécie humana se relaciona com o mundo e com a sua própria evolução. Ciavatta (2002, p. 120) acredita que,

da centralidade do trabalho que advém, primeiro, por ser o trabalho uma categoria estruturante da existência humana e da produção do conhecimento (Lukács, 1978); segundo porque o trabalho na sua negatividade, historicamente construída pelas relações de produção capitalistas, é um componente fundamental das condições de desenvolvimento desigual e combinado, de pauperização e marginalização de dois terços da humanidade. Minimizar a categoria trabalho para o entendimento de problemas de países tidos como não desenvolvidos ou em desenvolvimento como o Brasil, é abrir mão da compreensão da própria historicidade de nossas condições de empobrecimento e miséria.

Na atualidade o trabalho mantém a sua função socializadora, nunca deixou de ser central na constituição dos sujeitos histórico-culturais. Na verdade, se notarmos o discurso de perda da centralidade do trabalho e, conseqüentemente, o desaparecimento da classe trabalhadora, veremos que estes surgem principalmente a partir das grandes mudanças ocorridas no mundo produtivo. Não sem propósito, o desaparecimento da categoria

trabalho como central na evolução humana ressurge justamente quando o sistema produtivo capitalista passa por grande crise recessiva de acumulação. É crucial compreendermos que a crise não é do trabalho, mas da forma como se organiza e produz-se trabalho na sociedade capitalista. É a sociedade produtivista fordista-taylorista que está em crise. Foi o modo de acumulação capitalista que se esgotou diante das grandes mudanças advindas principalmente da nova matriz tecnológica de produção. Nesse sentido:

a crise experimentada pelo capital, bem como suas repostas, das quais o neoliberalismo e a reestruturação da era da acumulação flexível são expressão, tem acarretado, entre tantas conseqüências, profundas mutações no interior do mundo do trabalho. Dentre elas podemos inicialmente mencionar o enorme desemprego estrutural, um crescente contingente de trabalhadores em condições precarizadas, além de uma degradação que se amplia, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias e para a valorização do capital (ANTUNES, 2000, p. 15).

A partir da década de 1970, diante dos novos modos de produção capitalista, aprimorados pela revolução tecnológica, e com um único objetivo de aumentar os níveis de exploração e lucro sobre a classe trabalhadora – a superexploração baseada nos sistemas pós-fordistas ou toyotistas – o discurso da perda da centralidade do trabalho ganha força e se configura no discurso que serve aos interesses das grandes corporações do mundo produtivo. O discurso da perda da centralidade do trabalho leva consigo conquistas históricas da classe trabalhadora

dado que as lutas anteriores entre o capital e o trabalho, que tiveram seu apogeu nos anos 60, não resultaram na instalação de *um projeto hegemônico do trabalho contra o capital*, coube a este, derrotadas as alternativas mais ousadas do mundo do trabalho, oferecer sua resposta para a crise. Atendo-se à esfera fenomênica, à sua manifestação mais visível, tratava-se, para o capital, de reorganizar o ciclo produtivo preservando seus fundamentos essenciais (ANTUNES, 2000, p. 36).

Isto se configurou não apenas com o processo de desindustrialização e flexibilização dos antigos postos de trabalho fordista, que fizeram desaparecer grande parte do operariado mundial, mas com uma força sem precedentes do discurso do fim do mundo do trabalho, bem como a perda da centralidade deste. Isso gerou um novo padrão produtivo de exploração baseado no desemprego estrutural, não levando em conta que, se o mundo do trabalho “desapareceu”, é fundamental lembrarmos que o trabalhador não. O exército de trabalhadores desempregados continua acreditando que o trabalho é a única condição para resgatar a sua dignidade humana, pois se aceitamos que o trabalho não é mais fundamental para os sujeitos se constituírem como tal, aceitamos a “irreversibilidade” de quase dois terços da humanidade sem condições dignas de se viver.

Vale analisar que, se para um trabalhador desempregado o trabalho perdeu a sua centralidade na condição de produzir não apenas o seu sustento, mas com certeza para garantir sua dignidade e sentido em estar vivo, em um mundo que sempre foi baseado no trabalho coletivo e que permanecerá sendo central para a sua existência, o desaparecimento do trabalho é, em grande parte, a morte dos trabalhadores.

Mas, em contrapartida, defendemos que o trabalho perdeu justamente a sua centralidade criativa com a consolidação do capitalismo. Quem aniquilou a centralidade do trabalho na construção societal do mundo foi o projeto do capital, que, através do capitalismo, lançou sua rede sobre a capacidade humana de criar e produzir riquezas não apenas materiais mas principalmente espirituais. A falsa liberdade do capitalismo industrialista escondeu a escravidão modernizada do trabalhador que precisava vender a sua mão-de-obra senão pereceria, transformando a criatividade em repetição, o artesanal em produção em massa, transformando qualquer gesto laboral em prisão e alienação.

Marx (2002), em os “Manuscritos Econômicos-Filosóficos”, afirma que o objeto produzido pelo trabalhador aparece como estranho e independente a ele, transformando o trabalhador e o trabalho em mercadorias, o que priva o trabalhador dos objetos que produz. Quanto mais ele produz, menos pode possuir. Essa apropriação do objeto pelos possuidores da propriedade se realiza como alienação do trabalhador. Este, ao pôr sua vida na produção de objetos que não lhe pertencem, perde a posse desta.

Como afirma Marx (2002, p. 160), “a alienação do trabalhador no seu produto significa não só que o trabalho se transforma em objeto, mas que existe independentemente dele, fora dele e a ele estranho, e se torna um poder autônomo em oposição com ele”.

Podemos assim denominar o sistema produtivo chamado de *fordista-taylorista* que na verdade se apresentava, segundo Antunes (2000), como uma linha rígida de produção articulada aos diferentes trabalhos, tecendo vínculos entre as ações individuais das quais a esteira fazia as interligações, dando o ritmo e o tempo necessários para a realização das tarefas. Esse processo se apropriava da dimensão intelectual do trabalho, que ficava nas mãos da gerência científica. O trabalho se reduzia a uma ação mecânica e repetitiva.

Hoje, transnacional e flexibilizado, o capital, mediante a organização produtiva capitalista moderna, introduz formas mais “amenas” de explorar o trabalhador e, neste contexto, foi a partir da década de 1970 que o chamado toyotismo e a era da acumulação flexível emergiram no Ocidente. Para Antunes (2000, p. 47),

o quadro crítico, a partir dos anos 70, expresso de modo contingente como crise do padrão de acumulação taylorista/fordista, já era expressão de uma crise estrutural do capital que se estendeu até os dias atuais e fez com que, entre tantas outras conseqüências, o capital implementasse um vastíssimo processo de reestruturação, visando recuperar o seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, repor o seu projeto de dominação societal abalado pela confrontação e conflitualidade do trabalho.

O conflito no mundo do trabalho se deu principalmente porque a lógica de organização e conformação da divisão hierárquica do trabalho era extremamente predatória e violenta ao trabalhador. Um exemplo claro da situação de grande exploração por que o trabalhador do início do século passava aconteceu com a primeira geração de trabalhadores da *Ford* nos Estados Unidos, sendo que os operários da segunda geração da *Ford*, que, em parte eram os filhos dos trabalhadores da primeira geração, não aceitaram “darem sua vida para ganhá-la” (ANTUNES, 2000), mesmo com as vantagens oferecidas pelo fordismo, e se recusaram aceitar o trabalho e uma existência desprovida de sentido, marcada por um trabalho abstrato e pelo simples crescimento de seu poder de compra.

Ao se discutir a centralidade ou não do trabalho na produção da omnilateralidade⁹ humana, lembramos que o trabalho abstrato não vale como referência de trabalho na produção da riqueza espiritual, é sim um gesto meramente produtor de mercadorias fetichizadas, de que os trabalhadores do sistema fordista são um bom exemplo. Deixando claro que trabalho, como argumenta Engels, é, na sua essência, o produtor da humanidade e da sua condição de não-animal, o que o gesto abstrato do trabalho em série faz é recolocar o ser humano na sua condição animal e não o contrário.

Defendemos a centralidade do trabalho com a convicção de que tudo é gesto produtor de trabalho: o artista que pinta está trabalhando, quem compõe uma canção está trabalhando, o ator que encena uma peça de teatro faz disso o seu trabalho, o agricultor que cultiva seu sustento e o sustento de sua família, por meio da terra, faz deste gesto o trabalho na sua essência, com significado e valores simbólicos ou espirituais do seu tempo.

Engels defende o trabalho como o gesto mais importante produzido pelo seres humanos. Neste sentido o trabalho deve ser considerado não apenas limitadamente sob as condições do modo de produção capitalista, que, na visão de Engels, seria o anti-trabalho, pois para ele o trabalho é o produtor da evolução humana inexoravelmente e, sob este

⁹ Para Manacorda (1990, p. 92), “A omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em conseqüência da divisão do trabalho”.

aspecto, o capitalismo estaria “involvendo” a humanidade, pois, por mais que ele apresente avanços e evolução, isto estaria destinado apenas a uma minoria que tem meios e formas de continuar produzindo trabalho criativo. O restante da humanidade fica fadado ao trabalho no seu sentido mais mecânico e abstrato.

4.4 TRABALHO PRECÁRIO E O RENASCIMENTO DA TEORIA DO CAPITAL HUMANO

A Teoria do Capital Humano ganhou grande força principalmente a partir das décadas de 1960 e 1970, com o grande impulso industrialista principalmente nos países de economia periférica, como no caso o Brasil. O conjunto dos postulados básicos da Teoria do Capital Humano teve profunda influência nos (des) caminhos da concepção, políticas e práticas educativas no Brasil, sobretudo na fase mais dura do golpe militar, entre 1968 e 1975. No Brasil, a perspectiva do adestramento e do treinamento foi dominante até recentemente. A legislação educacional, promulgada sob a égide do golpe de 64 e tendo o economicismo como sustentação teórico-ideológica ainda está vigente.

Esta teoria basicamente vincula a educação à força de trabalho, os processos educativos aos processos de produção e a canalização da formação de jovens-estudantes em adultos-operários. Neste período, segundo Frigotto (2000), a educação no Brasil dá-se como a prática social que se define pelo desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, reduzindo-se a mero fator de produção do economicismo brasileiro.

Podemos afirmar que a Teoria do Capital Humano exerce forte influência até hoje na concepção de educação pública que é oferecida à classe trabalhadora brasileira. mesmo sendo gerida e executada nos primórdios do industrialismo europeu, a Teoria do Capital Humano abarca as concepções de educação e transforma a escola na principal formadora de mão-de-obra. Para Frigotto (2000, p. 56),

o primeiro desafio é, pois, de qualificar a base histórico-social das quais emergem as novas exigências educativas e de formação humana – *rejuvenescimento da Teoria do Capital Humano* – e de decifrar porque as teses de uma formação geral e abstrata, que prepara sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos aparecem ao mesmo tempo com as perspectivas neoconservadoras de ajuste no campo econômico-social e no campo educacional mediante as leis de mercado.

O conceito de educar, bem como o papel da educação, se apresentam, segundo Frigotto (2000), asceticamente abstraídos das relações de poder, passam a definir-se como

uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção, sem nenhum vínculo com a realidade, transformando o espaço educativo em uma arena de transferências dos saberes para a fábrica e para uma “cidadania capitalista”, de interesses voltados unicamente para o consumo e a aceitação das regras do jogo competitivista do mundo do trabalho, de maneira que

essa concepção de educação como ‘fator econômico’ vai constituir-se numa espécie de fetiche, um poder em si que, uma vez adquirido, independentemente das relações de força de classe e toda a sua contradição, é capaz de operar o “milagre” da equalização social, econômica e política entre indivíduos, grupos, classes e nações (FRIGOTTO, 2000, p. 18).

A força da disseminação da Teoria do Capital Humano, como panacéia da solução das desigualdades entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos e entre os indivíduos, foi rápida nos países latino-americanos e de Terceiro Mundo, mediante os organismos internacionais (BID, BIRD, FMI, USAID, CINTERFOR), que representam predominantemente a visão e os interesses do capitalismo integrado ao grande capital.

Segundo Frigotto (2000), no Brasil, a Teoria do Capital Humano é rapidamente alçada ao plano das teorias do desenvolvimento e da equalização social no contexto do “milagre econômico” da década de 1970 pelo governo militar.

A consolidação da Teoria do Capital Humano passa essencialmente pelo terreno que sustenta e consolida o sistema educacional público. É essa teoria que vai orientar o trabalho pedagógico via currículo escolar dos sistemas de ensino. Dessa forma, há uma defesa clara de que o aumento da instrução, via acréscimo de conteúdo no currículo escolar, é a chave para a qualificação e a preparação de melhor desempenho na produção do trabalhador. Para Frigotto (2000), o capital humano se apresenta como uma “quantidade”, ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas para servir ao sistema produtivo, funcionando como potencializadores da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual.

O investimento em qualidade na educação vê a escola como formadora de “capitais humanos”, fundamental para a reprodução do sistema econômico vigente. Não só a escola, mas a estrutura escolar, são propícias a experiências marcantes na vida das crianças, adolescentes e adultos, principalmente no que se refere a experiências ligadas à

disciplinarização, submissão e obediência, condições indispensáveis para a inclusão no mundo do trabalho. Assim

além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas habilidades sem as quais a atividade produtiva não poderia ser realizada, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores dentro da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção capitalistas não se perpetuam automaticamente (MÉSZÁROS, 1981, p. 260).

Vale ressaltar que, mesmo em pleno século XXI, um currículo voltado para o mundo do trabalho adapta-se perfeitamente a um sistema educacional gerido sob a Teoria do Capital Humano. Mesmo que as bases produtivas não sejam as mesmas do pós-Segunda Guerra Mundial, ressaltamos que a intenção é produzir trabalhadores “flexíveis” aos novos mercados de trabalho, principalmente àqueles ligados as novas tecnologias informacionais, mas nem por isso se desvincula da escola uma espécie de “nova” Teoria do Capital Humano, visto que o “produto” final da educação permanece o mesmo de quarenta ou cinquenta anos atrás, que é a formação de mão-de-obra para atender a, cada vez mais, exigente demanda do novo sistema produtivo.

A nova conformação do sistema produtivo necessita, é claro, de uma nova concepção de ensino, uma nova forma de abordar os preceitos educativos fundados no fordismo. Desta forma há um salto qualitativo na maneira de se pensar a educação pública, o que é inegável. As palavras de ordem são a cidadania, a participação, o espírito coletivo, os conhecimentos interdisciplinares e a ruptura com uma escola estática e pouco flexível. Mas Frigotto (2000) nos alerta que a súbita redescoberta e valorização da dimensão humana do trabalhador está muito mais afeita a sinais de limites, problemas e contradições do capital na busca por redefinir um novo padrão de acumulação com a crise de organização e regulação fordista, do que à autonegação da forma capitalista de relação humana. Ou seja, as inovações tecnológicas, longe de serem “variáveis independentes”, um poder fetichizado autônomo, estão associadas às relações de poder político-econômico e, portanto, respondem a demandas destas relações. Cabe mostrar que o ajuste neoliberal se manifesta no campo educativo e da qualificação por um revisitar e “rejuvenescer” a Teoria do Capital Humano, com o rosto, agora, mais social. Segundo Frigotto (2000, p. 144),

parece-nos importante mostrar primeiramente que os novos conceitos abundantemente usados pelos *homens de negócio* e seus assessores – globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e “valorização do trabalhador” – são a imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de

acumulação, quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial.

É crucial salientar que é na escola pública que a classe trabalhadora deposita suas expectativas e esperanças, é por ela que trabalhadores e seus filhos passarão. Não há como negar que é a escola o primeiro e, muitas vezes, único canal de conhecimento e acesso aos saberes culturais organizados pela humanidade aos quais trabalhadores têm acesso. Trabalhar, reconceptualizar, organicizar o conhecimento historicamente construído pela humanidade é o principal papel da escola e a conformação do currículo escolar, suas diretrizes e orientações transmitidas pelos educadores são determinantes na construção de uma cultura escolar. O papel do professor é fundamental como mediador do conhecimento produzido por toda a humanidade. É o professor que o sistematiza e o “devolve” ao aluno e, neste sentido, o trabalho pedagógico do professor pode adquirir um sentido ativo-participativo ou meramente de transmissão passiva de conhecimento aos estudantes, bem ao gosto do reprodutivismo da Teoria do Capital Humano. Assim,

o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos seres humanos. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 1995, p. 17).

O que o trabalho educativo produz está diretamente ligado ao momento histórico de determinada sociedade, isto é, o trabalho educativo alcança sua finalidade quando cada sujeito se apropria da produção histórica coletiva, apropriando-se também dos elementos sociais e culturais necessários à sua humanização. Esta humanização que percorre todo o discurso da educação como prática libertadora, a qual nos chamava a atenção Paulo Freire, em nada se parece com a concepção de humanização pregada pelo capitalismo, na voz da Teoria do Capital Humano. A humanização dos sujeitos por meio da escola, longe de assumir qualquer postura de neutralidade na transmissão de cultura, arte e ciência, deveria, sim, partir de pressupostos históricos fundantes da construção da sociedade ocidental, bem como estabelecer uma relação no mínimo honesta com a história de exploração e violência à qual os países colonizados foram submetidos para que o capitalismo triunfasse.

A nosso ver, não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, suas lutas, conquistas, derrotas e vitórias. Da mesma forma que a humanidade não está imediatamente dada nos indivíduos singulares, este é um processo

contínuo de desconstrução e reconstrução, visto que as forças dominantes e dominadas não cessam nunca de lutar por seus ideais. Para Frigotto (2000, p. 25),

a educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo de disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular as concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe.

Essa humanidade, que vem sendo produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de sujeitos, precisa ser novamente revista em cada indivíduo singular. Trata-se de gerar algo que já foi produzido historicamente. Cabe à escola, como possível representante dos excluídos dos sistemas produtivos, trazer à tona que a história foi construída não sob a docilidade das massas e muito menos sob sua cumplicidade em sua própria escravização, mas, ao contrário, o que o próprio discurso da história oficial ministrado nas escolas esconde: o campo de batalha entre oprimidos e opressores, guerras, invasões, massacres, conluíus, resistências, sublevações, revoluções etc., que são as marcas do poder do capital, mas, ao mesmo tempo, as marcas da resistência a ele.

CAPÍTULO 5 – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS PCNEM COMO POLÍTICA SOCIAL DE EDUCAÇÃO

O objetivo da pesquisa neste ponto proposto é descrever e analisar os conteúdos dos PCNEM apoiando-se em pressupostos de uma concepção crítica de educação, tendo como ponto de partida o tempo histórico e político de criação desta política social. Neste sentido, os PCNEM foram analisados a partir de uma visão que aponta a necessidade de transformação dentro dos currículos escolares tradicionais para acompanhar as mudanças no contexto da chamada revolução informacional no campo produtivo-econômico, principalmente nos países considerados emergentes. Muito mais como necessidade de ajustamento do currículo às mudanças impostas pela mundialização do capital, os PCNEM procuram superar a organização curricular tradicional não apenas por sua obsolescência pedagógica e tratamento fragmentado do conteúdo curricular, mas sim, como uma forma de submissão às crescentes transformações do sistema produtivo.

