

**A Escola Como Cortina de Fumaça:
Trabalho e Educação no “Novo Ensino Médio”**

Aparecida de Fátima Tiradentes dos Santos

**Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós
Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito à obtenção do Título de Doutora**

Orientadora: Profa. Dra. Raquel Goulart Barreto

2002

Cenário:

Escola Técnica Estadual vinculada à FAETEC (Fundação de Apoio à Escola Técnica do Rio de Janeiro), órgão da Secretaria de Estado de Ciência e Tecnologia do Estado do Rio de Janeiro, situada no bairro de São Cristóvão, Rio de Janeiro, que oferece Ensino Médio e Educação Profissional de Nível Técnico na área de Comunicação Social, ano letivo de 2001, 1º semestre, reunião de pais.

Uma mãe de aluno da 3ª série do “Novo Ensino Médio” pede a palavra e demonstra preocupação com a grade curricular recém implantada pela escola, que retira daquela série as aulas de Literatura, Química, História e Biologia, além de reduzir a carga horária de Matemática e Física a uma aula semanal. A mãe do aluno argumenta que, entre outras perdas, os alunos estariam prejudicados em um ano letivo em que iriam enfrentar o vestibular e o ENEM.

O diretor responde: - “Foi bom a senhora ter tocado neste assunto, porque vou aproveitar para esclarecer a todos os pais: Os alunos desta escola não fazem vestibular nem ENEM; esta é uma escola voltada para o mercado de trabalho, não para a universidade. Os alunos aqui precisam de um ensino que os encaminhe para uma profissão.”

A mãe tenta argumentar, explicando que o Ensino Médio é independente do Ensino Técnico e que o papel da escola é estimular os alunos a ampliarem seus horizontes, mas é avisada de que há muitos outros assuntos a tratar e que o andamento da reunião não pode ser prejudicado.

Fecha-se a cortina.¹

¹ Nas conclusões, voltaremos a comentar este caso.

Dedicatória:

Esta pesquisa é dedicada aos alunos da escola citada na abertura e das outras escolas públicas de Ensino Médio do Brasil que, a despeito de serem vitimados pela ideologia dualista, persistem na luta por seu direito de não serem reduzidos a “*monstros aridamente instruídos em função de um ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, tão-somente com olho infalível e mão firme*”², buscando na educação um instrumento de transformação da realidade opressora.

E aos outros alunos das escolas públicas que, não encontrando força de resistência, sucumbem.

Ao meu avô, Paulino Chaves Tiradentes, *in memoriam*, que, vendo-me sempre estudar, perguntava: “*E agora? Você já é doutora?*”

Agradecimentos:

À orientação dedicada e competente da Profa. Dra. **Raquel Goulart Barreto**, a quem devo, além do seguro respaldo intelectual, o apoio e incentivo acadêmico e pessoal, diante de todas as dificuldades vividas no decorrer do trabalho, além do prazer do seu constante bom-humor;

À preciosa colaboração do prof. Dr. **Roberto Leher** durante todo o processo de elaboração da tese, sempre tão generoso e disposto a compartilhar sua profunda compreensão dos fenômenos políticos e econômicos do nosso tempo e a contribuir para o amadurecimento do trabalho;

Ao Prof. Dr. **José dos Santos Rodrigues**, que, além de contribuir significativamente na Banca Examinadora, permitiu-me elucidar vários aspectos da pesquisa, na interlocução ao longo da realização do trabalho;

À Profa. Dra. **Maria Ciavatta** pelas importantes sugestões no Exame de Qualificação, pelo incentivo e pela participação enriquecedora na Banca Examinadora;

² Gramsci . “Homens ou Máquinas?”Avanti: Turim, 24/12/1916, apud Cavalcanti.

À Profa. Dra. **Alice Lopes**, pela participação na Banca Examinadora, contribuindo com sua leitura crítica;

Aos **professores do curso**, com quem tive a oportunidade de desenvolver minhas reflexões sobre educação;

Aos meus **pais, irmãos, cunhadas e sobrinhos**, por todo o apoio e compreensão nas ausências e horas contadas para retornar à tese;

À **Flávia Soares de Menezes** por não se importar com uma “sogra” tão pouco convencional, em “dias de tese”;

Ao meu filho **Felipe Luiz dos Santos**, que, além de compreender pacientemente os momentos de isolamento, deixou de ser, no percurso do trabalho, apenas observador, para ser o sagaz interlocutor;

Aos colegas de turma, especialmente **Lúcia Velloso Maurício, Irene Giambiagi e Elizabeth Saramela**, com quem, além de compartilhar este difícil percurso, pude construir uma grande amizade. No caso da **Beth**, compartilhar as mais profundas inquietações existenciais, especialmente na finalização da tese;

Aos **demais – e incontáveis - amigos**, pela paciência, incentivo e trocas;

A **Antônio Cícero Cassiano Sousa**, pela presença desde a primeira linha do projeto para inscrição no curso, até o ponto final da tese. Seu apoio pessoal e contribuição intelectual estão impressos em cada página;

Ao **CNPq**, pela bolsa de 36 meses e à **CAPES**, pela bolsa de 12 meses.

SUMÁRIO

I -Introdução	07
II-Dispositivo teórico	45
II.1 – Dualidade escolar	45
II.-2 – Da Teoria do Capital Humano à Teoria do Capital Intelectual	73
III – Neoliberalismo, reestruturação produtiva e políticas educacionais	73
III.1- Neoliberalismo, relações sociais de produção e reestruturação técnica do trabalho	73
III. 2 – A formação do “novo trabalhador”: desenvolvimento de competências e expropriação do conhecimento tácito	83
III.3- Organismos hegemônicos e política educacional	100
IV- “Reformas de Qualidade”: Educação como fator de (re)produção no discurso do PREAL	107
V – Análise dos textos do “Novo Ensino Médio”	141
V.1 - Análise da Revista ‘O Novo Ensino Médio’	142
V.2- Análise dos PCNEM	150
V.3- Análise das DCNEM	166

Capítulo I – Introdução

A dualidade escolar, presença histórica nos sistemas educacionais das sociedades de classes, caracteriza-se pela existência de projetos educacionais diferenciados para as diferentes classes sociais, naturalizando e legitimando a divisão social do trabalho.

A crítica a esse fenômeno, que se atualiza hoje nas políticas públicas para a educação, motiva esta pesquisa, que parte da compreensão de que tais políticas expressam projetos hegemônicos na atual divisão internacional do trabalho. Ao provocar a reflexão sobre as condições sociais de produção da Reforma do Ensino Médio, este trabalho destaca o ostensivo movimento de imposição das demandas do capital sobre este nível de ensino e a incorporação de tais demandas pelo Estado.

Na realização do trabalho, adotamos, como dispositivo teórico, o Materialismo Histórico e a categoria dualidade escolar, confrontando a racionalidade instrumental, própria do Modo de Produção Capitalista, à racionalidade emancipatória, com base nas contribuições de Gramsci.

Elegendo como objeto a relação trabalho-educação subentendida na reforma, procuramos dar sustentação à análise com a crítica às Teorias do Capital Humano e do Capital Intelectual. Observe-se que, como será esclarecido em posteriormente no trabalho, a relação trabalho-educação aqui tomada como objeto refere-se ao projeto de educação para a “classe que vive do trabalho”³, não se tratando, necessariamente, de educação profissional.

Como dispositivo analítico, adotamos a Teoria Social do Discurso, recorrendo às formulações de Fairclough, Bakhtin e Orlandi. Esta recomenda que se estabeleça, além da Análise do Discurso como dispositivo analítico, o dispositivo teórico, cujo referencial dará suporte e consistência à análise. Neste caso, buscamos estabelecer o recorte da contribuição da Teoria do Discurso em suas correntes que se mostram não apenas compatíveis, mas coerentes com o dispositivo teórico eleito.

Como condições de produção do discurso da reforma, outra exigência da metodologia adotada, que situa o foco de análise não no discurso em si, mas nas formações discursivas presentes em sua gênese, ou seja, nas condições de produção e ideologia que as acompanham, consideramos o panorama político-econômico neoliberal ,

³ Termo utilizado por Ricardo Antunes em suas obras, designando classe trabalhadora.

representado por seus principais intelectuais orgânicos: as instituições internacionais que se ocupam do estabelecimento das políticas educacionais destinadas às classes que vivem do trabalho, como meio de realização da hegemonia da classe com a qual estão comprometidas. Uma dessas instituições mereceu especial atenção, por sua dimensão e ação específica no campo das políticas educacionais: o PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina)

O problema deflagrador da pesquisa, ilustrado pela situação relatada na epígrafe, origina-se no exame das práticas pedagógicas ao longo de sua história, onde podemos constatar uma de seus traços mais dotados de continuidade: a dualidade escolar, articulada com a dualidade social.