Neste processo, inclui-se a forma de pensar os conteúdos escolares e as práticas pedagógicas, tendo como ponto de partida a função social da educação e os papéis que esta vem assumindo com as profundas mudanças pelas quais vem passando toda a sociedade brasileira.

A formulação dos PCNEM teve como ponto de partida

princípios definidos na LDBEN e Ministério da Educação, num trabalho conjunto com educadores de todo o país, que chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta. Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações. Ao contrário disso, buscamos dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender (BRASIL, 1999, p. 4).

Neste sentido, queremos demonstrar que a reforma da educação brasileira estabelecida pela LDBEN, de dezembro 1996, deu início ao processo de construção deste “novo” currículo e foi consolidada pela Resolução CEB/CNE nº 3/98, elaborada pelo CNE, que institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, estando vinculada ao processo de reestruturação produtiva às novas formas de relação entre Estado e sociedade a partir do neoliberalismo.

A reforma curricular do ensino médio brasileiro já havia começado antes mesmo de ser levada às instâncias da sociedade diretamente ligadas a sua aplicação. Referimo-nos principalmente aos professores da educação básica e à comunidade escolar de uma maneira geral, pois são estes os sujeitos mais afetados pelas mudanças no currículo. Isto demonstra que tradicionalmente as políticas públicas no Brasil raramente consultam o público o qual procurará atingir, o que denuncia uma grave despreocupação dos gestores públicos que ainda carregam uma ação autoritária na elaboração de tais políticas.

Elaborada pelo então diretor do Departamento de Desenvolvimento da Educação Média e Tecnológica, professor Ruy Leite Berger Filho, e pela coordenadora do projeto, professora Eny Marisa Maia, a reforma curricular do Ensino Médio brasileiro “estabeleceu a divisão do conhecimento escolar em áreas, uma vez que os conhecimentos estão cada vez mais imbricados aos conhecedores, seja no campo técnico-científico, seja no âmbito do cotidiano da vida social” (BRASIL, 1999, p. 18).

A própria definição das categorias de áreas de conhecimento foi assim construída, passo a passo, nos gabinetes ministeriais, nas reuniões fechadas dos consultores do Ministério da Educação e na ação dos técnicos colaboradores. Estas ações para a consolidação da reforma curricular demonstram na verdade que a comunidade educacional é chamada a participar de um jogo político em que o resultado já estava definido antes mesmo de começar. Fica bastante nítido que o objetivo da reforma curricular do ensino médio está intrinsecamente subordinado às determinações do mundo produtivo, tendo a linguagem informacional como alicerce para a implantação das reformas.

Ressaltamos que as ditas linguagens tecnológicas vêm encobrendo todo o discurso de necessidade de transformação dos sistemas educacionais públicos. Estas linguagens são vistas como a solução para o atraso da escola diante de uma sociedade que avança a passos largos pelos caminhos das tecnologias informacionais: computadores na escola, laboratórios de informática, *internet* e o acesso a uma gama de informações, *softwares* e mídias disponíveis para professores e estudantes. Mas dentro e fora da escola infelizmente a realidade tem sido outra. Somente 13,6 milhões de pessoas, 8% da população, acessam a internet a partir de computadores localizados em casa, conforme o Mapa das Desigualdade Digitais (2006), do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT).

Ainda de acordo com esse estudo, os 10% mais ricos se aproveitam até cinco vezes mais das facilidades digitais do que os 40% mais pobres da população, e destes 40%, apenas 2% têm acesso regular à internet. Isto ocorre, segundo o próprio relatório do MCT,

em função da alta concentração de renda no Brasil. O estudo segue mostrando que há um fosso de exclusão digital no país. Em Brasília, por exemplo, os 10% mais ricos têm índice de acesso de 76%, equivalente ao da Holanda. Já entre a população negra e pobre de Salvador, só 0,5% está conectado.

Não questionamos o uso das ferramentas informacionais como meio pedagógico. O que deve ser observado é se de fato estas ferramentas estão sendo efetivas à aprendizagem daqueles que realmente precisam delas ou se o discurso da revolução imposta pelas linguagens informacionais é mais um véu para encobrir a exclusão dos já excluídos dos meios tradicionais de comunicação.

5.1.1 – A REORGANIZAÇÃO DO CONHECIMENTO CURRICULAR DO PONTO DE VISTA DOS PCNEM

Originalmente os PCNEM se traduzem como uma reformulação da estrutura curricular que era baseada em compartimentalização de áreas do conhecimento isoladas. Ou seja, a reforma do currículo por meio da interdisciplinaridade propõe que as tradicionais disciplinas saiam de suas estruturas rígidas de conhecimento e se comuniquem com outras áreas, revelando que temas cotidianos dos alunos das escolas públicas, como é o caso da gravidez na adolescência e o uso indevido de drogas, sejam discutidos por todas as áreas de conhecimento, como matemática, filosofia, ciências, língua portuguesa, etc.

De acordo com os próprios documentos que regem a reformulação curricular, estas agora se dividem em três áreas, tendo as novas tecnologias como promessa de redenção de um sistema educacional bastante depauperado pelos baixíssimos investimentos do Estado na educação pública. A reorganização curricular foi dividida e definida da seguinte maneira:

Parte I - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Nesta área fica definida a linguagem como ferramenta essencial para o ato comunicativo entre pessoas, mas ressaltando que esta não é apresentada como ferramenta política de luta e conquista, mas, ao contrário, a linguagem é apresentada como uma forma de adaptação aos novos códigos apresentados pela denominada sociedade do conhecimento. Prova disso é que

a linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade (BRASIL, 1999, p. 19).

As “necessidades” e “experiências da vida em sociedade” referem-se à adaptação do trabalhador à nova ordem mundial do trabalho, precária, restritiva e pouco democrática, segundo a qual a ferramenta comunicativa é essencial, seja nas linhas de montagem informatizadas, seja nos setores de prestação de serviços terceirizados.

Dentro de uma subdivisão desta primeira parte das áreas de conhecimentos apresentadas pelos PCNEM, estão a Língua Portuguesa, a Língua Estrangeira, as Artes, a Educação Física e os conhecimentos voltados para a informática, que funcionam como uma espécie de âncora, pois esta é apresentada como elo entre a linguagem formal e as novas ferramentas da sociedade da informação.

Parte II - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Este capítulo trata dos conhecimentos das ciências da natureza inseridos em uma forma de linguagem considerada mais abstrata, devendo ser ressignificada dentro de um processo cumulativo no qual as novas tecnologias assumem um papel crucial. Esta área de conhecimento abrange as disciplinas de Biologia, Física, Matemática e Química e propõe a aprendizagem a partir da “compreensão e utilização dos conhecimentos científicos, para explicar o funcionamento do mundo, bem como planejar, executar e avaliar as ações de intervenção na realidade” (BRASIL, 1999, p. 19).

Mais do que o domínio de determinados códigos de conhecimento, verificamos que o discurso embutido nos PCNEM exprime uma visão de mundo que se reduz ao conhecimento tecnológico e ao controle de suas ferramentas, pois só assim seria alcançada a “cidadania desejada” ou a “intervenção na realidade”, desconsiderando que tipo de cidadania e de intervenção são realmente almejadas e em que níveis e patamares são acessíveis para cada tipo de cidadão.

O que a realidade tem mostrado é que a cidadania tem se tornado uma “mercadoria” bastante cara aos anseios de sua plenitude para toda a população que dela necessita, pois dentro da própria realidade da escola pública os meios informacionais apontados como canais de acesso à realização plena dos direitos dos cidadãos têm se apresentado bastante inacessíveis. As disciplinas aqui relacionadas são as que mais sofrem com a falta de recursos pedagógicos e condições adequadas para o trabalho docente. Entre a falta desses recursos, estão a ferramenta informacional e a formação continuada de professores, pois sem ferramentas pedagógicas adequadas e constante atualização dos

educadores, em sua grande maioria, ficam estes presos à sala de aula, tendo como recurso principal o enfadonho quadro-negro e o giz.

Parte III - Ciências Humanas e suas Tecnologias

Nesta área de conhecimento, os PCNEM defendem que as disciplinas de Filosofia, Sociologia, História e Geografia devem se desenvolver de forma a produzir consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas. Entre estes, destacam-se a extensão da cidadania, que implica o conhecimento, o uso e a produção histórica dos direitos e deveres do cidadão e no desenvolvimento da consciência cívica e social, o que reflete na consideração do outro em cada decisão e atitude de natureza pública ou particular. Neste ponto os documentos assumem uma postura bastante dúbia, quando ressaltam valores “cívicos” e de “deveres” dos cidadãos, mesmo que exaltem a cidadania e os direitos destes. Ressaltamos que as desigualdades históricas colocam níveis de acesso à cidadania para diferentes grupos sociais. Defender que a justiça é igual para todos, por exemplo, apenas reforça o caráter histórico desigual consolidado pela elite brasileira. Direitos e deveres não são em si uma condição incorreta quando se quer viver coletivamente. Incorreto é o discurso moral que estabelece de forma artificial e duvidosa a igualdade entre desiguais, o que na verdade apenas consolida o cumprimento da “lei” por aqueles que de alguma maneira não podem burlá-la ou não têm recurso algum para questioná-la.

Os próprios documentos trazem uma menção à justiça social, endossada pela UNESCO, de caráter bem questionável, como se depreende do trecho a seguir:

A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, novas definições de identidade individual e coletiva. Diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social. Deve ser encarada, conforme o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, da UNESCO, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduz a um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras (BRASIL, 1999, P. 13).

A nosso ver, a revolução tecnológica tem trazido outras formas de exploração da classe trabalhadora, que implicam sim outras formas de socialização, gerando pobreza, insegurança para muitos, desemprego em massa, exclusão social e digital, que acarretam em identidades anuladas sem qualquer semelhança com o discurso apresentado acima.

Dentro das possibilidades da educação como ferramenta de transformação social, esta tem servido apenas como máquina de reprodução da tirania do capital. A “utopia necessária” tem que se manter como utopia irrealizável para os porta-vozes do capital, mantendo-se sob um patamar “harmonioso”, estabilizando ou recuando minimamente a pobreza para que desta não se descambe para uma guerra civil e ponha em risco o poder dos donos dos meios de produção.

5.2 – AS FACES DA POLÍTICA DE ORIENTAÇÃO CURRICULAR DOS PCNEM

Na introdução do documento denominado Bases Legais, os PCNEM propõem uma nova maneira de conceber o ensino médio no país – em contrapartida ao modelo de currículo organizado por disciplinas estanques e centralizado no professor – apontando para um novo perfil de currículo, apoiado agora em habilidades e competências para se adequarem à nova conformação do mundo do trabalho.

Trazendo um novo perfil para a organização curricular, os PCNEM surgem como a maior reforma curricular da história da educação brasileira, propondo mudanças no paradigma conteudista do currículo baseado em disciplinas fixas, partindo agora principalmente das transformações advindas do mundo do trabalho, originárias da chamada revolução tecnológica.

A mudança está principalmente na forma como estas disciplinas se organizam na escola, pois, da forma como o currículo se organizava antes dos PCNEM, estas ficavam bastante restritas às suas áreas de atuação, não havendo contato entre conhecimentos que poderiam ser partilhados por todas as áreas. Em virtude das grandes mudanças que a sociedade vem sofrendo, tanto nas relações de trabalho, mas também nas relações sociais, “as propostas de reforma curricular para o Ensino Médio se pautam nas constatações sobre estas mudanças no conhecimento e seus desdobramentos, no que se refere à produção e às relações sociais de modo geral” (BRASIL, 1999, p. 5).

Mas, em contrapartida à nova organização curricular proposta pelos PCNEM, encontramos uma estrutura educacional bastante atrasada e autoritária, que, com o passar dos anos, vem sofrendo com uma constante falta de investimento e precarização da mão-de-obra dos trabalhadores em educação. Mesmo assim, os PCNEM na sua apresentação convocam os professores para “abraçar” a grande reforma anunciada, sem levar em conta esta situação de completo abandono em que vivem os docentes no país, diante da qual podemos elencar: baixos salários, sobrecarga de trabalho, inexistente formação continuada

de qualidade e falta de condições dignas de trabalho, em que a maioria dos professores têm à sua disposição apenas quadro-negro e giz para desenvolver suas tarefas diárias. Em consequência disso, há um completo esfacelamento do quadro de professores e professoras da rede pública propiciando até o surgimento de doenças relacionadas ao trabalho, como a Síndrome de *Bornout*¹⁰.

Em meio a este quadro desalentador surgem os PCNEM, como uma proposta “renovadora”, sem levar em conta fatores históricos e estruturais que foram compondo o cenário da educação brasileira, assumindo um discurso otimista, passível de desconfiança.

Estes Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. Ao distribuí-los, temos a certeza de contar com a capacidade de nossos mestres e com o seu empenho no aperfeiçoamento da prática educativa. Por isso, entendemos sua construção como um processo contínuo: não só desejamos que influenciem positivamente a prática do professor, como esperamos poder, com base nessa prática e no processo de aprendizagem dos alunos, revê-los e aperfeiçoá-los (BRASIL, 1999, p.4).

Sem se comprometer com recursos, o governo federal, à época, anuncia que a reforma curricular pretende acompanhar as grandes mudanças dos sistemas de ensino em nível internacional, mudanças estas que acompanham as grandes mudanças nos sistemas produtivos capitalistas.

O Ministério da Educação do Brasil, juntamente com os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos (BRASIL, 1999, p.4).

Lembramos que, objetivamente, os países denominados desenvolvidos só alcançaram tal critério de desenvolvimento com altos índices de investimento em educação básica e aperfeiçoamento do seu corpo docente. Estados Unidos e Canadá, por exemplo, mesmo com PIBs muito maiores do que o Brasil e sem um quadro de exclusão educacional tão grande, gastaram, em 2004, 7,5% e 7,6% do PIB em educação, segundo o Anuário da UNESCO. Castro (2006), comentando a relação entre economia e educação no caso brasileiro, diz que

dados atuais indicam que o Brasil não está investindo 7% de seu PIB em Educação, como propõe o Plano Nacional de Educação de 2001 (Agência Brasil, 2006), mas somente 4,6%. E em notícia anterior, o próprio ministro da Educação

¹⁰ Segundo o pesquisador Wanderley Codo, da Universidade de Brasília, do Laboratório de Psicologia do Trabalho, a Síndrome de *Bornout* está agregada a uma série de fatores estruturais que geram sentimentos de abstinência nos professores, desânimo, cansaço e desinteresse total sobre o “produto” do seu trabalho: o estudante.

Fernando Haddad afirma que o Brasil investe menos do que 4% de seu PIB (CASTRO, 2006, p. 231).

Com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), sob a Lei nº 10.172, de janeiro de 2001, algumas metas para a educação nacional devem ser alcançadas até 2011. Dentre elas está a “melhoria na qualidade do ensino em todos os níveis” e a “elevação global do nível de escolaridade da população”. Dados de 2005 da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e de Estatística – PNAD/IBGE – indicam que, do total da população na faixa etária entre 15 e 19 anos (18 milhões), apenas 45% (cerca de 8 milhões de jovens) encontravam-se matriculados no Ensino Médio. O baixo número de jovens matriculados nesta modalidade de ensino pode ser um reflexo do baixo número de estudantes concluintes do Ensino Fundamental, que, de acordo com dados do INEP/MEC em 2005, correspondia a apenas 54% dos alunos matriculados na rede pública.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional deixa claro que o Ensino Médio é a “etapa final da educação básica” (art. 36), estabelecendo um laço importante com o ensino fundamental. Assim o Ensino Médio

passa a ter a característica da terminalidade, o que significa assegurar a todos os cidadãos a oportunidade de consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental; aprimorar o educando como pessoa humana; possibilitar o prosseguimento de estudos; garantir a preparação básica para o trabalho e a cidadania (LDBEN, art. 35, incisos I a IV).

Observamos, desta forma, que a baixa qualidade do ensino fundamental deixa vulneráveis os alunos para avançarem a um nível de ensino muito mais complexo, que é o ensino médio. Entendemos o fracasso dos estudantes dentro da educação básica como resultado principalmente da falta de investimentos nos sistemas de ensino públicos, pois, mesmo apresentado como meta do PNE, o progressivo aumento da qualidade da educação no Brasil ainda não foi alcançado.

O Plano foi sancionado com vetos em alguns artigos. O principal deles é o que se refere aos gastos públicos que, de acordo com o texto original, deveriam elevar-se de 5% para 7% do Produto Interno Bruto (PIB). Os argumentos que respaldaram esse veto presidencial foram o de que tal medida entrava em choque com a Lei de Responsabilidade Fiscal e o fato de não terem sido explicitadas as fontes de recursos para o cumprimento dessa meta orçamentária. Com o veto governamental, o PNE pode ter sido reduzido a uma mera carta de intenções (IPEA, 2007, p. 168).

Esbarrando em impeditivos de ordem “legal”, o que se nota é que a precarização e a baixa qualidade da educação básica no Brasil, justamente pela falta de investimentos, tem

criado mecanismos dentro do aparato escolar que servem em grande parte como “remendos”, e um exemplo bastante elucidativo é a reforma curricular prevista pelos PCNEM em 1999, pois, mesmo apresentando consideráveis avanços no que se refere ao currículo anterior, os “parâmetros”, em grande parte, não conseguem se materializar como política de educação, pois dependem de grandes investimentos na educação básica para verem materializadas as suas diretrizes. A implantação e o sucesso da aplicação dos PCNEM na educação básica dependem fundamentalmente de uma razoável formação do corpo docente em conjunto com formação continuada de qualidade, investimento em construção de escolas, bibliotecas, diminuição de alunos por professor em sala de aula, criação de espaços adequados para a arte, o teatro, o esporte, a música e as novas tecnologias informacionais e, por último e não menos importante, a valorização do magistério público.

Nenhuma política de educação alcançará a sua universalização e o seu êxito se não levar em conta os pontos acima citados e também já assinalados anteriormente, ou como está referido acima, será mera carta de intenções. Assim

foram definidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que constituem um conjunto de orientações e recomendações para apoiar o trabalho dos professores na implementação do novo currículo. Vencidos os obstáculos naturais à definição de Parâmetros comuns, em um contexto societário heterogêneo e profundamente desigual, o desafio passou a ser sua implementação, o que pressupunha não apenas sua assimilação, sobretudo pelos professores, mas também aportes adicionais de recursos (IPEA, 2007, p. 178).

Em consonância com a reforma curricular, as condições estruturais das escolas públicas e as condições de trabalho dos professores deveriam acompanhar tal política, materializando-se em ampla reforma com investimentos maciços no aparato educacional público, pois a criação e implantação de uma política pública deve ser precedida de uma análise profunda da realidade em que esta será implementada.

Seguindo critérios que sinalizam para um avanço no pensamento sobre a organização curricular, a implantação dos PCNEM ficou presa à aplicação de cursos aligeirados de formação de professores e à distribuição única dos documentos orientadores, sem nenhum acompanhamento contínuo disso nas escolas, contando apenas com o “empenho” dos professores. Assim, alguns questionamentos se fazem necessários: com que qualidade a implantação deste currículo foi oferecida? Os documentos foram apenas distribuídos às escolas? De que forma eles foram postos em prática? Existe realmente um

aporte de recursos públicos que chegam até os estabelecimentos de ensino para materializar a efetivação destas mudanças de forma sólida e realmente de qualidade?

Segundo Rico (1998), o que acontece geralmente é que as tarefas de formulação dos programas são divorciadas das tarefas de implementação e as atividades de avaliação (impacto, resultados, modificação da situação inicial da população-alvo), quando ocorrem, são executadas por equipes externas e, fundamentalmente, orientadas apenas para a sua conclusão.

A proposta de reforma curricular contida nos PCNEM não se materializa na prática, pois se choca justamente com as condições precárias em que se encontram a maioria das escolas públicas no Brasil. Há assim uma “ingênua” convicção de que a simples construção de documentos orientadores da prática educacional na escola seja capaz de mudar o quadro histórico de atraso em que se encontra o sistema educacional público brasileiro.

Outro aspecto importante da reforma curricular proposta pelos PCNEM que apresentou sérias limitações foi a dificuldade, por parte dos sistemas de ensino, em superar a necessária ruptura com o paradigma curricular anterior, embasado na mecanização e memorização de conhecimentos. A explicação desta resistência para os sistemas de ensino incorporarem uma outra forma de conceber a sua prática pedagógica está justamente no investimento em educação e objetivamente na formação continuada de professores, pois muitos ainda estão presos à chamada, por Freire (1987), “educação bancária”, na qual os alunos são apenas receptáculos de conhecimento, como tábulas rasas. Assim vemos com certa naturalidade a reação de um sistema viciado e obtuso, mostrando também no mínimo um “despreparo” do poder público em lidar com um problema desta magnitude, ou pior, uma falta de compromisso para enfrentar este que pode ser o maior desafio da educação brasileira, qual seja, mudar o seu paradigma, haja vista que talvez leve igual tempo a mudança do sistema educacional brasileiro se comparado ao próprio período de sua construção. Ou seja, não se faz a transformação de um sistema que se organizou durante séculos com a simples criação de diretrizes curriculares. A mudança está muito mais em nível estrutural de sua organização do que na capacidade individual dos professores em lidar com esta situação.

Hoje, em grande parte, os instrumentos de avaliação da educação básica – como o próprio Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) – usam critérios produtivistas que, prioritariamente, buscam atender ao mercado avaliando os estudantes que pretendem ingressar na educação superior. Porém, esquece-se que o que está em jogo é um ensino

médio em condições muitas vezes precárias, reflexo também da falta de investimento na educação pública, o que deixa claro que estes exames assumem um caráter bastante suspeito quanto ao seu objetivo real, uma vez que, realizados desde o governo FHC, não apresentaram como resposta nenhum salto qualitativo nesta modalidade de ensino. Ao contrário, o ensino médio vem sendo cada vez mais oferecido de forma aligeirada com a disseminação de escolas privadas que o oferecem em forma de supletivo.

No caso do ENEM, mesmo que este possa servir como aporte para a mudança nas políticas públicas de educação, o que fica bastante nítido é a necessidade de criá-lo para atender interesses de organismos internacionais, como o próprio BID¹¹, que impõe metas aos países em desenvolvimento para oferecer empréstimos, ou seja, o compromisso com a educação se torna bastante duvidoso.

O discurso oficial do Ministério da Educação tenta encobrir um problema de grande magnitude como a reforma do sistema educacional e a substitui pela reforma do currículo nacional da educação básica. Agindo muitas vezes de forma alheia ao caos em que se encontra a educação pública no Brasil, o MEC convencionou que a mudança no paradigma curricular solucionará o problema da falência na educação pública. O objetivo é tirar de foco os grandes investimentos em políticas públicas de educação e voltar-se para um discurso de auto-responsabilização da escola, dos professores e da comunidade escolar pela mudança no panorama nada alentador do ensino público. Neste contexto entram em cena as novas tecnologias para dar “solução” a problemas de ordem política. Mais uma vez tira-se de foco problemas estruturais e não solucionados dentro dos sistemas de ensino para voltar-se a soluções afeitas muito mais aos interesses da nova ordem capitalista global.

Não se trata de acumular conhecimentos. A formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização (BRASIL, 1999, p. 5).

A política de reforma curricular, como é o caso da criação dos PCNEM, deve ser encarada como uma política social de grande envergadura para a educação pública brasileira, pois trata justamente da parte imaterial da educação, atua no funcionamento do sistema educacional por aquilo que, acreditamos, seja o campo das idéias, das ações

¹¹ Junto com o governo FHC, o BID financiou o projeto Escola Jovem com vistas a ampliar as vagas do ensino médio e estruturar sistemas de avaliação centralizada nos resultados, como é o caso do ENEM.

pedagógicas propriamente ditas, pois o currículo se faz como um conjunto de intencionalidades, de ações que se materializam no próprio corpo da escola e pode ser considerado o mais importante componente da estrutura educacional.

É necessário pensar em reformas curriculares, levando em conta as mudanças estruturais que alteram a produção e a própria organização da sociedade que identificamos como fator econômico, não é menos importante conhecer e analisar as condições em que se desenvolve o sistema educacional do País. No Brasil, o Ensino Médio foi o que mais se expandiu, considerando como ponto de partida a década de 80. De 1988 a 1997, o crescimento da demanda superou 90% das matrículas até então existentes. Em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6% (BRASIL, 1999, p. 6).

Para a expansão da educação básica e, conseqüentemente, do Ensino Médio no Brasil – onde as necessidades dos novos mercados também requerem uma maior instrumentalização de mão-de-obra por meio da educação – não menos importante é reconhecer que o aspecto qualitativo desta educação como um todo não tem acompanhado o crescimento dos sistemas de ensino, pois, como já apresentado, o PIB para a educação não dá sinais para alcançar as suas metas até 2011. A expansão e a qualificação da educação pública brasileira passam necessariamente pelo processo de investimento nesta área, não havendo revolução educacional sem um aporte de recursos em igual proporção ao tamanho da revolução que se deseja realizar. Assim, o alcance e a consolidação das mudanças propostas pelos PCNEM são proporcionais aos níveis de gastos públicos que foram aplicados no sistema educacional público no decorrer de décadas, pois pouco adianta a criação de um documento novo dentro de uma estrutura obsoleta como a atual escola pública.

Nota-se que há um discurso de responsabilização dos professores pelo sucesso desta política, pois ao “contar com a capacidade de nossos mestres”, o que o Ministério da Educação faz é transferir a responsabilidade do sucesso ou do insucesso desta ação para as mãos dos professores e professoras de todo o Brasil. Como esperar o sucesso na implantação de uma política pública se esta terá como destino as mãos de educadores cansados e maltratados pela própria falta de políticas públicas que materializem trabalhadores felizes e satisfeitos com seu labor?

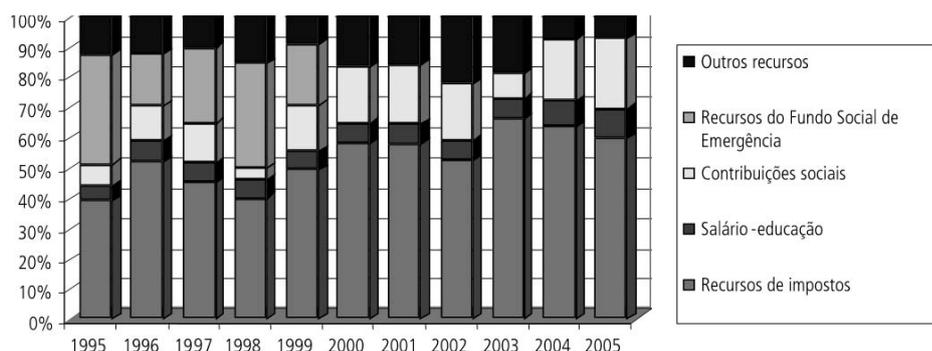
No período de implantação dos PCNEM o que se notou foi um volume de recursos que financiam as políticas na área de educação com pouco avanço, ou quase estagnação. Segundo o Grupo de Trabalho sobre Financiamento da Educação, ficou demonstrado que o Brasil deveria investir pelo menos 8% do seu PIB, para que houvesse de fato uma

revolução no campo educacional brasileiro, saindo assim de seus módicos 4,3% do PIB. O grupo ainda levanta alguns dados que reforçam a condição desfavorável do financiamento da educação pública no Brasil:

esses mesmos valores de gastos, quando relacionados ao PIB, reforçam a leitura da existência do movimento cíclico dos gastos. Por outro lado, observa-se também uma certa estabilidade, com tendência de queda, dos gastos do MEC, que saem de 1,4% para 1,0% do PIB, no período. Este movimento é distinto daquele verificado no tocante à carga tributária de responsabilidade da União, que saiu de 16,8% para 22,8% do PIB, ou seja cresceu em cerca de 6,0 pontos percentuais. Isso significa que as políticas desenvolvidas pelo Ministério não tiveram prioridade macroeconômica nem fiscal no período. Ao detalhar a composição do financiamento do MEC, demonstrou-se que os recursos de impostos e as contribuições sociais cresceram de importância no fim da década, saindo de 50% para 90% do financiamento do ministério. Os impostos, que eram responsáveis por cerca de 39% dos gastos, em 2005, passaram para 60%, em 2005, enquanto as contribuições sociais que eram 12% pularam para 33% ao fim do período. Vale salientar que a principal fonte de recursos das contribuições é representada pelo salário educação, que financia atualmente cerca de 10% dos gastos do MEC, uma vez que é uma fonte exclusiva da educação e sobre a qual o Ministério administra a arrecadação e parcela de sua distribuição. As demais contribuições sociais são destinadas especificamente (IPEA, 2007, p. 198).

Fica demonstrado que mesmo com as transformações políticas no âmbito da educação pública brasileira não foi possível alavancar um crescimento no investimento público em educação. Na verdade o que se nota é uma arrecadação cada vez maior de recursos por meio de contribuições sociais e impostos, mas não a sua transferência direta para o investimento em educação. Vejamos no gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Principais fontes de recursos do MEC – 1995-2005



Fonte: Siafi/Sidor.
Elaboração: Disoc/Ipea.

Partindo desta constatação, o que se verifica é uma frágil coordenação, como é o caso dos PCNEM, das políticas de educação nacional partindo da esfera federal, ou uma quase inexistente intervenção por parte do Ministério da Educação no que diz respeito à implantação e aplicação desta política. Nota-se mais uma vez que o desdobramento das

políticas de currículo são transferidas inevitavelmente para os estabelecimentos escolares, corpo docente e estudantes.

A transformação na macro-estrutura educacional pública brasileira passa necessariamente por uma articulação com as esferas estaduais e municipais para a superação dos problemas educacionais brasileiros. É necessário criar co-responsabilidades das diversas esferas de governo e da sociedade e, claro, criar metas claras para a educação. Vale salientar que tais metas estão previstas no PNE e o seu cumprimento é absolutamente possível de ser alcançado.

As metas de universalização do ensino médio, bem como o acesso dos estudantes a esta modalidade de ensino, caminham lado a lado com a manutenção de uma escola de qualidade, pois, mesmo com a parcela de responsabilidade do governo reconhecida no documento dos PCNEM, ao anunciar que uma baixíssima parcela da população está incluída no ensino médio, os números têm mostrado que não houve avanços significativos no que se refere ao aumento da qualidade do ensino médio, visto que a expansão de matrículas – como alardeia o MEC que “em apenas um ano, de 1996 a 1997, as matrículas no Ensino Médio cresceram 11,6%” – não significa que este crescimento tenha vindo acompanhado de um impulso qualitativo.

Na verdade as transformações por que passa o ensino fundamental mostram os mecanismos pelos quais se constrói a exclusão subjetiva, ou seja, pela relegação a determinadas trilhas desvalorizadas do ponto de vista escolar. Os exemplos são as chamadas classes de aceleração, as quais estão alinhadas aos espaços do mercado de trabalho precário. Desta forma o ensino fundamental apenas estaria “empurrando” os estudantes para o ensino médio.

Assim como ocorre com o ensino fundamental, a precarização do ensino médio prepara o terreno para o mercado de trabalho precário e flexibilizado, criando a ilusão de que, segundo o próprio MEC, “as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterarão o modo de organização das relações sociais”. Incluem-se ainda as relações de trabalho e a concepção de educação assumida pelo Ministério, que defende o discurso de que o novo perfil de currículo surge para atender a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. Vejamos:

é importante destacar, entretanto, que o índice de escolarização líquida neste nível de ensino, considerada a população de 15 a 17 anos, não ultrapassa 25%, o

que coloca o Brasil em situação de desigualdade em relação a muitos países, inclusive da América Latina. Nos países do Cone Sul, por exemplo, o índice de escolarização alcança de 55% a 60%, e na maioria dos países de língua inglesa do Caribe, cerca de 70% (BRASIL, 1999, p. 4).

Verifica-se que o tipo de currículo que se construiu a partir dos PCNEM vislumbra uma estrutura escolar, pedagógica e docente muito além do quadro-negro e do giz. Investimento maciço na estrutura educacional, como já foi colocado anteriormente, faz-se urgente para alcançarmos as exigências da sociedade do conhecimento tão proferida pelo MEC, ou seja, não se faz a escola do futuro se as políticas públicas de educação estão ainda objetivamente voltadas para o passado. Ou pior, responsabilizar os educadores pelo êxito na aplicação e desenvolvimento desta política, partindo do que já foi relatado sobre as condições do trabalho no magistério, é incorrer inevitavelmente no fracasso.

5.3 – ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Neste capítulo apresentamos e analisamos as interpretações dos professores, estudantes e gestores da escola sobre os conteúdos dos PCNEM e sua relação com o mundo do trabalho. Este foi um dos procedimentos que consideramos importante, previstos pela metodologia utilizada neste trabalho, para iniciarmos uma verificação que não se limitasse apenas à aplicação dos PCNEM, mas que contivesse dentro dessa lógica de verificação os seus pontos de vista sobre a política do currículo e seus efeitos sobre a realidade escolar, partindo da posição que cada ator assume neste cenário.

Segundo Triviños (1990), a técnica de análise de conteúdo está baseada em três características principais: ela privilegia os meios de comunicação oral e escrito para desenvolvimento da análise, as inferências do pesquisador são realizadas a partir de uma apreciação objetiva do conteúdo das mensagens e o pesquisador somente poderá analisar as mensagens de modo eficiente se tiver um embasamento teórico que lhe apóie durante o processo.

Seguindo um roteiro metodológico, optamos por entrevistar dez pessoas que desempenham diferentes funções na instituição escolar, propiciando ao estudo uma gama de olhares que leva a encontrar pontos de interseção na rede de significados em que se transforma o conjunto de entrevistas. Entrevistas estas do tipo semi-estruturado, já que "partem de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam a pesquisa, oferecendo posteriormente um amplo campo para questionamentos, enriquecidos pelos dados dos informantes" (TRIVIÑOS, 1995, p.146).

Por outro lado, este procedimento abre espaço de interação para o pesquisador, que assim é um parceiro na elaboração do conteúdo da pesquisa. Após a realização da entrevista, foi feita a transcrição das falas, adotando-se a técnica de análise de conteúdo, por meio do levantamento de temas emergentes das falas, que podem fazer surgir a rede de relações que, segundo Minayo (1993, p. 208), aparecem "através de uma palavra, de uma frase, de um resumo". Neste sentido foram avaliados no conteúdo das entrevistas os pontos que consideramos de maior relevância. Portanto, não seguimos um roteiro fechado de acordo com a ordem das perguntas, mas buscamos em cada entrevista o que de mais rico foi trazido pelo entrevistado e o que de mais importante pudemos registrar de acordo com a relevância das respostas e o objetivo do trabalho.

A abordagem qualitativa é, também, aqui assumida porque nos interessa compreender a interpretação de uma política pública a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos. De fato, como o assegura Godoy (1995, p.58), a pesquisa qualitativa busca "compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo". Para tanto, lida com um nível da realidade que não é passível de quantificação, ou seja, "o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis" (MINAYO, 1993, p. 22). De igual modo, "não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações" (GODOY, 1995, p. 63).

Outro aspecto importante destacado por Triviños (1987) é que a escolha do tamanho da amostra a ser pesquisada é, em geral, balizada por critérios distintos dos da pesquisa quantitativa. Considerações acerca da importância dos sujeitos para o esclarecimento do assunto em foco, embora sobre o estudo de caso pesem críticas de que suas conclusões dificilmente seriam generalizáveis e, desse modo, pouco se prestariam à verificação de hipóteses gerais ou teorias, dariam ao pesquisador fortes razões "para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante" (LAVILLE & DIONNE, 1999, p.156) e ele poderia, assim, ampliar as possibilidades de compreensão de uma dada situação ou fenômeno complexo. Dito de outro modo, uma determinada situação, pela sua amplitude e complexidade, pode desaconselhar a sua abordagem no conjunto. A escolha de um segmento, nesse caso, além de se revelar mais apropriado, pode gerar conclusões passíveis de serem estendidas ao conjunto.

Segundo Laville e Dione (1999), por meio da análise de conteúdo procura-se desmontar a estrutura e os elementos do conteúdo com vistas a esclarecer suas diferentes características e significação. No entanto, a análise de conteúdo não é, como se poderia imaginar, um método rígido, no sentido de que se percorrendo uma seqüência fixa de etapas, fatalmente, se obteriam os resultados desejados. Ao contrário, "ela constitui, antes, um conjunto de vias possíveis nem sempre claramente balizadas, para a revelação - alguns diriam reconstrução - do sentido de seu conteúdo" (LAVILLE & DIONNE, 1999, p. 216).

Em nossa investigação optamos por agregar os conteúdos das entrevistas a partir da proximidade do tema com cada ator. Professores e gestores num mesmo bloco temático e estudantes em um segundo bloco.

As entrevistas semi-estruturadas foram realizadas no período de 5 de maio a 9 de junho de 2008 na escola de Ensino Médio 01 de São Sebastião, com uma amostra de dois integrantes da equipe de gestão da escola, seis professores e quatro estudantes.

Dentro do universo escolar podemos verificar que há uma variedade muito grande de experiências educativas. A definição de currículo escolar está diretamente ligada a essas experiências, ou seja, percebemos que os documentos orientadores dos PCNEM foram e ainda são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de cada educador.