No dispositivo teórico adotado, utilizaremos a categoria dualidade como principal ferramenta de estudo, considerando a definição apresentada por Ciavatta:

“As categorias não são puras abstrações ou simples classificações, isto é, não são noções despojadas dos aspectos diversificados do real na sua concretude histórica. As categorias são concretos de pensamento gerados sobre a realidade objetiva e diversificada, são mediações ontológicas da totalidade social, construídas na sua particularidade histórica.”⁴

O fenômeno da dualidade escolar, que merecerá sessão própria neste trabalho, insiste em sua presença política nas sociedades de classes e tem sido exaustivamente analisada a partir das obras de Baudelot e Establet¹, e de Althusser², por exemplo, em sua manifestação no sistema educacional do Modo de Produção Capitalista.

Se tomarmos como referência da consolidação do modo de produção capitalista a definição de Eric Hobsbawm³, que a situa na década de setenta do século XVIII, ou mesmo, se considerarmos como seu marco inicial o momento de expansão comercial dos séculos XV e XVI, verificamos que, mesmo nos modos de produção anteriores, havendo divisão social do trabalho, a educação já apresentava esta característica.

A partir do surgimento da divisão social do trabalho, da escrita e das primeiras cidades, com a implantação das primeiras instituições escolares, a dualidade pedagógica se torna nítida e o discurso hegemônico não se preocupa em ocultá-la, já que a concepção de homem no escravismo e no Modo de Produção Asiático comporta a enunciação explícita da desigualdade social .

⁴ Ciavatta, 2001, p 138.

¹Baudelot e Establet, 1971.

² Althusser, 1985

Nas sociedades da Antigüidade, onde prevaleceu o Modo de Produção Asiático, como no Egito, ou onde o Modo de Produção Escravista se fez presente, como em Roma e Grécia, podemos observar, com auxílio de Manacorda⁴, evidências deste caráter dual, que perpassará todas as épocas subseqüentes, assumindo formas diferentes, coerentes com a visão de mundo predominante, mas salvaguardando sua característica essencial: a racionalidade instrumental ou utilitarista, que cinde a ação pedagógica em duas faces, a formação para a ação política conservadora para uns e a formação para a execução eficaz do trabalho subalterno para outros - ou a ausência dela, quando o trabalho subalterno não a exige. Reafirmamos que esta formação para a subordinação e para a execução não se anunciam apenas na educação profissional, mas nos projetos de educação da classe trabalhadora de modo geral, que se distingue dos projetos de formação para a classe dirigente. Sustentamos que a dualidade nem sempre se apresenta em sua face formal, pela existência de sistemas paralelos de ensino, mas situa-se no plano da qualidade diferenciada no interior de um mesmo sistema formal. Uma dimensão educativa para a formação do homem político e outra para o homem laborativo.

Entre as características da formação do homem político, ainda refletindo sobre a Antigüidade, destaca-se a oratória como instrumento de ação política, preocupação pedagógica já expressa por volta do século XXVII a.C., ilustrada na transcrição a seguir:

“A palavra é mais difícil do que qualquer trabalho, e seu conhecedor é aquele que sabe usá-la a propósito. São artistas aqueles que falam no conselho... Reparem todos que são eles que aplacam a multidão, e que sem eles não se consegue nenhuma riqueza...”⁵

A formação pelo discurso como arte da dominação, reservada para seletos indivíduos da camada dominante, arte da qual os membros dos demais segmentos sociais são excluídos, configura já naquele momento o caráter de exclusão pedagógica reprodutora da exclusão social.

Na Grécia antiga, a separação entre o saber destinado ao homem livre e a definição do que o homem não-livre não deve saber, reafirma a dualidade que será confirmada no modelo romano, diverso na forma, mas análogo na essência.

³ Hobsbawn, p. 44.

⁴ Manacorda, 1992.

⁵ Manacorda, 1992, p. 14.

Na Idade Média, além da divisão já consolidada entre formação para política e vida na cidade, e a formação para o trabalho subalterno, acrescenta-se, segundo Manacorda, a cisão entre a educação para os “*legale domini*” e os “*barbari regis*”, isto é, entre os homens de pena e os homens de espada, pertencentes os primeiros inicialmente aos vencidos romanos, os outros aos vencedores bárbaros.”⁶

Na Idade Moderna, marcada pela crise da “velha cultura” frente às inovações científicas e pelo conflito entre Reforma e Contra-Reforma, a dualidade é reafirmada, dentre outros inúmeros possíveis exemplos, sob a forma de propostas de “preparação dos pobres ou na reeducação dos delinquentes.”⁷ Mudam as orientações curriculares, anuncia-se a revolução epistemológica da modernidade, todavia a estrutura dualista permanece como marca de seus sistemas escolares.

Na Idade Contemporânea, vale destacar um exemplo representativo desta racionalidade dual e utilitarista que percorre, como vimos, toda a história da educação, alcançando o seu apogeu nos modelos fascistas do século XX, inspiradores subliminares de algumas idéias circulantes em nosso meio pedagógico, como a diversificação subentendida como a delimitação do que os alunos das classes populares “precisam” saber “para a vida”. Trata-se do ideário pedagógico fascista, que, através da “maior de suas inteligências”⁸, Giovanni Gentile assim se expressa:

“Um dos artigos fundamentais do meu e, permitam-me dizê-lo, do nosso credo pedagógico é este: que as escolas, para que possam funcionar, devem receber somente aqueles que podem entrar nelas com espírito despreocupado, livre de segundas intenções, dispostos a procurar nelas a cultura pela cultura, a si mesmos e aquilo que pretendem ser. Para que isto se torne possível, é preciso que as escolas reduzam de muito seus efetivos escolares. (...) A exclusão de um certo número de alunos da escola pública foi o propósito bem claro da nossa reforma. (...) Não deve haver lugar para todos(...). A reforma visa exatamente isto: reduzir a população escolar”⁹.

Ressalvamos, a despeito da predominância da racionalidade utilitarista, que a afirmação da lógica dualista não ocorre sem contrapor-se a resistências e oposição, já que em toda a história das idéias e práticas pedagógicas, ora de forma mais discreta, ora com maior importância, atuam correntes significativas de educadores preocupados com a educação democrática, orientada para o exercício pleno e universal da cidadania, motivados por uma racionalidade emancipatória .

⁶ Manacorda, 1992, p. 317.

⁷ Manacorda, 1992, p. 226.

⁸ Manacorda, 1992, p. 331.

Este breve percurso histórico, em que pese o risco de ser considerado reducionista, justifica-se aqui pela afirmação da categoria dualidade em suas manifestações recorrentes, o que lhe confere sentido histórico e político. Reconhecemos que uma análise mais profunda revelaria as contradições e o movimento complexo constitutivo da prática pedagógica ao longo da história. Nossa finalidade aqui, contudo, reafirmamos, é a caracterização do fenômeno em sua dimensão histórica, para que possamos indagar sobre os sentidos de sua manifestação atual.

Esse elemento fundante da escola nas sociedades de classes realiza-se na relação triangular educação-capital-trabalho, dando relevo e legitimação à reprodução social. Às classes sociais e/ou regiões do planeta que ocupam papel periférico nas relações de poder, é destinado um aparato pedagógico - eminentemente tecnicista, operacional e, em alguns casos, profissionalizante - que lhes mantém nessa condição; já às camadas sociais e às regiões privilegiadas no terreno político e econômico, a educação configura-se como campo de formação geral, humanista, orientada para a conservação de sua condição hegemônica. Na busca do consenso, como convém à fase de ditadura do pensamento único que marca o Neoliberalismo, o discurso hegemônico pretende considerar superada a dualidade, evocando um suposto consenso sobre o movimento de reformas educacionais da última década do Século XX, lançando mão de argumentos de caráter demagógico, como o sentido atribuído à autonomia e à flexibilidade, além de "pesquisas" que atribuem aos jovens atendidos por esse nível de ensino, o desinteresse pelos estudos universitários, justificando assim, a recorrente defesa de um projeto de Ensino Médio que atenda aos interesses do mercado de trabalho.