Sem estarem presos somente à definição de conteúdos e fórmulas de intervenção em sala de aula, os PCNEM acenam para uma forte orientação política de cunho estratégico para a consolidação de suas ações como política pública. Sem perder de vista que a implantação de uma política de educação como esta, por mais que esteja presa a limitações estruturais, representa uma poderosa força de transformação no pensamento educacional em nível nacional pois os PCNEM representam uma certa intencionalidade de uma política de governo, que representa os interesses de determinados extratos da sociedade. Para Lopes (2002, p. 391),

o documento dos parâmetros, entretanto, é a carta de intenções governamentais para o nível médio de ensino; configura um discurso que, como todo discurso oficial, projeta identidades pedagógicas e orienta a produção do conhecimento oficial – o conhecimento educacional construído e distribuído às instituições educacionais pelo Estado em sua atuação como campo recontextualizador pedagógico oficial.

Percebeu-se por meio do processo investigativo que os PCNEM, como uma política de educação, não tiveram fôlego para se firmar de forma ampla como era desejado. Isso se explica, como já foi demonstrado anteriormente, pelo escasso aporte de recursos dentro dos

sistemas de ensino público, pois a previsão de aulas mais dinâmicas e interessantes, bem como recursos tecnológicos e pedagógicos para acompanhar a revolução informacional tão mencionada nos parâmetros não aconteceram. Mas as diretrizes ideológicas dos PCNEM foram amplamente difundidas por todo o ensino médio, sendo que a visão de mundo do trabalho ficou subsumida ao mercado de trabalho. A visão de organização societária sob a ótica do mercado de trabalho capitalista é a predominante dentro dos documentos oficiais e foi absorvida pela escola, triunfando a formação de um jovem-trabalhador refém do mercado precário do trabalho, acrítico, alienado e sem perspectivas realizadoras para o futuro, visto que as tecnologias nem de longe conseguiram espantar o fantasma do autoritarismo e da submissão na construção do sistema produtivo-industrial brasileiro, que permanece ainda como um dos mais excludentes e precários do mundo. De acordo com Lopes (2002, p. 393),

menosprezar o poder do currículo escrito oficial sobre o cotidiano das escolas significa desconsiderar toda uma série de mecanismos de difusão, simbólicos e materiais, desencadeados por uma reforma curricular, com o intuito de produzir uma retórica favorável às mudanças projetadas e orientar a produção do conhecimento escolar. Além da distribuição de recursos com base no cumprimento das propostas curriculares oficiais, é preciso considerar a legitimidade de tais propostas, construída tanto a partir da valorização da idéia de mudança nelas embutida.

Partindo deste olhar, acreditamos que os PCNEM foram absolutamente exitosos na sua implantação e desenvolvimento dentro do modo de pensar a prática pedagógica, pois vieram sob a chancela de uma política inovadora e superadora, que direciona críticas ao modelo até então vigente. Pudemos observar que a escola, bem como os professores, ainda são prisioneiros de um sistema público de educação nada moderno. Ao contrário, o que prevalece tanto nas salas de aulas como nas reuniões pedagógicas é o cansaço e o desânimo de alunos e professores sobrecarregados por rotinas maçantes, bastante distantes do que previam os PCNEM.

Dentro do universo da escola, pudemos constatar que os segmentos que compõem essa estrutura vivem profundamente apartados uns dos outros: professores, estudantes e corpo gestor não se comunicam. Mesmo momentos pré-determinados, como as reuniões pedagógicas e a regência em sala de aula, acontecem de forma mecânica e presa ao mero cumprimento de horário. Assim, verificamos que estes espaços de grande importância para a convivência pedagógica e para a troca de experiências educativas ficam presos à hierarquização, principalmente professor *versus* estudante, condicionados pelo estrito cumprimento do programa sem qualquer problematização e comunicação crítica entre estes

sujeitos. Na mesma direção, a ação da equipe gestora se resume a repassar tarefas que professores e estudantes devem cumprir sob o mando da diretoria regional de ensino.

Com isso, queremos registrar a grande dificuldade que tivemos em estabelecer uma análise de entrevistas que se entrelaçassem neste universo de atores, mesmo convivendo diariamente juntos, dividindo o mesmo espaço educativo.

O professor se comunica pouco com seu aluno, detendo-se muitas vezes ao conteúdo e ao programa de sua disciplina. A equipe gestora centraliza grande parte das ações administrativas da escola exclusivamente na mão da equipe de coordenação e direção da escola, relegando à equipe de professores e até mesmo a estudantes da escola um papel coadjuvante na tomada de decisões quanto ao rumo que a escola deverá seguir diante dos desafios educacionais expostos pela realidade da comunidade.

Não há como afirmar categoricamente que o sistema público de ensino funciona sob a mesma lógica em todas as escolas e que a prática pedagógica dos professores do centro de ensino pesquisado seja reproduzido na íntegra dentro de outras realidades escolares. Os limites da pesquisa qualitativa são, na verdade, a sua maior virtude, pois, ao estabelecer não uma verdade única e definitiva, mas sim, contraditória e inconclusa, aponta-se para a necessidade de outros recortes científicos alicerçados em teorias e hipóteses que podem contribuir para uma ampliação posterior deste campo de pesquisa, trazendo mais questionamentos e possibilidades vislumbrados pelo campo das políticas educacionais.

Talvez, em um movimento inverso do que tradicionalmente se tem assistido no campo do estudo de políticas sociais de educação, optamos não pelos resultados quantitativos e mensurados a partir de sistemas de avaliação e níveis de eficácia ou eficiência estabelecidos por organismos governamentais e internacionais, seguindo à risca a tendência mundial de alcançar metas e resultados sob um prisma reprodutivista da lógica do capital. Optamos, então, por investigar os atores que vivenciam uma política social feita a “toque de caixa”, imposta, alinhada não com o papel social transformador da educação e sim com as tendências de mundialização das economias e, por que não dizer, de todas as políticas sociais que devem seguir o receituário prescrito pelos grandes centros econômicos do planeta.

Neste sentido acreditamos que esse trabalho respeita um quadro referencial duplo, pois não supervaloriza o humano em detrimento das estruturas da sociedade e não o

subsume às avaliações aligeiradas e desinteressadas que recaem sob os sistemas públicos de ensino, que pouca ou nenhuma transformação profunda têm trazido para a sociedade.

5.3.1 – A GESTÃO ESCOLAR E OS PROFESSORES

As escolas públicas do Distrito Federal vivem atualmente um processo de escolha de direção e vice-direção dos estabelecimentos de ensino denominado de Gestão Compartilhada. Esse processo visa a escolher os gestores das escolas públicas por meio de processo seletivo com prova, avaliação de currículo e, por último, o voto da comunidade escolar na escolha do representante que assumirá a gestão da escola por um período de dois anos.

Os gestores da escola pesquisada eram anteriormente os gestores no período em que as direções dos estabelecimentos de ensino não eram escolhidos por meio de voto e prova, mas sim por indicação do governador do Distrito Federal.

Muito diferente de outros Estados que já vivenciam a eleição direta para direção há pelo menos duas décadas, em Brasília este processo teve início na gestão do então governador Cristóvam Buarque (1995-1999) e foi interrompido pelo peemedebista Joaquim Roriz (1999-2006). Por oito anos as escolas tiveram suas direções escolhidas sob a batuta da Secretária de Educação Eurides Britto, o que aconteceu de forma direta e, após o seu afastamento, de forma velada.

Denominamos um período de grande privação democrática por que passaram as escolas públicas do Distrito Federal, pois as direções dessas escolas mudavam ao sabor e gosto da Secretária de Educação e seus comandados. Houve um completo loteamento das escolas públicas de Brasília por meio de cargos em comissão e indicações que se justificavam apenas pela afinidade antidemocrática do governo e seus apadrinhados.

A gestão da escola pesquisada em 2008 não assume uma grande mudança no seu corpo gestor. Mesmo sendo professores indicados no governo passado, estes parece que construíram junto aos outros professores e a comunidade o reconhecimento do seu trabalho, é o que depreende do trecho a seguir:

[...] O pessoal da direção se firmou porque na época do Roriz (ex-governador) eles estavam com a gente, não passaram pro outro lado. Quem é sério e trabalha não tem problema aqui[...] (Coordenador)

[...] A disputa aqui na escola foi boa, mas acho que eles (atual direção) ganharam porque fizeram um bom trabalho na época do Roriz. Teve direção

aqui em São Sebastião que o diretor batia na mesa e todo mundo ficava quietinho, aqui a gente sempre discutia tudo[...] (Professor)

O relato de alguns professores traduz um clima respeitável entre direção e professores. Mesmo sob a ordem autoritária do governo anterior, os gestores da escola mantiveram um bom relacionamento com professores e comunidade, coisa que talvez tenha lhes garantido a permanência na escola com o novo modelo de escolha de diretores.

Podemos perceber que o relato do corpo gestor da escola mudou pouco com relação ao depoimento dado pelos professores. Acreditamos que isto ocorreu em virtude de estes mesmos professores, que no passado estavam em sala de aula e hoje estão dirigindo a escola, ainda terem uma ligação muito forte com a docência ou que docência e gestão escolar ainda se confundem muito em uma realidade em que a gestão compartilhada ou democrática ainda está dando seus primeiros passos.

5.3.2 – OBSTÁCULOS NA MATERIALIZAÇÃO DOS PCNEM

A reforma curricular com a implantação dos PCNEM na escola, foi percebida de forma muito similar entre professores e corpo gestor da escola, como fica claro nos fragmentos a seguir:

[...]Bom, eu conheci os PCNEM porque na época eu estava em coordenação. Eu li mais da minha área. Acho que foi interessante, a gente quebra um pouco só aquela coisa de dar matéria. Os PCNEM te trazem isso. Eu usei um pouco, mas na minha escola a gente também não tinha material de apoio nenhum [...] (Vice-diretora)

[...] Tivemos um curso de preparação para aprender a lidar com os PCNEM muito rapidamente, este curso só durou um ou dois meses, e depois nunca mais fizemos nada, nunca fomos procurados para saber como está este currículo novo. Hoje eu tenho 11 anos de secretaria de educação e acho que os PCNEM são muito amplos, deveríamos ter um acompanhamento. Acho na verdade que os PCNEM deveriam passar por uma revisão [...] (Professor)

Mesmo vivendo tempos diferentes, a maioria dos professores da escola teve algum contato com a reforma curricular. Invariavelmente, o que podemos constatar é que este foi breve e que atualmente pouco ou nada se faz sob suas orientações. A própria direção da escola se dá por vencida ao perceber que as cobranças para serem feitas aos professores no que diz respeito ao uso dos PCNEM em sala de aula devem estar atreladas a melhores condições de trabalho destes.

Passados quase dez anos desde sua formulação e implantação, a materialização dos PCNEM na escola parece enfrentar desafios de ordens diversas, desde a falta de cursos de

formação continuada de qualidade para os docentes até a ausência de recursos pedagógicos, como laboratório de informática, recursos audiovisuais, bibliotecas equipadas, etc. Estes fatores parecem explicar a não incorporação das mudanças no currículo por parte do corpo docente da escola, como se pode pressupor a partir dos seguintes trechos:

[...] Os PCNEM são documentos formulados pelo MEC que orientam os professores para trabalharem suas disciplinas. É um documento bem amplo que na verdade aqui na escola a gente não vê resultado. Acho que os PCNEM são um avanço para o currículo no Brasil. Mas o currículo novo pressupõe uma escola equipada, com todos os requisitos necessários para o bom funcionamento. Para todo mundo [...] (Professor)

[...] Acho que os PCNEM ficaram na prateleira. Os professores viram aquilo lá, depois olharam uma vez, depois ninguém mais cobrou nada, então ninguém mais achou necessário. Apesar dos PCNEM apresentarem uma boa mudança no currículo das escolas, não houve acompanhamento, os cursos só foram na época, e você sabe, aquela correria, já recebemos os livros e pronto, tinha que começar a trabalhar com o novo currículo. A gente no início até anima, mas depois vê que o que tá no papel não tem aqui, vai procurar laboratório de informática e não tem, vai tirar xerox e tem que tirar do bolso, vai na biblioteca e só tem "museu". Aqui você não tem condições de dispor de 7, 8, às vezes 10 livros. Não tem como fazer. A própria estrutura da escola é deficiente [...] (Vice-diretora)

A efetivação do uso dos PCNEM e o rompimento com o currículo do passado acima mencionado deveriam vir acompanhados da mudança na estrutura da escola. Reforma curricular e educacional deveriam caminhar juntas. Outro fato relevante são as condições para o sucesso da implantação do novo currículo, pois verificamos que a escola não apresenta a infra-estrutura mínima para a realização de tarefas que estão contempladas nos PCNEM, principalmente no que diz respeito às ferramentas informacionais.

Acreditamos que, se o sistema educacional falha em sua missão de interlocutor das classes trabalhadoras no acesso aos meios culturais mais elevados produzidos pela humanidade e, conseqüentemente na construção de um modelo de cidadania ativa e participativa, este, na verdade, apenas reflete o fracasso de um projeto de sociedade voltado para poucos, como é o caso dos PCNEM. E, neste sentido, a escola é apenas mais um entre tantos canais de reprodução do *modus operandi* capitalista excludente. No reino do capital, segundo Sader (2005), a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos, o que reflete visivelmente no cotidiano escolar, como sugerem os excertos a seguir:

[...]Aqui na escola mesmo a gente vê pouco. Os PCNEM ficaram um pouco por conta de cada professor, porque a escola não tem recurso. Você veja a Parte Diversificada que está prevista nos PCNEM, onde a gente deveria trabalhar com projetos valorizando uma característica aqui da nossa região, mas fica muito solto. Cada professor faz o que dá conta[...] (Professora)

[...]Eu acho que cada um trabalha do seu jeito. A gente vê os professores aqui, no que a gente pode ajudar a gente ajuda com projeto e se vira pra conseguir xerox, material para artes e o que dá. Nas reuniões pedagógicas, mesmo quando a gente se reúne uma vez por semana, a gente nem fala mais de PCNEM, cada professor faz o seu trabalho[...] (Vice-diretora)

Mas reforçamos que mesmo diante dos obstáculos apresentados aos ideais de uma escola democrática, justa e de qualidade, o papel do sistema de ensino na sociedade moderna é fundamental, pois em grande medida é a escola que organiza e sistematiza os conhecimentos acumulados pela humanidade e tem por função difundi-los a todos que nela ingressem. E neste sentido

a escola reproduz, mas também resiste, e nesse campo de contradições precisamos trabalhar para: socializar o conhecimento científico, dialogar com os saberes populares e desconstruir a valorização ideológica do conhecimento científico feito na escola, sem que haja, muitas vezes, efetivamente, o ensino desse conhecimento (LOPES, 1999, p. 23).

Não entendemos que o papel da escola deve estar associado ao combate das desigualdades sociais no sentido de modificá-las mediante uma ação direta e imediata, mas no sentido de distribuição de conhecimentos, contidos nos livros, na história, nas artes, nas ciências, na filosofia, possibilitando aos sujeitos refletirem e agirem nas instâncias democráticas, conquistando espaços que a democracia burguesa prevê para todos em seu aparato legal.

Dentro do projeto político pedagógico, os PCNEM não atingiram o devido grau de adesão por parte dos professores e do corpo gestor. Muitas limitações acontecem por causa da pouca exploração destes documentos em virtude de uma falta de acompanhamento da própria Secretaria de Educação, oferecendo atualizações constantes aos professores.

Podemos perceber que os PCNEM não foram incorporados integralmente pela escola. Os movimentos de adesão ao uso destes documentos ficam a cargo de cada um. Não existe uma ação conjunta de todas as disciplinas para trabalharem juntas os parâmetros. Cada professor age à sua maneira quanto ao currículo, que, no fim das contas, acaba prevalecendo o modelo de currículo fixado por disciplinas estanques e com fim em si mesmas.

5.3.3 – PCNEM: MUDANÇA OU SOBRECARGA PARA O DOCENTE?

Podemos verificar junto ao corpo gestor da escola que muitos professores argumentam que os PCNEM vieram para “dar mais trabalho”, isto se explica porque as mudanças oferecidas pela reforma curricular exigem um professor mais ativo, mais flexível, mais envolvido com o seu aluno, isto baseado em uma realidade idealizada pelas políticas públicas centralizadoras do Ministério da Educação que formularam os PCNEM.

Como já foi registrado aqui anteriormente, uma reforma no currículo nacional dentro de uma estrutura arcaica como a do sistema público de ensino brasileiro fatalmente gerará choques, conflitos e resistências das mais diversas ordens. Neste sentido a reclamação dos professores não pode ser interpretada como uma má vontade ou inaptidão ao novo currículo. A nosso ver a resistência dos educadores em aplicar o novo currículo na escola se deve a um longo processo de desmoronamento do magistério público brasileiro que desemboca em uma carreira com poucas perspectivas de realização profissional, adoecimento da categoria, excesso de carga de trabalho, excesso de turmas para lecionar e condições precárias para o exercício da profissão. É o que fica claro com o depoimento abaixo.

[...]Olha, eu vou te dizer uma coisa, a rotina da sala de aula vai te “matando” um pouco. Aqui na escola cada professor tem quase trezentos alunos, quase dez diários, carga fechada, aí não dá! Você fica muito amarrado pra fazer qualquer coisa, mesmo sabendo que tem muito menino bom aqui, a gente tem muita dificuldade de desenvolver projeto. Tudo que tá nos PCNEM eu acho bacana, mas como eu vou cobrar do professor de matemática se ele tem mais de quinhentas provas e teste pra corrigir, fica difícil, você entende? O professor é muito sobrecarregado, ainda tem aqueles que trabalham sessenta horas, ainda dão aula à noite, porque o salário só de quarenta não dá[...] (Professora)

Um exemplo que podemos colher bastante interessante relatado pela equipe de direção da escola e professores é com relação à Parte Diversificada (PD) dentro dos PCNEM, pois esta visa a atender demandas regionais, com o objetivo de estimular a produção de projetos locais, voltados para a cultura, a arte e todo o tipo de manifestações presentes naquela comunidade. A PD, como é conhecida na escola, é inserida na grade curricular como mais uma disciplina e, mesmo não tendo a caracterização das disciplinas formais, requer avaliação e planejamento do professor que for lecioná-la durante o ano todo. É o que se percebe com os trechos a seguir:

[...]Os professores que dão PD ficam revoltados. Acham uma perda de tempo, pois já têm que dar a sua matéria e ainda tem que assumir projeto de PD. Ninguém quer[...] (Vice-diretora)

[...]O que acontece com PD é que fica tudo muito nas “coisas”. Cada professor faz uma coisinha aqui e outra ali, não tem muito como cobrar. A escola não tem recurso para oferecer projetos e os professores geralmente estão cheios de turmas. PD é só uma carga a mais[...] (Coordenador)

[...]Eu acho que tinha que acabar PD. Ninguém quer pegar, é só uma carga a mais nas costas do professor, que tem que dar seis aulas. Imagina só: tem quinze minutos de intervalo e tem que voltar correndo para sala, e ainda inventam essa história de PD. Assim como tá está errado, acho que não deu certo[...] (Professora)

Com a reforma oferecida pelos PCNEM é incluída na grade curricular das escolas a PD, que demanda uma dedicação a mais dos professores com a realização de projetos voltados para as características da cultura local. A resistência e a pouca eficácia da PD dentro da escola só pode ser compreendida quando partimos de dentro da realidade da escola pública. O que poderia ser uma belíssima ferramenta de crescimento para professores e alunos, pois traria para dentro da escola a cultura tão rica produzida pela comunidade local, acaba se tornando mais um fardo pesado para os educadores carregarem devido à situação de grande adversidade que estes professores enfrentam tanto dentro como fora de sala de aula.

5.3.4 – PCNEM COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA

O aprofundamento sobre como desenvolver o trabalho pedagógico em sala de aula com esta nova ferramenta curricular apresentou sérias deficiências do ponto de vista dos professores desta escola, dando ênfase ao aligeiramento na apresentação dos PCNEM, bem como à falta de acompanhamento na implantação e desenvolvimento desta política pública na escola. Este é um dos fatores que podemos atribuir para a falta de fixação desta ação do poder público dentro da escola, pois, como já foi demonstrado nesse trabalho, os PCNEM tiveram a sua criação muito mais a cargo de autoridades do Ministério da Educação do que dos educadores que lidam com a realidade das escolas públicas pelo Brasil.

Alguns educadores ainda ratificam que a apropriação do novo currículo teve de partir essencialmente de sua vontade e que as condições objetivas da escola dificultam muito a aplicação dos PCNEM. É o que infere dos relatos a seguir.

[...] Eu fui apresentado aos PCNEM depois que eles já estavam dentro da escola. Na época não participei de nenhuma formação e nenhum curso. Eu mesma que tive que correr atrás. Hoje mesmo, eu não uso os PCNEM, eu uso o livro didático, porque o que tá lá nos parâmetros é muito bonito, mas na prática não dá para fazer. A escola não tem nada, a máquina de xerox tá sempre quebrada [...](Professora)

[...]Hoje a gente nem ouve mais falar dos PCNEM, ficou na gaveta. Acho que o governo tinha que investir mais. Ninguém usa, e a gente também nem tem como cobrar. Se for falar, o pessoal vai dizer: 'cadê o datashow?' 'Cadê os livros paradidáticos?' 'Cadê o laboratório de informática?'. O governo tá tirando até o pessoal da biblioteca e colocando em sala de aula[...] (Vice-diretora)

As exigências desse novo currículo apontam sem dúvida para uma escola diferente, uma escola inovadora e abastecida de educadores bem qualificados e de materiais pedagógicos. Explica-se talvez o aligeiramento e a pouca atenção a uma preparação dos professores para lidarem com os PCNEM devido, principalmente, à inexistência desta escola ideal prevista pelos parâmetros. A escola que é parte da rotina dos professores é precária, que a todo momento se auto-privatiza, buscando recursos com as APAM (Associação de Pais e Mestres), “parcerias” com os pequenos empresários locais em troca de utilização dos espaços da escola para a veiculação de propaganda, bem como o rateio entre professores para aquisição muitas vezes de materiais de consumo da própria escola e para a realização de trabalhos pedagógicos, pois estes materiais não são disponibilizados pela Secretaria de Educação. A ausência completa de assistência do Estado talvez explique o pouco aprofundamento dos cursos de formação para os PCNEM, visto que a efetivação e materialização do modelo de escola prevista nesses documentos não fazem parte da realidade dos professores.

5.3.5 – PCNEM, CIDADANIA E O MUNDO DO TRABALHO

Consideramos o papel dos professores fundamental na construção de novos atores sociais, sujeitos com voz, sujeitos atuantes e críticos. É realmente na escola que o conhecimento sistematizado acerca da cidadania pode ser debatido e profundamente estudado. Este espaço não é, com certeza, o único com essas possibilidades, mas é na sala de aula e dentro dos conteúdos curriculares de todas as disciplinas que a cidadania deveria ser explorada de forma mais abrangente e crítica. A cidadania deveria ser inerente à educação, não como produto dela, mas, ao contrário, uma educação pública e de qualidade deveria ser o princípio de toda a cidadania, cidadania esta como elemento constitutivo e essencial da ação política.

Assim, avaliamos que o discurso dos PCNEM trata os temas inerentes a concretização de uma cidadania plena, como é o caso do trabalho, de forma descomprometida com as lutas históricas da classe trabalhadora, também pouco falam da situação de grande pobreza e abandono social que esta vive.

[...] Os PCNEM falam muito em cidadania, mas não dizem como chegar a ela. É fácil jogar a responsabilidade nas costas do professor, mas acho que a cidadania começaria por uma escola decente para estes meninos. Nos acostumamos com a 'ração' que o governo manda pra gente, em todos os sentidos [...] (Professora)

[...]Sabe, aqui na escola a gente tenta sempre estimular os professores com projetos voltados pra cidadania, acho que estes meninos precisam muito. Os PCNEM, neste sentido, eu acho que são bons. Eles falam bastante de cidadania, acho que isto é um avanço. Agora eu acho que a preparação para o trabalho é uma coisa que não existe. Escola pública nenhuma consegue dar uma boa preparação para o trabalho. Isto tá previsto nos PCNEM, mas que na prática eu nunca vi acontecer. O que a gente consegue dá pra esses meninos, no máximo, um estágio ou uma bolsa nesses cursos de profissionalização do governo, e mais nada[...] (Vice-diretora)

A formação para a cidadania compreende uma formação muito mais ampla que a própria previsão apresentada de forma aligeirada pelos PCNEM. A previsão contida nos documentos oficiais dá conta de uma cidadania acrítica e a-histórica porque se vincula ao mundo do trabalho capitalista, que tem como pedra basilar a exploração da mão-de-obra trabalhadora, seja fordista ou pós-fordista. Neste sentido a cidadania implica realização de direitos básicos para qualquer cidadão e a realização por meio do trabalho pode ser considerada a mais importante, pois qualquer cidadão deveria ter direito a um trabalho digno, realizando minimamente suas necessidades e anseios como ser humano constituído política, histórica e culturalmente. Assim, no mundo do trabalho apresentado na contemporaneidade não conseguimos identificar a realização da classe trabalhadora por meio do trabalho. Ao contrário, o que temos acompanhado é a extinção cada vez maior de postos de trabalho considerados obsoletos e excedentes, mas sem nenhuma recolocação dos trabalhadores, o que gera um exército de desempregados sem qualquer possibilidade de reinserção no novo mundo produtivo assentado sob os pilares da revolução tecnológica.

A nosso ver, os PCNEM acenam para um mundo do trabalho de poucos e que perversamente tem excluído dia a dia mais e mais trabalhadores, não apenas pelo advento da revolução informacional nos sistemas de produção, mas por prerrogativas capitalistas, como o individualismo, a exploração, a precarização do trabalho humano e todas as formas que reduzem a força e a sabedoria humana ao lucro.

Nada mais falacioso do que a supressão do trabalho pela sociedade do ócio, que os porta-vozes da revolução tecnológica previam, haja vista que os trabalhadores, ao verem seus antigos postos de trabalho virarem fumaça, têm de correr para o mercado informal ou para os subempregos e, nem de longe, podem desfrutar do ócio previsto nos estatutos da sociedade tecnológica.

Mesmo em uma sociedade profundamente autoritária e hierarquizada como a brasileira, o sistema público de educação ocupa um papel de destaque na construção da cidadania, pois é nesse espaço que a classe trabalhadora encontra possibilidades e expectativas de realizações sociais que não são possíveis em outras arenas sociais. Na verdade, o caráter revolucionário da escola está ligado à capacidade que ela tem de modificar a maneira de pensar a organização da sociedade e de produzir por meio da cultura cidadãos reflexivos, críticos e participativos. No mais, a escola não produzirá uma outra sociedade e, sim, contribuirá, juntamente com outros canais de educação formal e não-formal, para a construção de sujeitos ativos que, de forma organizada, possam promover mudanças por meio das próprias contradições da organização societal burguesa.

Aqui queremos salientar um ponto que consideramos importante. Trata-se da formação político-pedagógica defendida pelos PCNEM. Vale lembrar que o tipo de “cidadania” que os PCNEM defendem se choca com uma cidadania plena, justa, solidária e igualitária, como já foi referência neste trabalho. Os PCNEM propõem uma cidadania capitalizada, mercadorizada, em que os que não se adequam ou não conseguem espaço no mundo do trabalho não conseguem alcançá-la, ou melhor, comprá-la, sendo assim incompetentes. Neste aspecto já analisamos e mostramos que os PCNEM não alcançam o seu objetivo. Mesmo assumindo um caráter mercantilizado, esta cidadania não está disponível a todos, ou seja, mesmo adotando um modelo de cidadania que se baseia em preceitos individualistas e desiguais, os PCNEM não cumprem com o prometido. Sendo assim, assume-se com esta política uma versão perversa, que em verdade apenas reproduz um sistema de exploração e ampliação das históricas desigualdades sociais do país.

Sob estas condições, fomos questionar junto à gestão da escola e professores se estes se sentem qualificados para dar condições para que estes estudantes possam prosseguir seus estudos ou serem inseridos no mundo do trabalho, ao que eles respondem:

[...] Não. Eu acho que não dá essa possibilidade. Porque na verdade nós, como trabalhamos a questão do sujeito integral, nós estamos muito mais preocupados com o conhecimento do que a parte prática relacionada ao trabalho. E para ele entrar no mundo do trabalho, ele precisa ter necessariamente os requisitos, os pré-requisitos, como você queira chamar, as qualidades, as competências para estar trabalhando essas questões, coisas que nem de longe a escola pública de uma periferia como São Sebastião tem condições de oferecer[...] (Professora)

[...] Eu acho que ... prepara para o ENEM? Não... prepara para o PAS? Não... prepara para o trabalho? Não... prepara para a vida? Não. Eu não sei, eu acho que a gente tenta fazer com que o aluno tenha uma noção generalizada de tudo. Inclusive a nossa escola aqui não é uma escola técnica. Para o mercado de

trabalho eu acho que deveria ser algo direcionado para uma escola técnica, porque nós não temos nem condições físicas [...] (Coordenador)

[...]Essa história de preparar para o trabalho eu acho que não pode ser aqui, tem que ser em escola técnica. Aqui, eu acho, vou falar sinceramente, eu acho que a gente não dá base nenhuma para o trabalho. Vestibular, só se for dessas faculdades menos concorridas. A UnB eu acho muito difícil. É difícil encarar um aluno do Sigma, do Marista, do Galois[...] (Vice-diretora)

Vale reafirmar que a educação não pode ser encarada como a solução para o desemprego nem apontada como fator decisivo no combate às desigualdades – que são econômicas, na verdade – dentro de uma sociedade já pré-estabelecida e pré-programada por condicionantes estruturais e históricos em que a escola pouco pode agir, ou pior, é produto destes. É o que se pode inferir do relato abaixo:

[...]Para o mercado de trabalho não dá condições nenhuma. A gente aqui na escola faz o que pode, mas o que tá previsto nos PCNEM eu nunca vi acontecer. E também muitos deles se acomodam, não levam muito a coisa a sério, e não tem uma atuação mais privilegiada. Lá fora no mercado de trabalho eles se acomodam com um empreguinho bobo... comercial [...] (professor)

É importante salientar que, mesmo com as constantes reformas do currículo escolar a partir de 1961, com a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, até 1996, com a atual LDBEN que desemboca na criação dos Parâmetros Curriculares da Educação Nacional, tem-se verificado que o olhar voltado para os grandes dilemas da humanidade – que devem perpassar as discussões curriculares como o meio ambiente, as guerras e conflitos, o desemprego mundial, a xenofobia, a miséria, entre outros – não lançam o Sistema Capitalista como o grande produtor do caos global. Em nenhum momento se aponta para uma alternativa ao capital. Pior, alimenta-se que a solução dos grandes dilemas da humanidade está dentro do próprio sistema de exploração que a destrói. Essa lógica de organização e disseminação do conhecimento por meio do currículo escolar impede, de forma contundente, a possibilidade de se produzirem conflitos necessários dentro desta ordem excludente. Evita-se assim que, por meio da educação, sujeitos possam se apropriar do entendimento histórico da luta pela hegemonia e dominação da sociedade brasileira, inviabilizando, dessa forma, alternativas viáveis para se conceber uma outra forma de organização social, dando esta, a capitalista, como a única via possível. É o que se pode inferir do próximo depoimento.

[...]Vão acabar o ensino médio... Se conseguir o máximo, eles vão para uma 'faculdadezinha de fundo de quintal'. Mas pra trabalhar é difícil. Não têm maturidade, não têm conhecimento, e a escola não tem ferramenta nenhuma para oferecer a estes estudantes. Se entram numa faculdade, têm que estar trabalhando, o pai não tem condições de ter o menino em casa só estudando e,

então? Em São Sebastião nós temos um número reduzido de alunos que conseguem essa oportunidade. Os outros acabam o ensino médio e vão ser mais um... Onde eles vão trabalhar, em sua maioria? No posto de gasolina, supermercado, padaria, no comércio... esta é a realidade [...] (Professor)

O discurso dos PCNEM que coloca a escola como um local de grandes realizações para os estudantes do ensino médio concretamente não consegue avançar além de uma precária formação para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que, na vida prática do aluno, não abre diretamente nenhuma porta para o mundo do trabalho. Aponta apenas o acesso aos programas do governo federal de financiamento para o ensino superior privado, não significando nenhum retorno imediato para a absorção dos estudantes no mundo do trabalho. Segundo, e mais importante, estes financiamentos, mesmo que integrais, não modificam as precárias condições de vida dos estudantes que dependem de recurso próprio para se locomoverem, para adquirirem livros e alimentação, o que só poderia ser viabilizado mediante o acesso a melhores condições de trabalho, pois as condições familiares dificilmente permitem uma vida apenas dedicada aos estudos.

Outro ponto bastante relevante diz respeito ao fato de os estudantes não terem nenhum acesso às ferramentas informacionais e pedagógicas modernas que estão previstas nos PCNEM. Uma formação baseada apenas na oralidade do professor diante de uma turma de até 50 jovens, que têm entre 15 e 19 anos, fica fadada inevitavelmente ao fracasso. Aqui, queremos registrar que o fracasso não se deve à falta de habilidade do professor. Muito ao contrário, em grande parte das entrevistas fica demonstrado que os professores, apesar de toda a carga de responsabilidade que lhes é passada pelo Estado diante da sociedade, como os “salvadores”, quixotesicamente, dariam conta sozinhos de contornar problemas desta magnitude. Todos os professores entrevistados enfatizaram a importância do seu trabalho para a vida destes jovens, pois acreditam que sem a escola a vida destes jovens seria muito mais difícil.

A falta de políticas públicas de educação transforma esta empreitada em fracasso, não do educador, mas do poder público, que tem todas as ferramentas e conhecimentos já suficientes para compreender que o fracasso do sistema educacional público brasileiro não deriva da falta de interesse do professor e muito menos do aluno, mas sim do seu desinteresse histórico em não ver materializada a autonomia intelectual das classes trabalhadoras.

Neste sentido, a escola está presa ainda ao século passado, muito antes da revolução tecnológica tão defendida pelos PCNEM, revolução esta aludida como a redentora de uma

sociedade atrasada educacionalmente, que tem nos seus sistemas de ensino métodos pedagógicos tradicionais e desinteressantes aos estudantes do século XXI.

Os professores em sala de aula, dependentes em sua maioria de giz e quadro negro, não conseguem competir com os inúmeros recursos a que a maioria dos jovens já tem acesso, mesmo que minimamente à internet. E sem falar dos meios de comunicação de massa, como a televisão, a que todos têm acesso, e de uma infinidade de informações que são despejadas diariamente na cabeça destes jovens. Então, pensar o professor dentro de uma sala de aula “trancafiado” com jovens que estão sedentos pela grande enxurrada de informações e atrativos oferecidos pelos meios de comunicação, e este apenas contando com um quadro negro e um giz em sua mão, é imaginar que o professor se transformou em um “domador de feras”, pois permanecer nestas condições por cinco horas diariamente transforma-se em um desafio heróico para qualquer um.

Este quadro nada alentador choca-se com a precariedade das políticas sociais de educação pública no Brasil, pois não encontramos elementos que pudessem sustentar tamanho anacronismo entre a realidade posta e concreta da sala de aula e a realidade ciceroneada pelos PCNEM, pois eles estão absolutamente fora dos muros da escola. Não há nenhuma afinidade entre estas realidades, pois lembramos que a escola ainda está presa ao fordismo e não dá nenhum sinal de seu abandono.

A seguir será apresentada análise do discurso dos estudantes do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de São Sebastião/DF, enfocando a visão que estes apresentam sobre o papel do currículo na sua formação educacional e a relação com o mundo do trabalho.

5.3.4 – PCNEM E A REALIDADE DA ESCOLA PÚBLICA

Outra dimensão que consideramos relevante analisar junto aos educadores da escola foi quanto ao papel dos PCNEM junto aos estudantes e sua adequação à realidade de uma escola pública de periferia, onde as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes não são poucas nem pequenas. Neste sentido, entramos em outro terreno. Agora não nos referimos apenas ao aspecto relativo à estrutura da escola, como foi analisado nos parágrafos anteriores, mas aqui se faz relevante analisar se os PCNEM atendem ao aspecto político-pedagógico na formação dos estudantes.

[...] Eu acredito que atendo, eu acredito que minhas aulas atendam aos meus alunos, que o que eu faço é importante. Eu acredito nisso. Se não acreditasse, eu

largava o diploma. Mas a gente não sabe realmente se os PCNEM conseguem transformar como nós esperamos que transforme. Esse cidadão crítico, participativo, que preserva, que transforma, que cobra, que vigia, e essa coisa toda, a gente não sabe se chega a esse ponto, porque muitas coisas que estão nos PCNEM a gente nem consegue fazer com os alunos. O nosso aluno é muito carente, a gente sabe que a escola não consegue mais motivar ele, ele vive em outro mundo [...] (Professora)

[...]Pra mim é fundamental, eu acho que muita coisa que tá nos PCNEM. A gente precisa de material pedagógico, computador, uma biblioteca decente, laboratório de ciência e por aí vai. Eu acho que tem tudo a ver, acho que acabou ficando tudo muito bonito no papel[...] (Coordenadora)

[...]Eu lembro que no início os professores reclamavam muito, porque tinha um monte de coisa nos PCNEM que a gente não conseguia fazer. É uma pena. Hoje eu acho que tá todo mundo acomodado, nem discute mais os PCNEM. Fala de ter que preparar os meninos pra cidadania, mas de que jeito? Acho que a cidadania é ter uma escola decente[...] (Vice-diretora)

Hoje o Distrito Federal vive um processo de descentralização de recursos para as escolas. Ao estilo neoliberal, os dirigentes relataram que os recursos que chegam à escola têm de ser milimetricamente contabilizados para que não falte dinheiro no fim do ano. O discurso do governo do Distrito Federal advoga que assim as escolas têm mais autonomia para gerir os recursos sem nenhuma ingerência política, mesmo que estes recursos fiquem muito aquém da necessidade das escolas, ou seja, o governo oferece uma autonomia mais relativa. É uma autonomia fictícia, pois, se os recursos são insuficientes para gerir a escola adequadamente, de que serve esta autonomia?