O discurso em torno do "Novo Ensino Médio", reeditando muitos dos invólucros pedagógicos dualistas presentes na história da educação, expressa os anseios do capital pela formação de mão-de-obra adequada às "novas" exigências do mercado de trabalho, especialmente formação de exército profissional de reserva. O capital justifica sua intervenção no campo das reformas educacionais, afirmando necessitar de trabalhadores com maior escolaridade. A análise das mudanças na base técnica do trabalho revela que tal necessidade não é uniforme nem universal, o que nos indica que a centralidade da educação no discurso da classe dirigente representa menos uma demanda movida por necessidade técnica de mão-de-obra qualificada, do que a utilização da suposta necessidade como recurso de ocultação das reais causas do desemprego, ou seja, a divisão internacional do trabalho na atual ordem econômica mundial. O discurso que atribui de forma

⁹ Gentile, *Apud* Manacorda, 1992, p. 331.

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

Muito se tem propagado a expressiva ampliação de vagas escolares no Ensino Médio, embora de impacto bem menor do que o difundido, visto que cerca de 75%⁵ dos jovens da faixa etária correspondente estão fora da escola secundária. Podemos afirmar seu caráter excludente mesmo em relação aos que conseguem nela ingressar e é justamente em torno desse caráter de exclusão que iremos refletir, buscando nas condições de produção do discurso da reforma, os indicadores de um projeto político que, premido pela pressão social pela ampliação desse segmento, lança mão de estratégias curriculares que mantenham a classe trabalhadora alijada do saber socialmente valorizado, além de ampliar formalmente o número de trabalhadores escolarizados, o que favorece a classe hegemônica na precarização do trabalho e desvalorização salarial. Não podemos negligenciar os intensos apelos da classe empresarial pela ampliação do Ensino Médio, tendo em vista que, com poucos trabalhadores formalmente "qualificados", sua posição no jogo econômico de "compra" de força de trabalho torna-se menos vantajosa do que em situação onde há um imenso número de candidatos ao emprego. Por outro lado, o discurso da centralidade da educação para a eficiência e produtividade provoca a introjeção pelo indivíduo das causas da pobreza e do desemprego, deslocando o foco da lógica de intensificação do processo de acumulação.

A qualificação apenas "formal", vazia de qualidade, não assegura possibilidades de real inserção frente às exigências do mercado e nem mesmo é esse o interesse que orienta as demandas do capital transpostas nos modelos das reformas.

São insistentemente mencionadas as mudanças de paradigmas tecnológicos na produção, como justificativas para as "novas" estratégias curriculares. No plano da formação, o paradigma técnico emergente impõe sua pauta, importada dos novos paradigmas de produção e gestão: a "qualidade", que, então, é o discurso promovido, perpassado pela dimensão, nem sempre tão visível, da luta econômica e política pelo mercado. As conseqüências sociais do “enxugamento” das empresas, o desemprego e a sobrecarga de trabalho e intensificação do ritmo no desempenho das funções por parte dos que permanecem na empresa, por exemplo, são ignoradas, o que revela a essência de relações sociais fundadas na concentração dos lucros e na desumanização. A despeito da inegável influência dos fatores técnicos na definição de demandas profissionais, incorrer no determinismo tecnológico, desconsiderando os condicionantes macroeconômicos e políticos, significa alimentar o projeto

⁵ BRASIL-MEC. Revista “O Novo Ensino Médio”, sem numeração de páginas.

ideológico neoliberal, que afirma a desideologização do discurso educacional, como meio de despolitizar e desqualificar as lutas sociais neste setor.

Intelectuais orgânicos do neoliberalismo, as organizações internacionais como Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e instituições de “assessoramento técnico”, como o PREAL, impõem diretrizes educacionais aos países da América Latina, África Sub-saariana e demais regiões periféricas no mercado global. O exame da racionalidade instrumental que orienta as propostas e as políticas públicas de educação perde em consistência se desprezarmos o papel de tais instituições e suas prescrições no quadro dos PAEs (Programas de Ajustes Estruturais). Controlando as políticas públicas, asseguram a *paz social* da subordinação e a ordem econômica desejada pelo bloco histórico dominante.

Estratégias de “alívio da pobreza” e contenção das lutas sociais, identidade política do Banco Mundial nas últimas décadas, analisada por Leher⁶, representam papel fundamental na realização do projeto neoliberal pela difusão da ilusão do “pensamento único”, atemporal e a-histórico do modo de produção capitalista.

Chossudovsky⁷ examina o intervencionismo dos programas de controle político pelas IFIs (Instituições Financeiras Internacionais), bem como do papel do desemprego na economia mundial e na fase atual de acumulação capitalista.

“O movimento da economia global é regulado por um processo de cobrança de dívida em âmbito mundial, que sufoca as instituições do Estado Nacional e contribui para eliminar empregos e reduzir a atividade econômica. (...) [destaca-se] o processo de reestruturação econômica imposto pelos credores internacionais aos países em desenvolvimento desde o começo dos anos 80. (...) essas reformas regulam o processo da acumulação capitalista no mundo todo. Todavia, esse não é um sistema de livre mercado: embora sustentado por um discurso neoliberal, o chamado 'programa de ajuste estrutural' patrocinado pelas instituições de Bretton Woods constitui um novo esquema intervencionista.”⁸

O discurso hegemônico alega serem as mudanças na base técnica do trabalho a motivação de sua presença intervencionista na definição de políticas educacionais, já que, para efeito de aumento de produtividade e competitividade, é necessário que se produza um trabalhador com um novo perfil.

⁶ LEHER, 1988.

⁷ CHOSSUDOVSKY, 1999

⁸ Id.

Qual seria, então, o perfil desejável do novo trabalhador no interior do “novo” modelo produtivo? Segundo seus ideólogos, o perfil desejado seria o de maior capacidade de adaptação ao ideário administrativo, visto que, com a incorporação de máquinas às tarefas mais operacionais, sua função é mais *intelectual*. É necessário, portanto, conquistar a subjetividade do trabalhador para o projeto empresarial.

Mais do que nunca, é necessário que o trabalhador se identifique com a empresa, sinta-se parte dela, mas não se oferecem as estratégias de identificação próprias do fordismo, já analisadas por Gramsci em *Americanismo e Fordismo*⁹, como melhores salários e benefícios complementares, administração da vida privada do trabalhador por meio de associações recreativas que, sob controle, ocupam o tempo livre – ou o tempo de reposição da força de trabalho. No fordismo taylorismo, segundo Gramsci, tais estratégias significavam, ao mesmo tempo, persuasão e coerção. Persuasão, por fortalecer os vínculos do empregado em relação à empresa; coerção, por traduzir-se, em última instância, em mecanismo de *racionalização* extrema, entendida como extensão até a exaustão, da capacidade produtiva individual. Tanto que, para Gramsci, a resistência operária culminou com uma surpreendente preferência por empregos onde a remuneração era menor¹⁰, dado que, relativamente, o que se exigia na nova racionalidade provocava depreciação da “vida útil” do operário.

No neofordismo, essas estratégias que, dialeticamente, rompem e conservam a identidade com as anteriores, deslocam o foco moralista do fordismo-taylorismo (repressão sexual, controle sobre o consumo de bebidas alcoólicas), para um novo moralismo, em nome da ética. A estratégia de treinamento é intensiva, visando não apenas à requalificação técnica, mas à adesão orgânica do trabalhador. Uma das estratégias é a subsunção do conflito capital/trabalho, na elaboração do consenso, ou a promoção da consciência ingênua, como identificamos na análise dos textos da reforma do Ensino Médio. As contradições das relações de trabalho são eludidas nos princípios de competitividade interempresarial e na política de cooptação desenvolvida pela gestão de recursos humanos. Se, segundo Gramsci, o fordismo-taylorismo lançou mão da difusão da psicanálise e da figura feminina como “mamífero de luxo”¹¹ para a conformação psicofísica daquele modelo, percebemos que o neofordismo lança mão de correntes contemporâneas da psicologia, como

⁹ Gramsci, 1989 7ª ed.

¹⁰ Idem, p.406

¹¹ Gramsci, 1989A. “Americanismo e fordismo”, p. 400. Neste texto, Gramsci menciona o ideal feminino construído pelo fordismo: promoção da exploração do corpo feminino, leiloado em concursos de beleza e

a Inteligência Emocional, com o fim de promover o espírito de equipe e a conotação romântica das relações de trabalho, requeridas pelo projeto hegemônico na construção imaginária do consenso e do pacto capital-trabalho.