Não acreditamos que os professores sejam os culpados pelo fracasso desta política e muito menos que tenham se “acomodado”. O que mais uma vez aconteceu neste decorrer de quase dez anos da elaboração dos PCNEM é que não houve um tratamento adequado do Estado na implantação e concretização desta política. Alguns motivos que já foram aqui registrados fortalecem a tese do “desinteresse” deste mesmo Estado em ver materializada esta política, pois, em contrapartida da sua concretização, um outro tipo de escola pública deveria surgir, muito diferente desta que é oferecida às classes trabalhadoras.

Fragilizados pela mão de um Estado invisível, os trabalhadores em educação se vêem em meio a um universo bastante precário e sem perspectivas. Prova disto é que muitos professores percorrem muitas horas em transportes coletivos inadequados, assumem uma quantidade cada vez maior de atribuições na escola, trabalhando em média com quinhentos alunos, assumindo até dez turmas, tendo, em função disso, a responsabilidade de construir planos de aula, avaliações, trabalhos, testes e de manipular

diários de classe, que demandam um esforço e um empenho que muitas vezes deixam bastante a desejar no seu caráter pedagógico.

Não foram os professores que fracassaram na implantação dos PCNEM. Foi o Estado, que, de forma negligente e sem compromisso com a educação pública de qualidade, quis impor uma mudança no currículo para atender as mudanças nos sistemas produtivos. Acreditamos que, se essas mudanças no currículo educacional fossem colocadas em outro sistema educacional que tratasse os educadores com dignidade e respeito e que valorizasse devidamente a carreira do magistério, a reforma curricular, como foi imposta, encontraria críticas e resistências por parte da categoria.

A apatia e o desânimo dos professores diante dos PCNEM nada têm a ver com seu estado de espírito ou indisposição para o trabalho. O que podemos verificar é que os trabalhadores em educação pertencem a uma categoria de trabalhadores que são estratégicos para alavancar grandes mudanças no cenário de qualquer nação. São os trabalhadores em educação peças estratégicas para preparar as futuras gerações para que rompam com o círculo vicioso de exploração e subalternidade a que as classes trabalhadoras são submetidas neste país há séculos. Desta forma, analisamos que o descaso e a falência do sistema educacional público, seja na sua instância político-pedagógica, seja no que concerne a sua estrutura material, é produto da interferência das elites econômicas que se apoderaram do Estado brasileiro.

5.3.5 – OS ESTUDANTES

O desemprego mostra sua face mais perversa entre os jovens de 16 a 24 anos, cuja taxa de desocupação é quase duas vezes maior do que para a população em geral. Segundo o levantamento "Juventude: diversidades e desafios no mercado de trabalho metropolitano", realizado pelo Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos), entre os 3,5 milhões de desempregados existentes no ano de 2004 em Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Salvador, São Paulo e Distrito Federal, 1,6 milhão estava nessa faixa etária. Ou seja, 46,4% do total de desempregados nesses centros urbanos são formados por pessoas de 16 a 24 anos. A taxa de desemprego nas seis regiões para essa faixa etária se aproxima de 34%, enquanto é de 19% para as pessoas acima de 16 anos. O baixo crescimento da economia está por trás dos números, segundo o Dieese. "O baixo crescimento da atividade econômica brasileira nos últimos anos tem efeito importante ao limitar o ritmo de geração de emprego", diz a pesquisa.

No caso dos jovens, há dois agravantes: a inexperiência e a baixa escolaridade de muitos candidatos ao mercado de trabalho. "Já há uma escassez do ponto de vista da oferta de trabalho e no caso do jovem, a inexperiência tem um papel fundamental", afirma o supervisor do escritório São Paulo do Dieese, José Silvestre.

Para o professor Márcio Pochmann, do curso de Economia da Unicamp e autor do livro "A Batalha do Primeiro Emprego", comparando-se os dados do IBGE de 1989 a 1998, pode-se constatar uma triste coincidência para quem tem entre 15 e 24 anos de idade. Nessa faixa etária, a quantidade de jovens que ingressaram no mercado de trabalho nos anos 90 (2,3 milhões) é quase igual ao acréscimo no número de jovens desempregados nesse período. Em 1989, havia 1 milhão de jovens desempregados. Em 1998, esse número pulou para 3,3 milhões. O desemprego juvenil teve um inchaço de 194,8%, três vezes maior que o aumento do desemprego da população em geral.

O mais alarmante, segundo Pochmann (2000), é que o volume de jovens empregados nos últimos dez anos permaneceu estagnado. Ou seja, tínhamos 16,9 milhões de jovens empregados em 1989 e, em 1998, tínhamos 16,1 milhões. Ele não cresceu e, ao mesmo tempo, os 2,3 milhões de jovens que ingressaram no mundo do trabalho encontraram um mercado cujo número de empregos continuou o mesmo.

Não houve uma expansão do emprego na faixa etária entre 15 e 24 anos, mas houve um aumento do nível de escolaridade. Estuda-se por mais tempo que antes. Isso põe por terra a idéia de que a escolaridade é que conduz o jovem ao emprego. O problema do desemprego no Brasil é estrutural, é de escassez de vagas, segundo Pochmann.

Nos anos 90, o Brasil perdeu 3,2 milhões de postos de trabalho assalariados com carteira assinada, sendo mais de 2 milhões apenas para pessoas com menos de 25 anos de idade. Hoje, os jovens entre 15 e 24 anos de idade representam 49% do desemprego no Brasil. Tem-se assim 6,9 milhões de trabalhadores desempregados e 3,3 milhões de jovens. As novas tecnologias de informação requerem um jovem muito mais preparado, que tem acesso ao computador. Não é o caso de grande parte dos jovens brasileiros.

As oportunidades no mundo do trabalho revolucionado pelas novas tecnologias acabam tornando-se uma oportunidade para quem tem acesso à universidade, mas é uma parcela pequena dos jovens. Para ter uma idéia, segundo os dados do próprio IBGE, em 2005, dos 30,1 milhões de jovens brasileiros, apenas 10% tinham acesso à universidade.

A transição dos jovens do sistema educacional para o mundo do trabalho está em crise, segundo o estudo *Situação do jovem no mercado de trabalho no Brasil: um balanço dos últimos 10 anos*, do economista da Universidade de Campinas (Unicamp), Márcio Pochmann. Divulgado em fevereiro, o trabalho analisa dados do IBGE. O principal deles mostra que de cada 100 jovens que ingressaram no mercado de trabalho nos últimos 10 anos, 55 ficaram desempregados e apenas 45 encontraram uma ocupação. No período de 1995 a 2005, o desemprego entre a população de jovens entre 15 e 24 anos cresceu muito mais do que para as demais faixas etárias. A Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD – IBGE) registra que, em 2005, a quantidade de jovens sem emprego era quase 107% superior à de 1995.

A expansão do desemprego também foi maior entre os jovens. Variou 70,2% para os jovens (de 11,4% em 1995 para 19,4% em 2005). Para o resto da população economicamente ativa, variou 44,2% (de 4,3% para 6,2%). Também segundo o IBGE, a situação do desemprego é pior para os jovens do sexo feminino. Nesse grupo, a taxa de desemprego passou de 14,1% para 25% em 10 anos (aumento de 77,4%), enquanto que para os jovens do sexo masculino a variação foi de 9,7% para 15,3% (aumento de 57,8%). Segundo o economista, essa situação se deve ao baixo crescimento da economia nacional. Para ele, o Brasil deveria crescer 5% ou 6% ao ano para poder absorver cerca de 2,5 milhões de pessoas que ingressam no mercado de trabalho. Pochmann afirma que toda vez que o Brasil cresce menos de 5% não consegue gerar emprego para todos e quem sofre mais com a situação do desemprego é o jovem brasileiro. De acordo com o IBGE, entre 1995 e 2005, o país gerou 17,5 milhões de novos postos de trabalho. Desse total, apenas 1,8 milhão de vagas foram preenchidas por pessoas na faixa entre 15 e 24 anos.

O desemprego juvenil no Brasil representa quase 5% do índice de desemprego dos jovens em todo o mundo, segundo números da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Do total de desempregados brasileiros, metade tem entre 16 e 24 anos. É o que revela o relatório *Tendências Mundiais do Emprego Juvenil 2006*, divulgado pela OIT.

No Brasil, outro fenômeno chama a atenção: 52% dos jovens empregados, segundo o relatório, trabalham sem carteira assinada e sem nenhuma proteção social, o que contribui para o empobrecimento da população. Segundo ainda o relatório, os jovens demoram 15 meses para conseguir o primeiro emprego ou uma nova ocupação, nas regiões metropolitanas. No total, 66% deles precisam trabalhar porque todo o seu ganho, ou parte dele, complementa a renda familiar.

O estudo realizado pelo DIEESE identifica também grande disparidade na condição de inserção da juventude no mercado de trabalho quando se observam as diferentes regiões do país, o sexo do jovem e a condição socioeconômica de sua família. Dentre os jovens economicamente ativos, em torno de 30% se encontravam em situação de desemprego nas regiões metropolitanas de Porto Alegre (29,3%), Belo Horizonte (30,3%), São Paulo (32,6%) e Distrito Federal (36,7%). A condição dos jovens era ainda pior em Salvador e Recife, com taxas superiores a 40%. Em 2004, nas regiões investigadas pelo DIEESE, pôde-se observar que, em geral, os jovens de origem mais abastada tendem à permanência na escola, enquanto entre os jovens de famílias mais pobres verifica-se o oposto.

Ressaltamos que os anseios e expectativas dos estudantes das periferias das grandes cidades não são diferentes dos estudantes que freqüentam as escolas privadas nos pequenos redutos dos centros das grandes cidades. Mesmo sendo separados por abismos econômicos e sociais gritantes, como foi demonstrado acima, estes carregam uma esperança de verem, por meio da escola, realizados muitos dos seus sonhos, de ter uma vida digna e não repetir o ciclo de pobreza e trabalho pesado dos pais, de ter uma casa própria, um automóvel, poder casar e ter uma família, poder, quem sabe, fazer uma faculdade e se realizar profissionalmente, como se pode inferir dos próximos relatos.

[...]Ah, quando eu terminar o ensino médio eu quero arranjar um trabalho diferente do meu pai. Ele trabalha como mestre de obra. Ele sai de casa ainda de noite e pega o ônibus pra ir lá pro Plano, trabalha numa obra do Paulo Octávio. Mas é dureza, não quero isso pra mim não. Às vezes tenho pena dele[...]

[...]Meus pais largaram a escola cedo. Meu pai disse que teve que trabalhar, ajudar em casa, já vendeu fruta na rua, já foi ajudante de pedreiro e hoje ele é vigilante lá nos condomínios. Ele trabalhava à noite, mas agora tá encostado (afastamento pelo INSS). Ele ficava tanto tempo acordado que depois de uns anos ele não conseguia mais dormir, ficava virado quando tava em casa. O médico afastou ele e agora ele direto tem que fazer perícia e tem que tomar uns remédios para dormir, mas ele está bem[...]

O trabalho se transformou, diante do capitalismo emergente, em condição de aprisionamento e temor dos trabalhadores, como mostram os relatos acima, para servir à relação capital/trabalho completamente desumanizado. O capitalismo não mata apenas o trabalho no seu sentido construtivo e criativo. Com o passar dos séculos, é a transformação radical do modo de conceber o mundo que o capitalismo vai deslocar e roubar da condição humana. Sem qualquer romantismo à condição do trabalho em sua essência ontológica do homem primitivo, o capitalismo impede magistralmente a elevação humana de sua

condição animal, ou pior, faz de forma primorosa a naturalização do trabalho brutalizado e o apresenta como a única e inevitável forma de sobrevivência e libertação humana.

A organização curricular não atua apenas como correia de transmissão de uma cultura, mas é parte ativa e integrante de um processo de produção e criação de sentidos, de significações e de sujeitos. Para Lopes (1999), a cultura e o cultural inseridos no currículo não estão tanto naquilo que se transmite, mas naquilo que se faz com o que se transmite, compreendendo um processo de reprodução cultural e social das divisões de classe da sociedade. Neste sentido a organização curricular é um instrumento poderoso na disseminação das “posições sociais” que serão ocupadas pela classe trabalhadora, o que se percebe no trecho a seguir.

[...]Olha, depois que eu terminar aqui eu vou tentar entrar na faculdade. Se não conseguir passar no ENEM ou na UnB, vou fazer um cursinho para me especializar em alguma coisa. Acho que a escola te dá uma base, mas depois é por tua conta. Sei que a maioria dos meus amigos trabalham aqui mesmo na cidade (São Sebastião), muitos desistem e largam tudo[...]

Seus limites são apresentados principalmente por conteúdos formais das disciplinas, mas não apenas, também uma série de hábitos e condutas é apresentada pela escola através do currículo. Nesse sentido, o processo de constituição do conhecimento escolar ocorre no embate com os demais saberes sociais, ora afirmando um dado saber, ora negando-o; ora contribuindo para a sua construção, ora se configurando como obstáculo à sua elaboração, transformando-se em um mecanismo de reprodução.

Podemos perceber nos encontros realizados com os estudantes que, na sua grande maioria, acreditam ainda na função social da escola e que é através dela que poderão vislumbrar uma vida melhor, o acesso ao mundo do trabalho remunerado de forma justa e digna, ou seja, a realização pessoal e profissional passa necessariamente pela conclusão do ensino médio.

Em parte, o que podemos constatar é que esse é o discurso que permeia toda a reforma curricular dos PCNEM, desde o acesso dos estudantes ao novo modelo produtivo, baseado na revolução tecnológica, até condições de trabalho que, segundo os PCNEM, estariam não mais presas ao mecanicismo fordista e sim agora a postos de trabalho mais flexíveis, dinâmicos e autônomos, resultando em uma maior realização do trabalhador muito além das pesadas linhas de montagens.

Com o passar das décadas, tem sido incorporado um discurso, principalmente dos meios de comunicação de massa e absorvido pelo senso comum, de que a escola e

conseqüentemente a educação são a solução para os grandes problemas de todas as ordens enfrentados pelo Brasil. Não há dúvida quanto ao papel da educação na construção de uma sociedade mais justa e solidária. A educação é ferramenta poderosa nas mãos de um Estado e uma sociedade civil organizada comprometidos com as grandes mudanças de que precisa este país.

Acontece que a escola é transformada na grande chama que tem o poder de iluminar as cabeças que estão na escuridão, ou seja, alunos pobres e desinteressados. É a educação que vai conduzir esta massa de gente “sem rumo” para uma vida de responsabilidades e trabalho, como se esta já não fosse a realidade da classe trabalhadora brasileira. Ficou demonstrado nas páginas anteriores, com o depoimento dos jovens, que a vida de seus pais sempre foi de grande dedicação ao trabalho. Não é a escola solitariamente que vai reverter o quadro de pobreza e exploração histórica ao qual são submetidos crianças, trabalhadores pobres, negros e mulheres neste país desde a sua formação.

O problema que cerca a educação brasileira nada tem a ver com a falta de desejo dos jovens estudantes pela escola. O que é realmente importante salientar nesta constatação é que a escola pública não está a serviço dos estudantes que nela convivem/estão diariamente, mesmo que sua universalização tenha sido produto das classes trabalhadoras através da luta de classes na conformação do processo de industrialização brasileira. O território escolar é espaço de hegemonia dos interesses das elites brasileiras, mesmo sendo esta mesma escola carregada de lutas e contradições, é também espaço de reconhecidos avanços na qualidade da educação pública brasileira, como já foi demonstrado neste trabalho. O que a escola pública pode oferecer a estes jovens ainda está muito aquém do que poderíamos eleger como uma educação legitimamente de qualidade, pois o seu controle ainda está sob os auspícios de uma minoria desinteressada na sua mudança, como se percebe na fala deste jovem:

[...]Se eu fosse procurar emprego hoje com certeza eu não conseguia trabalho, não do jeito que a gente vai terminar o ensino médio. O ensino médio que nós temos não é base para servir... você não acha nenhum trabalho bom[...]

Queremos registrar que a escola nada pode diante do poder político e econômico que rege a destinação de recursos públicos e humanos para o seu funcionamento. O poder econômico está presente na ausência da escola do século XXI e o poder político e ideológico das elites brasileiras está presente no discurso, como demonstramos, dos PCNEM, que são a mais bem acabada arquitetura burguesa moderna, não mais sob a

escuridão da ditadura militar, mas sim sob a luz da revolução burguesa moderna, iluminista, pois não há convencimento sem sedução e a sedução está nas luzes consumistas de um sistema que insiste em afirmar que a educação é o caminho da salvação e que sempre haverá espaço para todos, basta que cada um busque força no seu íntimo e se torne um trabalhador resignado ou um empreendedor como os grandes empresários de sucesso, nem que para isto tenham de começar com uma banca de cachorro-quente na esquina.

Assim, o que podemos perceber é que os estudantes reproduzem o discurso da reforma curricular estabelecida pelos PCNEM, sem percebê-lo, pois a crença de serem absorvidos por um mundo do trabalho em que suas potencialidades serão valorizadas e respeitadas está impressa na fala de cada estudante:

[...]Eu quero passar no ENEM e fazer uma faculdade de direito, promotoria. Sei que é dureza, a maioria nem termina o 3ºano, é uma batalha. Eu mesmo trabalho no Super Giro (supermercado da cidade), tenho que ajudar em casa, se eu não trabalho as coisas faltam lá em casa[...]

[...]Eu vou com certeza passar no ENEM, conseguir o máximo de pontos porque eu quero entrar na universidade e cursar a faculdade de medicina. Acho que o que a gente consegue é muito do esforço de cada um[...]

Dentro da perspectiva de “formação para a vida” e a formação para o “mundo do trabalho”, contemplamos o anseio dos estudantes com os exames de vestibular, que do nosso ponto de vista não deixa de ser uma formação voltada para o mundo do trabalho, pois em um segundo momento traria qualificação para estes jovens ingressarem na vida profissional.

O mais interessante foi perceber que a prerrogativa máxima em que se sustenta o discurso dos PCNEM, que é o próprio mundo do trabalho, não é em momento algum mencionada pelos jovens, pelo menos não diretamente, pois podemos também verificar que apenas a formação oferecida pelo ensino médio é insuficiente para prepará-los para postos de trabalhos qualificados e bem remunerados. A nosso ver, os PCNEM incorrem em dois erros, primeiro ao não proporcionarem a estes jovens a “formação geral” vislumbrada nas suas propostas iniciais em detrimento de uma formação “dualizada” do currículo anterior nem uma formação adequada e qualificada para o mundo trabalho, pois o que reveste o discurso dos jovens invariavelmente aponta para a aceitação de realização de tarefas laborais sem qualificação na cidade mesmo, trabalhos pouco remunerados a que muitos jovens acabam recorrendo quando percebem as poucas chances oferecidas pela trajetória dentro do ensino médio.