No conjunto de estratégias de construção do conformismo psicofísico neofordista, o grande capital, argumentando necessitar de mão-de-obra adequada às “novas” modalidades de trabalho, *redescobre* o problema da educação básica e dedica-se às suas renovadas preocupações de ordem pedagógica, realizando seminários, formulando documentos, manifestos, criando órgãos em defesa da “qualidade” do ensino, desenvolvendo programas de formação básica destinados ao trabalhador e ao futuro trabalhador. A qualidade, não sendo uma categoria abstrata, desenhada nesta perspectiva, vem necessariamente revestida do caráter instrumental e utilitarista próprio da posição política do bloco histórico dominante, onde o trabalho, de meio que seria para a realização humana, passa à condição de fim em si mesmo e a educação, como é regular nas sociedades de classes, é assumida unicamente como instrumento de preparação para o trabalho, não como prática formativa para todas as dimensões da vida. O homem, reduzido à condição de força de trabalho, é alvo de projetos educacionais delineados pela lógica instrumental.

O discurso empresarial parte de uma suposta identificação com os educadores na defesa da educação básica de formação geral. Se analisarmos, porém, as condições de produção do discurso empresarial e os argumentos utilizados na defesa de seus propósitos educacionais, perceberemos que esta identificação de interesses é inconsistente, caracterizando-se não somente como expressão da racionalidade utilitarista, mas ainda como tentativa de cooptação de determinados setores da intelectualidade.

Como exemplo representativo do discurso empresarial, citaremos um trecho do discurso de Horácio Penteado F.S. Filho, do Instituto Herbert Levy (organização empresarial voltada para a educação), no seminário sobre trabalho e educação em 1992 na Fundação Carlos Chagas.

“Para se integrar no contexto da época atual e exercer eficazmente um papel na atividade econômica, o indivíduo tem que, no mínimo, saber ler, interpretar a realidade, expressar-se adequadamente, lidar com conceitos científicos e matemáticos abstratos, trabalhar em grupos na resolução de problemas relativamente complexos, entender e usufruir as potencialidades tecnológicas do mundo que nos cerca. E, principalmente, precisa aprender a aprender, condição indispensável para poder acompanhar as mudanças e avanços cada vez mais rápidos que caracterizam a sociedade moderna. Essas competências são imperativas não só para o trabalhador, mas também para o indivíduo e o cidadão. Procuramos com esse discurso mostrar que hoje os anseios dos

atividades similares, concomitante à construção do ideal da mulher reprodutora pelo estímulo cultural à ociosidade profissional feminina.

*educadores - escola única, voltada para o desenvolvimento pessoal, a preparação para a cidadania e a preparação para o trabalho - vão ao encontro das necessidades dos empresários;*¹²(grifos meus)

Esta suposta intelectualização, no entanto, não toca no problema da divisão social do trabalho, visto que as competências “intelectuais” reduzem-se ao domínio técnico e operativo. A participação nos processos decisórios básicos permanece restrita aos detentores dos meios de produção; a “autonomia” anunciada encontra-se represada pelo horizonte meramente técnico, quando tanto, configurada paradoxalmente pela internalização de normas consoantes com os interesses da empresa e, numa dimensão mais ampla, com os interesses do mercado internacional. Podemos afirmar, segundo Enguita, que este processo de aparente expansão da autonomia sob a realidade de intensificação do controle é característico de um projeto de proletarização do trabalhador.

*“A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre os meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.”*¹³

A incongruência que se observa entre os anseios de educadores progressistas e dos empresários fundamenta-se na racionalidade que orienta cada uma delas, na situação política própria a cada grupo. A racionalidade utilitarista, legitimando um “mundo do trabalho” cada vez mais excludente e segmentado, enquanto a racionalidade emancipatória confere sentido a uma pedagogia orientada para a realização plena do ser humano, incluindo trabalho e participação política.

A inserção dos novos paradigmas da produção no campo da pedagogia é notável não somente no tocante ao seu objetivo final (formar o “produto” adequado ao mercado de trabalho), mas também no que concerne à própria dinâmica interna das relações pedagógicas. A ideologia da “Qualidade Total” e os métodos de “reengenharia” na administração escolar emergem no cenário pedagógico, no discurso e práticas dominantes, como a solução técnica para os problemas que marcam a educação.

Assumindo os interesses hegemônicos, o Estado adota, na política educacional, a lógica mercantil de competitividade e de “produtividade”, incompatível com um projeto de educação universal, democrática e

¹² H.P.F. SILVA F°. O Empresariado e a Educação. In: FERRETTI, 1994, p. 87.

¹³ Enguita, 1990.

emancipatória, que se chocaria inexoravelmente com a estrutura das sociedades de classes e sua decorrente seletividade, necessária a um mercado formal de trabalho para poucos.

Definindo como objeto a relação trabalho-educação na reforma do Ensino Médio brasileiro, propomos aqui a análise do caráter ideológico e da racionalidade subjacente à reforma, tomando como *corpus* para estudo os textos de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o material publicitário produzido pelo Ministério da Educação para divulgação, especialmente uma fonte-símbolo desse programa: a revista "O Novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras".

Entendemos, com base em Fairclough, que a necessidade de intensa publicidade do projeto opera a função de comodificação ou marquetização do discurso político, estratégia estudada por este autor como instrumento de construção do consenso político e da hegemonia que estende a outras esferas da vida social os mecanismos propulsores da circulação de mercadorias.

Analisamos a reforma do Ensino Médio no contexto neoliberal, como expressão do projeto educacional defendido pelo capital, representado por seus principais intelectuais orgânicos coletivos na atualidade que atuam sobre o campo educacional - o Banco Mundial e o PREAL - e adotada pelo Estado, configurado na atual correlação de forças como instância hegemonicamente representativa dessa classe social, localizando aí a gênese das formações discursivas determinantes do discurso da reforma.

Até este momento, destacamos o caráter de classe da educação, localizando-o nos segmentos dominantes, como enunciado da classe dominante. Interessa-nos, no entanto, também indagar a veiculação ideológica desses interesses e o poder de aderência desta ideologia na construção de uma ideologia orgânica da classe trabalhadora, interessa-nos ainda indagar a inserção prática de tais enunciados, seu movimento contraditório de efetivação prática.

“Marx (...) disse que é impossível avaliar as idéias, independentemente de seu uso social. O uso social não funciona como uma chave automática para desvendar o sentido da idéia. A idéia tem um valor de conhecimento que é insuprimível; só que, para que se avalie uma idéia em si mesma, é preciso que se ultrapassem as fronteiras de sua construção teórica, que seja remetida a uma dimensão prática na qual ela é aplicada, na qual ela é usada. Neste sentido, ela manifesta certos aspectos que consegue camuflar, em si mesma, no plano puramente teórico.”¹⁴

¹⁴ Konder, Leandro, “Limites e possibilidades de Marx e sua dialética para a leitura crítica da história neste início de século”, In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria, 2001, p 96.

Para efeito de delimitação desta pesquisa, que enfoca a aliança Capital-Estado na formulação da política educacional para o Ensino Médio, por coerência metodológica, limitamo-nos ao trato da indagação inicial: De que forma se expressa a categoria dualidade escolar na reforma do Ensino Médio brasileiro? Que indicadores da racionalidade instrumental ou utilitarista se revelam na enunciação, denunciando, na materialidade do discurso, as formações discursivas – ou condicionantes ideológicos – presentes em sua gênese? Poderíamos resumir a indagação em apenas uma: Qual é e como se expressa a lógica de classe da reforma e para que projeto de sociedade se orienta? Os usos sociais de tais idéias serão inferidos na análise comparativa dos textos dos organismos internacionais e os textos normativos da reforma. Outros usos sociais, tais como as múltiplas formas de apropriação de tais propostas por sujeitos comprometidos com a transformação social e suas práticas contra-hegemônicas, as contradições e mediações na implantação das propostas no âmbito das unidades escolares, constituirão objeto de trabalhos futuros.