Podemos perceber também um certo entusiasmo demasiado de alguns jovens quanto à conclusão do ensino médio e ao mesmo tempo uma certa frustração ao saberem que a formação obtida nos três anos de ensino médio em uma escola pública de periferia, onde há falta generalizada principalmente de professores e de recursos pedagógicos de todo o tipo, está muito distante do mundo do trabalho que eles desejam e muito mais próximo daqueles estudantes que, diferentemente deles, puderam estudar em escolas abastadas e que jamais precisaram trabalhar. É o que resumo o próximo relato.

[...]Vou fazer o vestibular pra direito. Sei que não vai ser fácil, a maioria dos meus colegas não acredita que eu vou conseguir, dizem que estudar e trabalhar é muito difícil e mais difícil ainda é passar no vestibular. Eu sei que eu não tenho condições de entrar na UNB, aqui na escola não está bom não. São muitas coisas para poucos professores[...]

Neste sentido, acreditamos que o discurso dos jovens está repleto de sinceridade e esperança, pois a educação é apresentada como o único caminho para as classes mais pobres de ascenderem a um “lugar ao sol”. Sem a escola, o que a mídia e o senso comum reproduzem é a transformação dos pobres em vagabundos, marginais e delinquentes. O trabalho, mesmo que roube a dignidade humana, sendo enfadonho, brutalizado, alienado e aviltante, é condição indispensável para que homens e mulheres não sejam marginalizados, transformados em sombras em uma sociedade que tem a sua base fundada no consumo.

Não é o trabalho que é importante para a sociedade do consumo, mas o que se produz e o que se faz com o produto deste trabalho. O objetivo final do trabalho na lógica capitalista é sempre gerar mercadorias para que estas possam ser consumidas e assim se possam gerar mais mercadorias e mais consumo. Pouco importa se o trabalho sob a lente fantasiosa da revolução tecnológica mantém a sua base de superexploração e mais valia relativa, o que importa é que os mecanismos que exauram as forças dos trabalhadores foram aperfeiçoados e são capazes de explorar mais e melhor, descartando milhões de vidas pelo mundo todo.

Surge assim um horizonte bastante reduzido para a maioria dos jovens brasileiros estudantes das escolas públicas, em que as opções estão restritas a ter um mínimo de estudo para ter alguma colocação no mercado de trabalho, mesmo que o discurso vigente diga que há igualdade para todos, bastando o esforço pessoal de cada um ou a aceitação de uma vida marginal sem qualquer futuro, sendo esta produto da preguiça e da inaptidão dos pobres para o trabalho duro.

O discurso da resignação é o fio condutor da formação do jovem na periferia. Esse discurso nasce com força dentro da própria reforma curricular que estimula a aceitação das regras do jogo do novo mundo do trabalho flexibilizado em conteúdo social e precário, mais ainda, usa e distorce o conceito de cidadania como se esta fosse uma mercadoria dentro de um supermercado que está disponível a todos. Basta ter dinheiro para comprá-la, é claro.

De forma perversa, os PCNEM estabelecem um paralelo entre a educação voltada para as classes dirigentes, no qual o discurso de direitos sociais e cidadania diz pouco a um estrato da sociedade que sempre teve a sua disposição tais mecanismos, e um outro, que é voltado para as classes trabalhadoras que devem se “esforçar” para alcançar o que as classes dirigentes alcançaram com o “suor” do seu trabalho, e que a realização pessoal de cada um depende tão somente do esforço e a dedicação inerente ao íntimo de cada pessoa, como uma espécie de virtude natural que cada um de nós carrega e deve evocá-la para obter sucesso na vida.

Não podemos esquecer que o sistema produtivo-econômico não é condicionado pelo sistema educacional. A promessa de revolução educacional a reboque da revolução tecnológica é o discurso falacioso que esconde mais uma vez as limitações da escola diante de uma sociedade desigual e excludente, lançando como discurso de superação o “novo” papel da educação sob a égide das novas tecnologias informacionais dentro do mundo do trabalho.

Os PCNEM não revelam que, em primeiro lugar, a escola pública não acompanhou as mudanças advindas deste mundo e modelo produtivo, pelo menos não a escola pública, e, em segundo lugar, não revela que esta mesma escola, além de se manter precaríssima, não pode por ela mesma decidir sobre os rumos do mundo do trabalho nem solucionar a falta de trabalho que atinge a maioria dos jovens que concluem o ensino médio público.

A esperança dos jovens no sistema educacional público advém do discurso sustentado por um senso comum que afirma que a educação é a solução para todos os males da humanidade. Concordamos sobre a importância do papel da educação na vida de qualquer pessoa. Isto dispensa maiores discussões. Mas o que não é discutido nem pelo senso comum nem pelos PCNEM é que esta mesma educação tem uma face, um lado, faz escolhas, defende idéias e, neste sentido, a educação pode (des) educar em vez de educar. A crença de que a educação operará milagres na vida destes jovens pode ser algo absolutamente inverídico, pois esta mesma educação não deseja se confrontar com o *status*

quo e sim mantê-lo exatamente do modo como ele está. Neste sentido a educação perde o seu valor máximo do ponto de vista das relações interpessoais, do crescimento e da libertação dos seres humanos.

Outro aspecto importante que podemos verificar nas entrevistas é que os jovens alimentam grande esperança quanto ao papel da educação na sua vida, mas ao mesmo tempo conferem à educação oferecida pela escola pública que freqüentam grandes limitações no que se refere à preparação para o mundo do trabalho. Ficou bastante claro que a conclusão do ensino médio do ponto de vista destes estudantes é limitada, pois as condições em que este é oferecido no sistema público de educação não representa nenhuma grande possibilidade de colocação nos postos de trabalho considerados mais qualificados. E não apenas por este segmento da educação básica ser insuficiente pelas exigências do mundo do trabalho, mas porque fica claro que a qualidade do ensino que é oferecida é bastante precária. Isto é o que se percebe nas falas a seguir.

[...]Se eu fosse procurar emprego hoje com certeza eu não conseguia trabalho, não do jeito que a gente vai terminar o ensino médio. O ensino médio que nós temos não é base para servir... você não acha nenhum trabalho bom. Em sociologia, a gente estuda a sociedade, o mundo em que vivemos. Eu já tenho uma noção. Mas eu não sei se isto vai me ajudar lá fora[...]

[...]Acho muito difícil conseguir emprego imediatamente, mas depois com o tempo acho que dá pra conseguir. A gente sabe na verdade que só a escola não resolve, pelo menos aqui não, tem que correr atrás. A gente ouve falar que agora o ensino médio prepara para o trabalho, eu acho difícil, se não fizer faculdade acho muito difícil[...]

Os PCNEM se revestem de um discurso que coloca a escola pública em um patamar muito acima da realidade vivida tanto por professores, no processo de formação dos estudantes, quanto dos próprios estudantes, que nos depoimentos apontaram para a realidade de uma escola com poucas condições de se igualar à formação oferecida pelas escolas privadas, que põem à disposição dos alunos professores e recursos pedagógicos, incluindo acesso às linguagens digitais, muito além do que a escola pública pode proporcionar.

A mudança no padrão de educação que é oferecida aos estudantes não pode ser de responsabilidade única do professor. Ao contrário, o educador é produto de um sistema educacional idealizado pelo estado burguês, em que a falta de políticas públicas de educação ou sua profunda precariedade são estratégias para a multiplicação de mão-de-obra ociosa ou pouco qualificada para alimentar um exército de trabalhadores que engrossam as fileiras do desemprego estrutural e criam um círculo vicioso de baixa

remuneração e exploração cada vez mais ascendente no mundo do trabalho destes futuros trabalhadores.

O discurso dos jovens que estão à porta do mundo do trabalho supercompetitivo e altamente qualificado reveste-se de um certo otimismo e confunde-se com o medo de enfrentarem uma realidade cada vez mais exigente e cada vez mais estreita. Este medo se justifica porque são eles que estão vivenciando no seu dia a dia uma escola pública pobre e abandonada pela mão do Estado. O diálogo abaixo traduz esta incerteza.

[...]Qual é o objetivo da escola? Preparar para o mercado de trabalho? Mas quando a gente termina aqui (na escola), eu mesmo que já to no fim do ensino médio, não sei não... informática mesmo a gente não viu nada. Acho que a nossa preparação é muito fraca, os professores correm de um lado pro outro pra nos ajudar, mas é muito difícil se o governo não dá condição pra escola. Acho que a nossa preparação deixa muito a desejar pro mercado de trabalho[...]

A previsão contida nos PCNEM, depois de quase dez anos de sua implantação, não se concretiza para os jovens da periferia, que ainda enfrentam uma realidade sombria e de poucas dúvidas quanto a sua absorção pelo mundo do trabalho, pois enfrentarão um jogo de cartas marcadas, em que as possibilidades e oportunidades são desiguais. Mesmo aqueles que se sobressaem, sendo considerados alunos exemplares dentro do ensino público, enfrentarão um território já em grande parte com seus lugares privilegiados marcados para as camadas minoritárias e que historicamente vêm ocupando-os.

O discurso de que o mundo do trabalho vai absorver a todos, desde que tenham qualificação, incorre em dois erros graves. Primeiro que não há nenhum sinal do mundo do trabalho sob os auspícios da revolução tecnológica de que se dará conta do desemprego estrutural que se instalou em todas as sociedades tidas como avançadas e emergentes e, neste sentido o corolário produzido pelo capitalismo global, ao contrário, tem demonstrado que o fantasma do desemprego estrutural veio para ficar, produto do uso intensivo de novas tecnologias de informática e microeletrônica. Assim, ao contrário do que previam os porta-vozes do capital globalizado, as novas formas de produção sob bases tecnológicas avançadas têm ampliado em vez de reduzido o desemprego no mundo todo. E mais. Caiu por terra a criação de uma sociedade do tempo livre. O que se tem demonstrado é que a ânsia dos capitalistas por mais lucro tem como vara de condão justamente as novas tecnologias nos sistemas produtivos, descartando à miséria e à própria sorte milhões de trabalhadores no mundo todo e proporcionando cada vez mais lucros para seus proprietários.

Outro aspecto relevante diz respeito à escolaridade, pois esta tem sido colocada como a porta de entrada no mundo do trabalho. Como já foi debatido neste estudo, a escolaridade não garante ao jovem estudante o seu ingresso neste mundo, visto que a inserção do jovem depende menos do grau de escolaridade e mais da disposição do sistema produtivo em absorver mão-de-obra. A regra que coloca a escolaridade como condição indissociável de uma boa colocação no mundo do trabalho assume uma relatividade espantosa, pois não são poucos os engenheiros, advogados, administradores de empresa, etc. que são obrigados a abandonar seus ofícios em (des)virtude da falta de colocação profissional.

Mesmo acreditando na função social da educação como objeto de humanização cultural dos sujeitos, não acreditamos que o aumento da escolaridade destes jovens, ou mesmo a chamada “requalificação” para se adequar às mudanças tecnológicas do mundo do trabalho, será o remédio contra o fantasma que promove a destruição dos postos de trabalho. Fugindo ao romantismo do senso comum e ao otimismo duvidoso da mídia de massa, a alta qualificação do trabalhador não garante a sua absorção no concorrido mundodo/sem trabalho.

A última parte das entrevistas foi realizada com a equipe gestora da escola, problematizando a atuação destes sujeitos na condução e efetivação das políticas sociais de educação voltadas para o currículo do Ensino Médio e suas transformações diante do mundo do trabalho.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÕES

Neste estudo, buscamos analisar a política pública de elaboração do currículo do Ensino Médio denominada de PCNEM. Implementada pelo governo FHC a partir de 1999, as orientações curriculares analisadas por este estudo estão vigentes até hoje e servem como base para o desenvolvimento do trabalho pedagógico de professores em âmbito nacional na rede de ensino pública e privada.

Dentro dos limites do trabalho de campo, verificamos também que os PCNEM ainda alimentam uma perspectiva futura de trabalho fortemente ligada ao imediatismo da organização do mercado de trabalho pós-fordista ou de acumulação flexível, em que a prioridade se mantém com a preparação e funcionalização de mão-de-obra jovem e saudável, disponível para garantir a reserva de trabalhadores ou o ingresso imediato no mercado pouco valorizado economicamente e precário.

Reforçamos o que já foi discutido no texto desse trabalho, pois, apesar de que tanto a LDBEN como o PCNEM façam referência ao mundo do trabalho – atrelando a isso um significado de trabalho como valor social e espiritual, realização pessoal e conquista de cidadania – pouco de fato avançou-se. Mesmo que as palavras estejam carregadas de significado, o mundo do trabalho permanece subsumido a um mercado de trabalho cada vez mais voraz.

Assim, pudemos constatar que esta política pública elaborada para a reformulação do currículo traz uma série de proposições que transitam entre um conservadorismo pedagógico, quanto à visão de sociedade baseada no modelo produtivo capitalista pós-fordista, e um avanço no que diz respeito à forma como este conhecimento deve ser tratado no ambiente educacional. Observamos, de certa forma, nessa proposta, uma intenção de superar o modo estanque e mecânico como o conhecimento científico vem sendo tratado historicamente no âmbito da escola e, no caso específico do ensino médio, a forma como este conhecimento deve se voltar para a formação dos estudantes.

Mas lembramos que esta novidade está diretamente ligada muito mais às novas formas de reprodução do processo produtivo no “chão da fábrica” do que propriamente a uma inspiração superadora das formas com que a escola trata o conhecimento científico inerente a cada disciplina escolar. Verificamos que as mudanças propostas pela política pedagógica dos PCNEM atravessam a percepção de uma realidade dominada pelas novas

tecnologias, mas infelizmente ainda dá um peso maior às ferramentas tecnológicas do que à valorização histórica e política da luta de classes.

A implantação dos PCNEM decorreram de um debate bastante restrito ao círculo dos gestores de alto escalão do Ministério da Educação e Esporte, à época, relegando um papel secundário a atores de suma importância para o sucesso desta política social, pois são os professores da rede pública de ensino e a comunidade escolar como um todo que vivenciam o dia a dia desta reforma, o que revelou talvez um caráter ainda bastante verticalizado na elaboração de políticas públicas em nosso país, talvez um traço vivo do autoritarismo brasileiro.

Mesmo anunciados sob um caris de amplo debate, os PCNEM, da forma como foram apresentados a educadores, secretários de educação e sociedade como um todo, trouxeram poucas possibilidades de reformulação por parte destes atores – pois as mudanças propostas ao currículo estavam fortemente vinculadas às mudanças oriundas dos sistemas produtivos das economias centrais capitalistas em crise desde meados dos anos 70 –, tornando inócua em grande parte a participação de intelectuais que há muito vinham pesquisando o currículo nacional. Este fato acaba por negar que a construção dos paradigmas curriculares é um processo histórico incessante.

As proposições levantadas pelo estudo aqui realizado não tiveram a intenção de assumir uma postura pessimista quanto à reforma curricular brasileira, mas de ressaltar que as mudanças ocorridas no currículo nestes últimos dez anos não deram sinal de avanços significativos na qualidade da formação dos estudantes do ensino médio da rede pública de ensino e, em raros momentos, estas mudanças estiveram em sintonia com os desejos e preocupações dos professores no que diz respeito a sua aplicabilidade diante de uma escola pública carregada de complexidade.

Ultimamente o poder público tem lidado de diversas formas com o que podemos denominar de qualidade na educação pública, fazendo uso de instrumentos de avaliação que estão atrelados às formas de exames que medem o conhecimento do estudante a partir de uma visão de sociedade bastante restrita e funcionalista, em que o papel da escola continua sendo o de formadora de mão-de-obra para o mercado em constante mutação. Desta forma, acreditamos que o resultado das avaliações da educação básica brasileira não responde a duas perguntas de fundo: tem havido transformação humana através da educação pública? A elevação dos sentidos e a sensibilização dos sujeitos diante de um

mundo absorvido pelo caos do consumo e do egoísmo têm se concretizado através desta organização curricular?

A melhora no sistema público de educação no Brasil passa muito mais pelos relatórios e números apresentados pelas taxas de matrículas dos estudantes do que propriamente por uma mudança profunda no tipo de padrão de conhecimento e cidadão que a escola deveria almejar.

Não carregamos a ingenuidade de acreditar, como muitos querem fazer, que a escola será solitariamente a responsável pela grande mudança de que a nossa sociedade tanto necessita e que a reforma curricular traria as respostas para as grandes desigualdades sociais, econômicas, políticas e culturais dentro das fronteiras que limitam a ação pedagógica do professor e o papel da escola. Mas entendemos a política social de reformulação do currículo dentro de uma política pública maior do Ministério da Educação como grande potencializadora de real vocação da educação no papel da construção dos sujeitos.

Os PCNEM são o olhar que a escola apresenta sobre o mundo em que estamos inseridos. Mesmo sendo parte do sistema capitalista vigente, a organização educacional deveria colocar-se como contraponto às ambições imediatistas apresentadas por este sistema. De joelhos, os sistemas de ensino público, produtos das “mal criadas” políticas públicas de educação, respondem de forma subserviente aos anseios do mercado guloso por braços e mentes inertes de qualquer revolta, indignação ou reflexão. Hoje, as escolas se comparam não por estarem formando pessoas melhores, mas por melhor conseguirem preparar mão-de-obra para um mercado brutalizador.

A vinculação das premissas da reforma curricular ao denominado mundo do trabalho não configura um rompimento com o industrialismo fordista, pois, de forma dissimulada, os PCNEM anunciam mudanças que de fato não se concretizaram. Acenam para um mercado de trabalho (e não mundo do trabalho) em que o trabalhador e a trabalhadora se vêem cada vez mais alienados e sem alternativas para a busca daquilo que acreditamos ser a verdadeira função social do trabalho: a realização e o crescimento dos sujeitos através do gesto laboral significativo, criativo e transformador. Dentro do espaço escolar são reproduzidas as ações que se concretizarão na esfera do mercado de trabalho, destituindo a força do gesto educativo na transformação dos sujeitos sociais inseridos neste contexto.

Ao mesmo tempo em que os PCNEM defendem a idéia de que o trabalho é central no desenvolvimento das capacidades humanas, este não aponta saída para outro modo de organização do mundo produtivo, ou seja, as diretrizes que orientam os parâmetros se mantêm fiéis ao modo de produção capitalista do mercado de trabalho. Não avançam na direção de um questionamento sobre este mesmo modo, o que o gerou historicamente e quais têm sido as suas conseqüências – alienação, desemprego estrutural, precarização do trabalho, trabalho infantil, trabalho escravo, perda completa de proteção social trabalhista etc. – na vida da classe trabalhadora brasileira.

Os professores demonstraram uma visão bastante crítica a respeito da implantação dos PCNEM e sua ineficiência na transformação escolar dentro daquilo que foi anunciado em 1999. O que se notou também foi uma grande frustração por parte dos educadores quanto à materialização das promessas feitas pela reforma curricular, que não avançaram de fato, ficando presas ao papel, ou, como dizem os professores, “ficou na estante”.

Há um completo descolamento do que trazem os PCNEM como proposta de reforma curricular, aí incluída a tida linguagem informacional ou digital, que não chegou à escola, e uma realidade bastante amarga para professores e estudantes que têm ficado muito mais presos às rotinas maçantes das salas de aula, resumindo-se basicamente ao uso do quadro negro e giz.