A situação relatada na epígrafe constitui a ilustração de um uso social da concepção de mundo da classe dominante, que se realiza, neste caso, no senso-comum pedagógico a cuja superfície tal ideologia adere. Utilizamos o conceito gramsciano de senso-comum, que estudamos em trabalho anterior¹⁵, para quem esta forma de pensamento constitui-se por resíduos difusos, acrílicos, fragmentários das ideologias dominantes. A presença do caso relatado justifica-se pela dialética prática-teoria-práxis, em cuja realização o trabalho científico, partindo de situações da prática social, busca nesta prática e no campo teórico instrumentos de reflexão e retorna ao campo da prática, constituída com prática refletida, consistente, intencional. O lugar eleito para a apresentação do relato justifica-se por duas razões, uma de natureza metodológica e outra de natureza política. No primeiro caso, por não estarmos tratando de uma pesquisa empírica, não constituindo a situação relatada um procedimento de coleta de dados na metodologia adotada. No segundo caso, pela opção de visibilidade/denúncia de situação tão perversamente relevante para o problema em estudo na tese, que, adotando os pressupostos definidos a seguir, concebe a ciência como campo de luta política e de construção de uma sociedade de novo tipo, como instância de articulação entre sujeito e objeto.

“Para a filosofia da práxis, o ser não pode ser separado do pensar, o homem da natureza, a atividade da matéria, o sujeito do objeto; se faz esta separação, cai-se em uma das muitas formas de religião ou na abstração sem sentido.(...) Na realidade, também a ciência é uma superestrutura, uma ideologia.(...) No estudo das superestruturas a ciência ocupa um lugar privilegiado, pelo fato de que a sua reação sobre a estrutura tem um caráter particular de maior extensão e continuidade de desenvolvimento (...) A ciência jamais se apresenta como nua noção objetiva; ela aparece sempre revestida por uma ideologia e, concretamente, a ciência é a união do fato com uma hipótese, ou um sistema de hipóteses, que superam o mero fato objetivo.”¹⁶

A opção teórico-metodológica adotada insere-se na concepção de ciência desenvolvida pelo enfoque materialista histórico, que considera a produção científica como resultado da interação entre a objetividade do real e o posicionamento do sujeito frente a este real, assim como o compromisso social e a condição de sujeito do pesquisador.

Referenciando-se no pensamento de Karl Marx, que desenvolve esta temática em obras como os Manuscritos Econômico-Filosóficos e no Prefácio à Crítica da Economia Política, entre outras, Adam Schaff¹⁷ chama a atenção para os condicionantes sociais da constituição do sujeito que, produto das relações sociais nas quais se insere, constrói sua subjetividade impregnada de fatores históricos. O caráter valorativo da subjetividade constitui-se por elementos concretos nesta concepção que se distancia das abordagens subjetivistas, (fenomenologia) ou, por outro lado, de abordagens mecanicista sobre a determinação da realidade objetiva (empirismo).

Schaff desenvolve esta concepção metodológica a partir do que denomina “teoria do reflexo corretamente interpretada”, aludindo ao erro da interpretação determinista de um certo “marxismo” mecanicista, segundo a qual a relação entre a infraestrutura e a superestrutura seria de determinação unívoca e linear; antidualética, portanto. Destacamos alguns trechos de sua obra que demonstram sua concepção:

“... uma relação cognitiva na qual tanto o sujeito como o objeto mantém a sua existência objetiva e real, ao mesmo tempo em que atuam um sobre o outro. Esta interação produz-se no enquadramento da prática social do sujeito que apreende o objeto na - e pela - sua atividade.”

“Só o indivíduo humano concreto, percebido no seu condicionamento biológico e no seu condicionamento social, é o sujeito concreto da relação cognitiva. É então evidente que esta relação não é nem pode ser passiva, que o sujeito é sempre ativo, que introduz - e deve

¹⁵ SANTOS, Aparecida. 2000.

¹⁶ Gramsci, 1987, pp70-71.

¹⁷ SCHAFF, p.75.

necessariamente introduzir - algo de si no conhecimento que é então sempre, numa aceção determinada destes termos, um processo subjetivo objetivo.”¹⁸ (grifos meus)

Ao recorrermos aqui a Schaff, detivemo-nos em suas formulações na fase em que o autor adotava o referencial materialista-histórico, não deixando de ressaltar que seu posicionamento mais recente seria incompatível com o referencial teórico-metodológico aqui assumido. Em suas obras mais recentes, Schaff assume a concepção de mundo que rompe com o materialismo, ao adotar a centralidade do conhecimento em substituição às relações sociais de produção.

Na chamada “Sociedade do Conhecimento”, os sujeitos sociais deixam de ser as classes fundamentais, como na teoria gramsciana e em toda a tradição do Materialismo Histórico, sendo essa condição atribuída às tecnologias. Ocorre, nesta concepção de mundo, a reificação do humano (especialmente da classe trabalhadora, a quem compete apenas adaptar-se às mudanças, acomodar-se ao curso do desenvolvimento de novas tecnologias) e a personificação do tecnológico. Nesse movimento de progressiva despolitização dos espaços sociais e da reflexão sobre seus fundamentos, concepções neopositivistas e neotecnicistas buscam legitimidade pela defesa de soluções técnicas para problemas de natureza política; projetos educacionais orientados por essa lógica, comprometem-se com a preparação do “cidadão” a quem cabe apenas seguir o ritmo das mudanças, cujos sujeitos são, conforme já dito, as tecnologias.

O próprio MEC, na definição de sua política de Educação à Distância, nomeia como sujeito social e político, o sistema tecnológico da contemporaneidade, a quem cabe, na ‘Sociedade do Conhecimento’, ser “capaz de”, como pode ser atestado na transcrição a seguir.

As linhas de ação da SEED fundamentam-se na existência de um sistema tecnológico - cada vez mais barato, acessível e de manuseio mais simples - capaz de:

- *trazer para a escola um enorme potencial didático-pedagógico;*
- *ampliar oportunidades onde os recursos são escassos;*
- *familiarizar o cidadão com a tecnologia que está em seu cotidiano;*
- *dar respostas flexíveis e personalizadas para pessoas que exigem diversidade maior de tipos de educação, informação e treinamento;*
- *oferecer meios de atualizar rapidamente o conhecimento;*
- *estender os espaços educacionais e;*

¹⁸ Op. Cit.

- *motivar os profissionais e alunos para aprender em continuamente, em qualquer estágio de suas vidas*¹⁹.

Reafirmamos, então, que o apelo a Schaff neste trabalho limita-se às formulações teórico-metodológicas da obra inicialmente citada.²⁰

Gramsci oferece contribuição substantiva e principal referência para a compreensão da concepção metodológica aqui assumida, quando define a ciência como síntese dialética do sujeito, sua perspectiva histórica, e o real, a objetividade. Ressalta o caráter superestrutural e ideológico da ciência, porém, embora considere a ciência como produção inerente a uma concepção de mundo, destaca a historicidade da subjetividade, definindo a realidade objetiva como humanamente objetiva, correspondendo a historicamente subjetiva, o que não isenta o pesquisador de compromisso com a validade metodológica de seu trabalho, sem o qual constituir-se-ia em “manifesto ou romance”, como adverte Sérgio Luna²¹, e destituído de confiabilidade científica.

Ao utilizar o conceito de ideologia, Gramsci não o faz com a conotação de “falsa consciência”, mas como concepção de mundo inerente a cada classe social, que tem o papel de conferir organicidade à compreensão da realidade e à ação coletiva de cada classe, além de assegurar a coesão ou “cimentação” do bloco histórico²² em torno de um projeto hegemônico, seja de natureza conservadora, seja de cunho transformador. Não há neutralidade ou arbítrio no campo da ideologia, supondo o autor que esta engendra as bases das teorias políticas que representam os interesses de cada classe fundamental.

¹⁹ www.mec.gov.br/seed, citado por Raquel Goulart Barreto

²⁰ SCHAFF, Adam. História e Verdade.

²¹ LUNA, 1991, p.29.