Verificamos que os estudantes identificaram o pouco alcance das mudanças no currículo, alimentando expectativas quase extremas, que passam pela resignação diante de uma escola de baixa qualidade e, por outro lado, crendo que o ensino médio oferecido dá conta à altura para o ingresso na universidade. Ressaltamos a perversidade investida no discurso dos PCNEM em que “tudo pode”, basta que estudantes se dediquem com afinco a atender às novas demandas do mundo do trabalho, entendendo-se aqui como mercado de trabalho, que estes teriam o cartão de entrada para o sucesso e a realização profissional. Demonstramos nesse estudo que isto não é verdadeiro e que a grande maioria dos estudantes do ensino médio público enfrentam dificuldades diversas, desde a própria permanência na escola até o fato de ter que lidar com o trabalho precário de forma precoce, para auxiliar no orçamento familiar. Verificamos também a falta de motivação em dar prosseguimento aos estudos, visto que alcançar níveis maiores de estudo não representa a solução imediata para a falta de emprego.

Por fim, avaliamos que os gestores, em grande parte, ficam de mãos atadas pelo emaranhado burocrático que envolve a gestão da escola, agora sob o véu da “autonomia”,

bem ao gosto dos ventríloquos neoliberais. Agora, a escola estaria livre para se auto-gerir. Mas o que de fato acontece é que a escola pública é lançada à sua própria sorte, sobrevivendo com os poucos recursos repassados pelo governo local e federal, passando a depender de doações da comunidade e da própria iniciativa privada, o que massacra qualquer possibilidade de autonomia genuína da escola.

As conclusões indicam um fosso entre o ensino médio e o mundo do trabalho. Percebeu-se uma aproximação acelerada aos modos de produção “flexibilizados” e precários que estão ligados ao mercado de trabalho, que se reorganiza e se refuncionaliza para atender aos novos padrões de produção e de geração de lucros para os capitalistas.

A discussão mundo do trabalho *versus* mercado de trabalho não se conclui aqui e tem ganhado relevância de estudo nos encontros realizados pelo grupo de pesquisa TEDIs (Trabalho, Educação e Discriminação), da Universidade da Brasília, que foram fundamentais para a construção desse projeto. Assim, acreditamos não estar encerrado com este estudo o debate tão necessário sobre os processos produtivos emergentes e suas grandes transformações nos modos de vida modernos, principalmente porque se está discutindo o destino de homens e mulheres que, assim como nós, necessitam urgentemente em suas vidas de sentido e significado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2000.

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Dimensões da crise e as metamorfoses no mundo do trabalho**. Serviço Social & Sociedade. São Paulo, ano XVII, n. 50, Cortez, p. 78-86, abril 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. n. 9.394/96.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

BEHRING, Elaine Rosseti. BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2006.

BUFFA, Ester. Educação e cidadania burguesa. In: BUFFA, Ester. ARROYO, Miguel G. NOSELLA, Paolo. **Educação e cidadania: quem educa o cidadão?** São Paulo, Cortez, 2007.

BURDEAU, Georges. **O liberalismo**. Paris: Ed. Du Seuil, 1979.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social**. Uma crônica do salário. Petrópolis, Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.

CASTRO, Marta Luz Sisson de. **Educação e Economia: análise de artigos publicados em periódicos brasileiros: 1982-2000**. Análise, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 47-56, ago./dez. 2006.

CHAUI, Marilena H. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da ANPED, Poços de Caldas, 5/out/2003.

CIAVATTA, Maria. Transformações no Mundo do Trabalho. In: LOMBARDI, José C. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

CODO, Wanderley (Coordenador). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes: CNTE: Universidade de Brasília: Laboratório de psicologia do trabalho. Brasília 1999.

COUTINHO, Carlos N. **O estruturalismo e a miséria da razão**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

COUTINHO, Carlos N. TEIXEIRA, Andréa de P. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino industrial-manufatureiro no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, v.14, maio/ago. 2000.

DEMO, Pedro. **Educação e desenvolvimento**: mito e realidade de uma relação possível e fantasmagórica. Campinas: Papirus, 1999.

DRAIBE, Sonia & HENRIQUE, Wilnês. **Welfare State, Crise e Gestão da crise**. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.3, nº 6, São Paulo: ANPOCS, 1988, P.53-78.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o Aprender a Aprender**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

DUMENIL, G. LÉVY D. **O imperialismo na era neoliberal**. In: BOSCHETTI, Ivanete et al. Política Social: Alternativas ao neoliberalismo. Brasília: UnB, Programa de Pós-Graduação em Política Social, Departamento de Serviço Social, 2004.

DRUCK, Maria Graça da. **Terceirização**: (des)fordizando a fábrica: um estudo do complexo petroquímico. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

ENGELS, F. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem**. Rocket Edition. P. 01-33, setembro. 1999. Disponível em <http://www.jahr.org>. Acesso em: 25 de julho de 2008.

ENQUITA, Mariano F. **A face oculta da Escola**: educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 2ª Edição. Brasília, Líber Livro Editora, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 28 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade**. 4 ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da exclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo>>.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. A busca da articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis. Rio de Janeiro: Cortez, 2001.

_____. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo, Cortez, 1986.

_____. **Educação e formação técnico-profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural**. Ver. de Educação. SP: Apeoesp, n. 10, p.4-17, abr. 1999.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda S., 1995a. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** *Revista de Administração de Empresa.* São Paulo, v. 35, 2: 57-63.

_____. 1995b. **Pesquisa Qualitativa:** tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresa.* São Paulo, v. 35, 3: 20-29.

GOMES, Fábio Guedes. **Conflito social e welfare state:** Estado e desenvolvimento social no Brasil. *Revista Adm. Pública,* Rio de Janeiro, v. 40, n.2, pp. 201-234. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 17 Nov 2007.

GRAMSCI, Antônio: **O Materialismo Histórico.** Editora Riuniti, Roma, 1973.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico.** São Paulo: Brasiliense, 1990.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna.** 6ª ed. São Paulo, Edições Loyola. 1996.

HOBSBAWN, E. **Era dos extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **O colapso do populismo no Brasil.** 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

IPEA – Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas. **Boletim de Políticas Sociais:** acompanhamento e análise nº 13, edição especial 2007.

KOSIK, K. **Dialética do concreto.** 4. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1986.

KRAWCZYK, Nora Rut. **Políticas de regulação e mercantilização da educação:** socialização para uma nova cidadania? *Educ. Soc.,* Campinas, vol. 26, n. 92, p. 799-819, Especial - Out. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LAVILLE, Christian e DIONNE, Jean, 1999. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora UFMG: Artmed.

LOPES, Alice. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: UERJ, 1999.

_____. **Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo:** o caso do conceito de contextualização. *Educ. Soc.* Campinas, v. 23, n. 80, 2002 . Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 15 Ago. p. 386-400, 2007.

_____. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio.** *Boletim Técnico do SENAC,* Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 1-20, 2001.

_____. **Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio.** In: *Educ. Soc.,* Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 22 de Agosto de 2007.

LÜDKE, Menga. ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU. 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARCONI, Marina. A. LAKATOS, Eva. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 5a ed. 2003.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Manuscritos Económicos-Filosóficos**, São Paulo: Martin Claret, 2002.

_____. **Introdução à crítica da economia política**. In: MARX, K. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1984, v. 1, t. II.

MARX, K. & ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.

MASI, Domenico de. **O ócio criativo**. Rio de Janeiro: Sextante. 2000.

MÉZÁROS. István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **A necessidade do controle social**. São Paulo: Ensaio, 1987.

MINAYO, Maria C. S. (org.), 1994. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis- RJ: Vozes.

_____. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo- Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1993.

MISHRA, R. O bem-estar das nações. In: BOYER, R.; DRACHE, D. (Orgs.). **Estado contra mercados**. Lisboa: Instituto Piaget, 1996. p. 359-377.

NAVARRO, V. **Produção e Estado de bem-estar: o contexto político das reformas**. Revista Lua Nova, n. 28/29, p. 160-199, 1993.

NETTO, José. P. Transformações societárias e Serviço Social – notas para uma análise prospectiva da profissão no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, ano XVII, n. 50, Cortez, p. 87-132, abril 1996.

PEREIRA, Potyara A. P. **Necessidades humana: subsídios à crítica dos mínimos**. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Questão social, Serviço Social e direitos de cidadania**. In Revista Temporalis, n 0 03, ABEPSS, Brasília, 2001 (p. 51 a 61).

_____. **Política Social: temas e questões**. São Paulo: Cortez, 2008.

PERRAULT, Gilles. Org. **O livro negro do capitalismo**. Tradução Ana Maria Duarte... (et al.). Rio de Janeiro: Record, 1999.

PIERSON, C. **Beyond the Welfare State?** Cambridge. Polity Press. 1991, pp. 102 a 140. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.82, n. 200/291/202, p. 117-136, jan./dez. 2006.

POCHMANN, Marcio. **A Batalha pelo Primeiro Emprego.** São Paulo: Publisher Brasil, 2000

RICHARDSON, Roberto. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RICO, Elizabeth M. **Avaliação de Políticas Sociais: uma questão em debate.** São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações,** 8ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Transformações do Capitalismo, do Mundo do Trabalho e da Educação. In: LOMBARDI, José C. SAVIANI, Demerval. SANFELICE, José L. (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

_____. **Escola e democracia.** 21ª ed. São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1989.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SOUSA, Nair Bicalho. **Trabalhadores pobres e cidadania: a experiência da exclusão e da rebeldia na construção civil.** Uberlândia, EDUFU, 2007.

TELLES, Vera da Silva. **Direitos Sociais: afinal do que se trata?** Belo Horizonte: UFMG, 2006.

TOLEDO, Henrique de La Garza. Neoliberalismo e Estado. In. LAURELL, Ana Cristina. (Org.). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo.** São Paulo. Cortez. 1995.

TRIVIÑOS, Augusto. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** São Paulo: Atlas, 1995.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método.** 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE I – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DA ENTREVISTAS PARA PROFESSORES(AS)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
 Instituto de Ciências Humanas
 Departamento de Serviço Social – SER
 Programa de Pós-Graduação em Política Social

Caro(a) Professor(a),

o objetivo dessa pesquisa é verificar a interpretação que os gestores, professores e estudantes do Ensino Médio público tem sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e sua relação com a formação voltada para o mundo do trabalho. Este questionário não busca dar respostas definitivas sobre a temática apresentada e muito menos esgotá-la como objeto de estudo. Procure responder de forma tranqüila, dando a sua opinião conforme lhe for solicitado. Não se identifique, este trabalho garante o seu anonimato, sendo os dados obtidos preservados por rigor científico.

Obrigado por sua colaboração

José M. Montanha da S. Soares
Mestrando em Política Social
Pesquisador Júnior do Grupo TEdis

DADOS FUNCIONAIS

Abaixo preencha os seguintes itens:

Escola onde leciona:

Idade:

Sexo:

Disciplina em que atua:

Turno:

Série:

Tempo de serviço como professor do Ensino Médio:

Professor efetivo () – Professor em contratação temporária ()

Modalidade de ensino em que atua nesta escola:

Educação Geral ()

Educação de Jovens e Adultos ()

Educação profissional ()

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada com professores(as)

O questionário abaixo tem como objetivo analisar a sua interpretação sobre as mudanças no currículo do Ensino Médio e sua relação com o mundo do trabalho. Ele será dividido em duas partes. A primeira trata especificamente sobre as mudanças no currículo do Ensino Médio e a segunda parte trata da questão do mundo produtivo e suas modificações. Procure responder todas as questões não deixando nenhuma questão em branco.

QUESTÕES:

- 1.O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio? Você utiliza os PCNEM na sua prática pedagógica?
- 2.Como é desenvolvido o trabalho com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em sua escola? Os PCNEM estão adequados à realidade de sua escola?
- 3.Na sua avaliação como professor(a) os PCNEM atendem às necessidades dos educandos?
- 4.No seu entendimento a educação pode garantir direitos sociais como a inserção do estudante no mundo do trabalho?
- 5.A formação do Ensino Médio voltado preponderantemente para o mundo de trabalho. No seu entendimento essa formação contempla o aspecto social e cultural mais amplo da formação dos jovens estudantes?
- 6.Do seu ponto de vista que tipo de formação os PCNEM deveriam priorizar no Ensino Médio?
- 7.Depois de quase dez anos da formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como você educador avalia estes documentos?

APÊNDICE II – ROTEIRO DE APLICAÇÃO DA ENTREVISTA PARA GESTORES(AS)

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social

Caro(a) gestor(a),

o objetivo dessa pesquisa é verificar a interpretação que os gestores, professores e estudantes do Ensino Médio público tem sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e sua relação com a formação voltada para o mundo do trabalho. Este questionário não busca dar respostas definitivas sobre a temática apresentada e muito menos esgotá-la como objeto de estudo. Procure responder de forma tranqüila, dando a sua opinião conforme lhe for solicitado. Não se identifique, este trabalho garante o seu anonimato, sendo os dados obtidos preservados por rigor científico.

Obrigado por sua colaboração

José M. Montanha da S. Soares
Mestrando em Política Social
Pesquisador Júnior do Grupo TEdis

DADOS FUNCIONAIS

Abaixo preencha os seguintes itens:

Escola onde é gestor:

Idade:

Sexo:

Turno:

Tempo de serviço como professor:

Tempo de serviço como gestor:

Professor efetivo () – Professor em contratação temporária ()

Modalidade de ensino oferecida pela escola em que atua como gestor:

Educação Geral ()

Educação de Jovens e Adultos ()

Educação profissional ()

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para Gestores

O questionário abaixo tem como objetivo analisar a sua interpretação sobre a aplicação dos PCNEM na sua escola e sua relação com o mundo do trabalho. Procure responder todas as questões não deixando nenhuma questão em branco.

QUESTÕES:

- 1.O que são os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?
- 2.Na sua escola você considera que as orientações curriculares dos PCNEM são seguidas? Como isto acontece? Eles respondem as necessidades da escola?
- 3.Na sua avaliação como gestor, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio atendem às necessidades dos educandos?
- 4.No seu entendimento e partindo da formação que os estudantes recebem nesta escola, você acredita que a educação pode garantir direitos sociais como a inserção destes estudantes no mundo do trabalho?
- 5.A inserção social do aluno previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio está vinculada diretamente ao mundo do trabalho. Você como gestor acredita que esta deveria ser a prioridade do Ensino Médio?
- 6.Você como gestor acredita que uma formação voltada para o mundo do trabalho deixa em segundo plano o aspecto social (cidadania) e cultural mais amplo da formação dos jovens estudantes? Que tipo de formação se dá na sua escola?
- 7.São quase dez anos desde a formulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Você como gestor como avalia estes documentos?

APÊNDICE III – ROTEIRO PARA A APLICAÇÃO DA ENTREVISTA PARA ESTUDANTES

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA - UnB
Instituto de Ciências Humanas
Departamento de Serviço Social – SER
Programa de Pós-Graduação em Política Social

Caro(a) estudante,

o objetivo dessa pesquisa é verificar a interpretação que os gestores, professores e estudantes do Ensino Médio público tem sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) e sua relação com uma formação voltada para o mundo do trabalho. Este questionário não busca dar respostas definitivas sobre a temática apresentada e muito menos esgotá-la como objeto de estudo. Procure responder de forma tranqüila, dando a sua opinião conforme lhe for solicitado. Não se identifique, este trabalho garante o seu anonimato, sendo os dados obtidos preservados por rigor científico.

Obrigado por sua colaboração

José M. Montanha da S. Soares
Mestrando em Política Social
Pesquisador Júnior do Grupo TEdis

DADOS FUNCIONAIS

Abaixo preencha os seguintes itens:

Escola onde estuda:

Idade:

Sexo:

Turno:

Série:

Atividade profissional: sim () não () – Qual? _____

Procura atualmente atividade profissional? Sim () não ()

Já exerceu alguma atividade profissional? Sim () não ()

Desde quando? Ano:

Idade que começou a exercer atividade profissional:

Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada para estudantes

O questionário abaixo tem como objetivo analisar o ponto de vista de estudantes da rede pública sobre o currículo do Ensino Médio e suas perspectivas para o mundo do trabalho.

Procure responder todas as questões não deixando nenhuma questão em branco.

QUESTÕES:

1. Como estudante do Ensino Médio, como você avalia o currículo da sua escola?
O currículo da sua escola propõe atividades adequadas à sua realidade?
2. O currículo da sua escola lhe proporciona uma visão crítica do mundo? Ou fica mais preso a questão do conteúdo?
3. Do seu ponto de vista a escola consegue lhe dar uma boa formação para a cidadania?
4. Quais são as suas expectativas depois de concluir o Ensino Médio? Pretende imediatamente ingressar no mundo do trabalho? Qual sua área de interesse?
5. Do seu ponto de vista a escola consegue lhe dar uma boa formação para o ingresso no mundo do trabalho?
6. Você como estudante do Ensino Médio acredita que os conhecimentos que você adquiriu na escola poderão ser aplicados no mundo do trabalho?

APÊNDICE IV – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, com _____ anos, concordo em participar, por minha livre e espontânea vontade, do trabalho de dissertação de mestrado, “Política social de educação e o mundo do trabalho: a interpretação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na escola pública” a ser apresentado ao Departamento de Serviço Social da Universidade de Brasília (UnB), pela pesquisador José M. Montanha da S. Soares, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Política Social e Pesquisador Júnior do Grupo TEDis

Declaro estar esclarecido(a) e informada que a pesquisa visa analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. As informações poderão contribuir para a criação de políticas de educação.

De livre e espontânea vontade responderei as perguntas da entrevista, referente à minha experiência profissional como professor. Não serei identificado(a) no trabalho escrito ou no apresentado. Estou ciente que na pesquisa será utilizado pseudônimo quando houver referencia ao nome da pessoa entrevistada.

Declaro também estar ciente que durante a pesquisa, se tiver dúvidas serei esclarecido(o), como terei liberdade de recusar a participar ou retirar meu consentimento em qualquer fase sem que haja penalização ou prejuízo.

Tenho garantia de sigilo dos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e minha participação está livre de qualquer remuneração ou despesa.

O termo foi assinado por mim, por uma testemunha e pela pesquisadora.

Entrevistado(a): _____

Testemunha: _____

Pesquisador: _____

Brasília, _____ de _____ de 2008.

APÊNDICE V – OFÍCIO

Brasília, de 2008.

Ofício nº /2008 - UnB/SER

Senhora Diretora

Pelo presente, apresentamos o aluno José Manoel Montanha da Silveira Soares, mestrando no Curso de Política Social da Universidade de Brasília, que vem solicitar ao Senhor a realização de entrevistas com estudantes, professores das disciplinas de Sociologia, Filosofia e História e gestores deste estabelecimento escolar.

Na oportunidade, agradecemos a colaboração com o aperfeiçoamento deste profissional da educação que a Faculdade de Serviço Social da Universidade de Brasília está preparando para a sociedade brasileira.

Atenciosamente,

Professora Dr^a Silvia Cristina Yannoulas
Orientadora