²² O conceito de bloco histórico, fundamental na teoria gramsciana é analisado por Portelli (1977), cujos estudos concluem que este é o “...conceito-chave em torno do qual se articulam os principais aspectos do pensamento político do autor. Portelli destaca três aspectos a partir dos quais deve ser considerado: o primeiro é o estudo das relações entre estrutura e superestrutura; o segundo diz respeito à ação superestrutural dos intelectuais na vinculação orgânica dos diversos elementos do bloco histórico; o terceiro considera a função hegemônica do novo bloco histórico na desagregação da hegemonia até então consolidada e na construção da nova hegemonia. Se a hegemonia da classe dominante sustenta-se em seu monopólio intelectual, a nova hegemonia sustenta-se na autonomia intelectual da classe trabalhadora, elaborada no interior do novo bloco histórico. Esse conceito é utilizado por Gramsci em duas situações: quando se refere à unidade existente entre superestrutura e infraestrutura na ação política e quando faz alusão às alianças entre frações de classe, necessárias à construção da hegemonia”. (Aparecida F. T. Santos, 2000, p 21)

Neste sentido, o materialismo histórico – ou filosofia da práxis, como é usual na linguagem gramsciana - seria, segundo sua interpretação, a ideologia, a concepção de mundo que tornaria possível à classe trabalhadora o reconhecimento de seu papel na construção de nova ordem social.

Ideologia é definida por Gramsci como “(...) *concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações de vida individuais e coletivas*”²³

Quanto mais consolidada, quanto mais unitária e coerente a ideologia ou concepção de mundo, maior sua capacidade de difundir-se e tornar-se referência para a ação, para a organização da vontade coletiva na constituição do bloco histórico.

Em Gramsci, encontramos uma relação estreita entre filosofia e ideologia. Esta é elaborada no nível do pensamento filosófico, com rigor lógico, espírito sistemático, coerência e conhecimento histórico. No senso-comum encontram-se fragmentos da ideologia da classe dominante, e é essa presença, segundo o autor, que permite a aceitação, por parte das classes populares, do projeto político dominante, por legitimá-lo. Para exercer seu papel, a ideologia necessita consolidar ampla base social, necessita apresentar-se como representativa de interesses universais, ou seja, em seu sentido hegemônico. Entendida como hegemonia de sentido, a ideologia

"não é dissimulação, mas interpretação do sentido (em uma direção). Não se relaciona à falta mas, ao contrário, ao excesso: é o preenchimento, a saturação, a completude que produz o efeito de evidência, porque se assenta sobre o mesmo, o já-lá" (Orlandi, 1990, p.36) (grifos da autora).

À medida que as camadas subalternas elaboram e reconhecem sua concepção de mundo, aquela que organicamente representa seus interesses, rompe-se a base da hegemonia da classe fundamental dominante, possibilitando a construção de uma nova hegemonia.

O conceito de ideologia adotado neste trabalho, por ser dialético, entretanto, admite que possa haver uma dimensão mitificadora, não na ideologia em si mesma, mas nos seus usos sociais pelo bloco histórico dominante, na difusão da concepção de mundo necessária à consolidação de sua condição como classe dirigente, no processo social e político de construção de hegemonia de sentido.

²³ Gramsci, 1987, p. 16)

“Se, portanto, a ideologia às vezes envolve distorção e mistificação, isso ocorre menos em virtude de algo inerente à linguagem ideológica do que em virtude de algo inerente à estrutura social à qual pertence essa linguagem. Há certos tipos de interesses que só podem assegurar seu domínio praticando a duplicidade; isso não significa porém, que todos os enunciados utilizados para promover esses interesses serão dúplices. A ideologia, em outras palavras, não é inerentemente constituída de distorção, sobretudo se considerarmos o conceito em sua acepção mais ampla, denotando qualquer conjuntura mais ou menos central entre discurso e poder.”²⁴.

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

Gaudêncio Frigotto desenvolve alguns princípios da metodologia científica a partir do enfoque dialético, partindo do pressuposto da vinculação do método à concepção de mundo. Entendendo-se método não como corpo de procedimentos técnicos, mas de postulados epistemológicos e ontológicos subjacentes à prática científica, a partir dos quais entrará em relação com o objeto, elegendo procedimentos compatíveis com os objetivos propostos.

“Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este se constitui numa espécie de mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais.”²⁵

Segundo Ciro Flamarion Cardoso, o Materialismo Histórico tem por ambição *“(...) a reunião num único movimento do pensamento dos enfoques genético e estrutural das sociedades; com efeito, trata-se de obter uma visão ao mesmo tempo holística e dinâmica das sociedades humanas (...)”²⁶*, implicando uma vinculação dialética entre presente e passado, reconhecendo a necessidade de um abordagem global, não fragmentária, articulando totalidade e particularidades. A confiança na razão humana e em critérios de objetividade para interpretar o real são aspectos centrais no paradigma Moderno.

²⁴ Eagleton, 1997

²⁵ FRIGOTTO. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, 1991, p.77.

²⁶ CARDOSO, 1996, p. 5

Virgínia Fontes²⁷ adverte que, tão ameaçador à prática científica quanto o mito da verdade pura, é o mito da impossibilidade de busca da verdade, ou “euforia relativista”. A clássica oposição epistemológica entre inexistência da verdade, retomada no debate Pós-Moderno, dicotomizando o tema, contribui para danos de igual dimensão, já que, se a crença absoluta na “única verdade” inviabiliza a compreensão do real em suas múltiplas faces, o relativismo – sobre quem a autora observa que também parte do paradigma da verdade, já que a afirmação “não existem verdades” apresenta-se sob a forma lógica de “verdade”- , fragmentando a realidade social e pulverizando o real em partículas, despolitiza a análise social. Propõe que se separem os dois níveis para análise: universal e absoluto. Na busca da negação do absoluto, certas análises relativistas abandonam a possibilidade do universal.

“Se não devemos nos iludir com a tentação do absoluto – risco político e cognitivo-, podemos construir uma verdade em processo. Considerar a verdade como processo é admitir que tendemos a ela, mas que ela jamais será terminada. Significa também admitir que contraditório exige discussão e debate, e não imposição unilateral. Os regimes políticos da verdade expressam as verdades possíveis. Numa sociedade onde impera a desigualdade e, pior, onde não cessa de se aprofundar, haverá muitas verdades convenientes ao poder, outras nem tanto, outras ainda o desagradarão. Mas não podemos esquecer que a recíproca também é verdadeira: não basta estar contra o poder para deter a verdade... ou esgotá-la.”²⁸

Para Ciavatta, é necessário desfazer alguns equívocos construídos em torno dos conceitos do materialismo histórico, acentuados pela crítica pós-moderna, especialmente quanto ao termo totalidade.

“A compreensão do termo totalidade esbarra em várias distorções. Uma é sua aproximação semântica com totalitarismo, de esquerda ou de direita, evocado, justamente, como um cerceamento absoluto à dignidade humana. Outra dificuldade é a compreensão equivocada de que totalidade tem o sentido de tudo, o que inviabiliza um processo sério de conhecimento. No sentido marxiano, a totalidade é um conjunto de fatos articulados ou o contexto de um objeto com suas múltiplas relações ou, ainda, um todo estruturado que se desenvolve e se ria como produção social do homem. A dialética da totalidade é uma teoria da realidade onde seres humanos e objetos existem em situação de relação, e nunca isolados, como alguns processos analíticos podem fazer crer. Neste sentido, a dialética da totalidade é um princípio epistemológico e um método de produção do conhecimento. Estudar um objeto é concebe-lo na totalidade de relações que o determinam, sejam elas de nível econômico, social, cultural, etc.”²⁹

²⁷ Virgínia Fontes “História e Verdade” In: FRIGOTTO e CIAVATTA, 2001.

²⁸ Idem, p. 121

²⁹ CIAVATTA, “O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações”, In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria, 2001, p 123.

O pensamento Pós-Moderno, que tem como um dos principais fundadores J.F. Lyotard, caracteriza-se predominantemente por uma concepção de mundo fragmentarista e particularista. Enfatiza o relativismo e o solipsismo, criticando a ciência em sua tradição Moderna, por sua ambição de objetividade. Argumenta que são múltiplas as interpretações do real, não havendo critérios de verdade; não há história, há histórias; não há texto, há leituras e atribuição de sentidos, diversos, tão diversos sejam os leitores, como se fossem arbitrários os sentidos atribuídos. O enfoque fenomenológico é amplamente utilizado, métodos de validação científica são considerados indesejáveis ou desnecessários, visto que a busca da "verdade" nada mais é do que o exercício subjetivo de hermenêutica e investigação das representações simbólicas. Opõe-se ao que denomina "negação do sujeito no paradigma Moderno" e vai, com em um movimento pendular, ao extremo oposto do solipsismo e "relativismo absoluto".

Alex Callinicos³⁰, criticando esse modelo, situa as bases históricas do surgimento do niilismo Pós-Moderno na trajetória dos intelectuais da "geração de 68" que, desiludidos com as esperanças revolucionárias, abandonam a crença em uma transformação social macro-estrutural, e passam a buscar em movimentos parcializados e setoriais, alguma resposta satisfatória.

A extrema focalização do sujeito e o desprezo à realidade exterior provoca desequilíbrio semelhante à negação do sujeito, que tanto condenam, com o agravante da legitimação da indiferença política.

Consideramos nesta pesquisa, com base em Chossudovsky³¹, o incentivo neoliberal a este modelo, como forma de promover o refluxo do pensamento crítico. Segundo o autor, esse paradigma, negando e até desqualificando a crítica ao capitalismo, não adota o pensamento abertamente autoritário e conservador, mas alcança os mesmos objetivos, com a vantagem de aparentar pluralidade e democracia. O capital, permitindo e incentivando essas tendências, controla o contradiscurso no plano cultural.

É inegável que o movimento Pós-Moderno não se resume aos efeitos dos interesses hegemônicos, nem a apenas uma única tendência. Entretanto, seria ingenuidade não analisar as conseqüências políticas de propostas que incidem no campo da educação, essencialmente na discussão curricular, como na formulação que se segue. No texto, Sandra Corazza apresenta os princípios fundamentais para uma teoria de currículo no paradigma pós-moderno, ou pós-crítico.

³⁰ Callinicos, 1989.

“Interpelamos seus sonhos e promessas [da Modernidade] de liberdade, igualdade, fraternidade. (...) Auxiliamos na erosão de suas categorias, até então inquestionadas, como as de ideologia, ciência, verdade, revolução, democracia, alteridade, cidadania. (...) Deslocamos a linha que separava ficção de pensamento racional. Usamos a ‘bricolagem’ de todos os saberes e metodologias que sejam úteis para nossos trabalhos. Neles, servimo-nos do que nos serve. (...) Nossa agenda deixou de estar subsumida na concepção tradicional de ‘classe social’. (...) Não temos mais a responsabilidade imensa de ‘prescrever’. Privilegiamos o ‘descritivo. Perguntamos sobre o como, em detrimento do porquê. Não estabelecemos relações de causa-efeito, sejam transitivas, do todo sobre cada elemento, ou estruturais. Desconstruímos todos os centros, seja o indivíduo, uma classe, a práxis. (...) Não oferecemos garantias de ‘cientificidade’. Não aceitamos a missão, ou o ‘dever do ofício’ do/a velho/a ‘intelectual universal’, de dar conselhos, de dizer aos outros como devem agir. Trabalhamos como ‘intelectuais específicos’.

(...) Não interpretamos mais os textos, nem procuramos sua origem. (...) Sabemos (...) que ignoramos os motivos pelos quais agimos. E que os efeitos de nossos atos e fala escapam a todas as ‘boas intenções’ iniciais.

(...) se sobrou alguma ‘estrutura’, [no] sujeito, é sua falta de ser, buraco, hiância, simples virtualidade, efeito de significante, ausência nunca presente a si. Um ser que foge, sempre, do Ente.

Antagonizamos com toda teoria a priori de sujeito.(...) Somos anti-humanistas teóricos. (...) Recusamos nossa ‘individualidade’. Não queremos mais saber ‘quem somos’.³²

Cinquenta anos após a pedagogia brasileira ter conquistado reconhecimento no plano internacional com as denúncias de Paulo Freire contra as práticas pedagógicas autoproclamadas “neutras”, desvinculadas do compromisso com a práxis; quase oito décadas após Antonio Gramsci ter sido condenado a passar seus últimos anos no cárcere do fascismo italiano por defender o compromisso político dos intelectuais na construção de uma nova sociedade, enfrentamos o retorno do ‘descritivo’, do ‘intelectual específico’, a defesa da erosão de categorias caras aos intelectuais orgânicos comprometidos com as classes populares, a erosão do próprio sujeito, tão proclamado por tendências pós-modernas que acusam as teorias modernas de desconsiderá-lo.

Não é necessário muito esforço de análise para percebermos a quem ou a que projeto político servem tais propostas irracionistas, quando pretendem constituir-se como bases para o discurso pedagógico. Qualquer semelhança com as preocupações positivistas em apenas constatar e descrever a sociedade industrial emergente no século XIX, combatendo quem pretendesse contesta-la em sua “ordem natural”, não é apenas coincidência.

Tal qual na situação paradoxal já analisada por Virgínia Fontes, onde, em nome da inexistência da verdade, os relativistas assumem este pressuposto como verdade, ocorre o mesmo na crítica à Modernidade.

³¹ Chossudovsky, 1989.

³² Corazza, 2001, pp 94-97.

Diversos formuladores do paradigma Pós-Moderno, ao acusarem as teorias Modernas por sua concepção totalizante do mundo, incorrem também no erro da totalização, por agrupar indiscriminadamente, tratando como uma única e monolítica concepção de mundo, toda a produção teórica de quinhentos anos de história.

Se, no plano político, está claro o caráter conservador do projeto pós-crítico, não é menos problemática a abordagem, se nos limitarmos à esfera cognitiva. Sem referências objetivas, o sujeito pós-moderno, quando sobrevive, se perde em um emaranhado de significações auto-referentes, sendo impossível constituir-se como sujeito através da ação sobre o real, como definem tanto Piaget em seus estudos de Epistemologia Genética, quanto Marx em seus escritos filosóficos.

O enfoque dialético, representado pelo pensamento piagetiano e pela tradição marxista, considera a produção científica como resultado da interação do sujeito com a realidade objetiva, bem como o posicionamento do sujeito frente a e sobre essa realidade, num processo de assimilação e construção ativas.

De acordo com Piaget e Garcia³³, a concepção de paradigma desenvolvida por Kuhn (e que tem servido de apoio à literatura crítica já mencionada), que se aplicaria melhor à Sociologia do Conhecimento do que à Epistemologia, não é suficiente para explicar as revoluções científicas, visto que as mudanças de direção na investigação científica se dariam dentro de um mesmo quadro epistêmico.

As revoluções científicas, para os autores, significam mudanças no próprio quadro conceitual, com aquisição de novos instrumentos e/ou formulação de novas questões. A transformação intraparadigmática pode, entretanto, suscitar novos instrumentos cognitivos e/ou questões, engendrando um novo paradigma. Como a formulação de novos objetos é condicionada pelo sistema social de significações, na história da ciência Piaget e Garcia verificam como a sociedade foi inserindo historicamente novos instrumentos no quadro de significação e engendrando novos paradigmas. Não foi apenas aperfeiçoando recursos técnico-instrumentais às mesmas questões, mas reformulando os problemas, construindo novas perguntas.

É neste sentido que caracterizam a mudança de paradigmas como mudança de quadro epistêmico, diferentemente de Kuhn. Para Piaget e Garcia, um novo paradigma supera dialeticamente os esquemas conceituais anteriormente considerados válidos, indo além da mera rejeição social da comunidade científica a temas ou condutas metodológicas consideradas anacrônicas. A negação social do caráter científico de determinados temas não significa, por si só, transformação epistêmica. O problema central remete aos

³³ Piaget e Garcia, 1987.

mecanismos de ação dos conceitos sociais sobre o cientista: seu arsenal de instrumentos cognitivos e a assimilação de novos objetos em determinadas condições históricas. Exemplificam com a formulação tardia do conceito de inércia na tradição grega, em relação à tradição chinesa, já que partia, no séc. V a. C., da premissa do movimento incessante. Situam aí uma das raízes das relações entre ciência e ideologia; a concepção de mundo aristotélica era completamente estática, tornando inconcebível a noção de inércia, enquanto a concepção de mundo chinesa era dinâmica, tornando-a possível.

Para Marx, o propósito político confere sentido e relevância à pesquisa, desde que esta se disponha a “(...) fazer da ciência um instrumento não de dominação de classe, mas sim uma força popular.”³⁴.

Em obra recente, Frigotto atualiza a necessidade do compromisso político do fazer científico.

*“(...) a teoria social se sente desafiada a penetrar no Labirinto do Minotauro (o capital na sua forma flexível, mundializada e desregulada) para desvendar sua monstruosidade e suas fraquezas para poder enfrenta-lo e não sucumbir.”*³⁵

*“O caráter revolucionário da teoria social está condicionado à sua acuidade em apreender as determinações, ou mediações, de ordem econômica, política, cultural e simbólica da sociabilidade do capital mundializado, sua força, contradições e debilidade e, ao mesmo tempo, vislumbrar os indícios onde se aglutinam os interesses e as forças, ou a debilidade e os limites, da “classe que vive do trabalho”, num contexto histórico onde a grande maioria dos trabalhadores e’precarizada ou simplesmente se torna supérflua ao capital. Trata-se, para o campo de esquerda que luta pela superação do capitalismo, não apenas de uma questão de ordem teórica e política, mas fundamentalmente de uma questão ética.”*³⁶

Após a reflexão sobre os pressupostos metodológicos, elegemos como dispositivo teórico correspondente a teoria gramsciana, que merecerá atenção especial no capítulo II e como dispositivo analítico, com já mencionamos, a Teoria Social do Discurso, representada pelas contribuições de Fairclough, Bakhtin e Eni Orlandi, cujos princípios e procedimentos passamos a desenvolver.

*“ (...) distinguimos entre o dispositivo teórico da interpretação (...) e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. (...) o que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise.”*³⁷

³⁴ Marx e Engels. Textos Sobre Educação e Ensino. p. 93.

³⁵ Frigotto, Gaudêncio, “A nova e a velha faces do capital e o labirinto dos referenciais teóricos”, In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria, 2001, p 30.

³⁶Id, p 38..

³⁷ Orlandi, Eni, 1999, p 27.

Adotamos esta abordagem por representar, no campo da Análise de Discurso (AD), uma concepção coerente com os fundamentos epistemológicos adotados e pela adequação ao objeto em estudo, distanciando-se das correntes que, também atuando no campo discursivo, o fazem tendo como fundamentos concepções relativistas, que conferem ao domínio simbólico autonomia sobre a vida material.

[Pela Análise do Discurso] “(...) podemos atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor o que está sendo dito. Não é no dizer em si mesmo que o sentido é de esquerda ou de direita, nem tampouco pelas intenções de quem diz. É preciso referi-lo às suas condições de produção, estabelecer as relações que ele mantém com sua memória e também remetê-lo a uma formação discursiva – e não outra- para compreendermos o processo discursivo que indica se ele é de esquerda ou de direita. Os sentidos não estão nas palavras elas mesmas. Estão aquém e além delas.”³⁸

Na teoria da enunciação de Bakhtin (1997), a língua constitui-se como fenômeno de interação, compreensível somente quando considerada no contexto desta interação e pela análise da totalidade da enunciação, não de partes isoladas do enunciado. A compreensão do sentido da enunciação somente se realiza com a adoção de uma perspectiva totalizante, referida à prática social e às ideologias em ação. Considerar o discurso como processo de interação pressupõe a consideração do papel do auditório e de seu lugar social, já que participa direta ou indiretamente do processo de enunciação.

O conceito de ideologia surge na obra de Bakhtin como instrumento imprescindível para a compreensão do sentido da enunciação. A apropriação da linguagem é socialmente constituída, os sujeitos da linguagem não são abstratos e ideais, mas na prática social, no movimento complexo e contraditório do real, se definem. Não se trata de privilegiar nem o falante (Benveniste, 1974), nem o ouvinte (a retórica), mas a relação que os constitui: a instância da interlocução, a interação. A interação verbal é a realidade básica da linguagem e a palavra é produto de relação recíproca, território partilhado pelo locutor e alocutário. O signo, segundo Bakhtin, é a arena da luta de classes.

Como manifestação da luta de classes efetivada nesta arena, no contexto de afirmação do modelo neoliberal, elegemos os discursos em torno da reforma do Ensino Médio brasileiro para análise.

³⁸ Id, p 42.

A fim de sustentar a análise da intensa campanha publicitária desenvolvida pelo MEC por ocasião do lançamento da reforma, em Norman Fairclough³⁹ elementos para compreensão da “marquetização” do discurso pedagógico. Essa tendência à comodificação, a redução das políticas públicas à condição de mercadoria e dos sujeitos sociais a “consumidores”, segundo o autor, que também adota a teoria gramsciana da construção da hegemonia e define o discurso como prática política, exige do analista acuidade e compreensão do discurso no contexto social, econômico e político.

“Textos do tipo informação-e-publicidade ou falar-e-vender são comuns em várias ordens de discurso institucionais na sociedade contemporânea. Eles testemunham um movimento colonizador da publicidade do domínio do mercado de bens de consumo, num sentido estrito, para uma variedade de outros domínios. Pode-se relacionar isso com uma tendência atual (Associada, na Grã-Bretanha, com a ‘cultura empresarial’), no processo de longo prazo de comodificação, de incorporação de novos domínios no mercado, e de ampliação do consumismo.”⁴⁰

Orlandi (1990) destaca como princípio da Análise de Discurso a busca do sentido pelo estudo de seus processos de produção, não meramente do estudo dos seus produtos. É o funcionamento do discurso o alvo de interesse, não o seu conteúdo. Todas as formas de linguagem têm a função enunciativa, “denunciando” o sujeito – em permanente movimento em sua própria constituição - que as produz.

“A formação discursiva se define como aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito.”⁴¹

“As formações discursivas (...) representam no discurso as formações ideológicas. Desse modo, os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja. Tudo que dizemos tem, pois, um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos.”⁴²

De acordo com Raquel Barreto, o questionamento das condições de produção do discurso permite “(...) esclarecer e analisar o lugar do dizer, as antecipações e a polifonia, na sua relação com os sentidos que produzem. Permitem, ainda, destacar a perspectiva através da qual se encara um objeto.”⁴³

³⁹ Fairclough., 2001

⁴⁰ Id, p 151.

⁴¹ ⁴¹ Orlandi, 1999, p 43.

⁴² Id.

⁴³ Barreto, p. 8-9

A ideologia, processo de produção de um determinado imaginário, antes de ser interpretada pela busca do sentido oculto do conteúdo (em sua materialidade empírica), será percebida em sua materialidade histórica. Reconhecendo que as determinações históricas somente são expressas e passíveis de compreensão a partir de suas manifestações empíricas, Orlandi chama a atenção para a necessidade de articulação dialética entre forma e conteúdo, entre produto e processo.

“Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que se coloca é: como este texto significa? (...) Para responder, ela não trabalha com os textos apenas como ilustração ou como documento de algo que já está sabido em outro lugar e que o texto exemplifica. Ela produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade.”⁴⁴

O modo de constituição do discurso, e não o texto em si mesmo, é a condição de enunciação, e a busca de sentido só é possível com este olhar. Por outro lado, é no texto que a enunciação se manifesta empiricamente, sendo, portanto, este a base para a análise. A Análise de Discurso, segundo Orlandi, é um programa de reflexão, não apenas uma forma de leitura. Reflexão sobre as formas textuais de representação do político e de uma nova percepção deste político, percebendo o campo do discurso como o lugar social onde se materializa a relação entre o lingüístico e o ideológico.

“A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”⁴⁵

“(...) considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer (...) relaciona a linguagem à sua exterioridade.”⁴⁶

“(...) não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os

⁴⁴ Idem, p 18.

⁴⁵ Orlandi, 1999, p 15.

⁴⁶ Orlandi, 1999, p 16.

*sentidos e o político. Não temos como não interpretar. Isso, que é contribuição da análise de discurso, nos coloca em estado de reflexão(...)*⁴⁷

O discurso é a linguagem em interação e esta interação ocorre no campo das relações sociais, que se instalam em suas marcas formais: a linguagem é existência social. No processo de análise, o pesquisador busca, nas marcas formais do texto, o que ela denunciam, não o que significam em si. A materialidade do texto é fonte para compreensão do discurso a partir do referencial enunciativo. O sentido desvelado não pertence materialmente ao texto, mas ao processo de enunciação, justificado pelo modo de existência social dos sujeitos históricos da linguagem, constituídos nas relações de força de que são representantes.

*“(...) exposto à materialidade do processo de significação e da constituição do sujeito, o analista retorna sobre sua questão inicial. Ela está assim no início, como elemento desencadeador da análise e da construção do dispositivo analítico correspondente e, no final, ela retorna, gerindo a maneira como o analista deve referir os resultados da análise ‘a compreensão teórica do seu domínio disciplinar específico. (...) todos esses elementos – a natureza dos materiais analisados, a questão colocada, as diferentes teorias dos distintos campos disciplinares – tudo isso constitui o dispositivo analítico construído pelo analista”.*⁴⁸

*“Os dizeres não são (...) apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de aprender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele.”*⁴⁹

Entre discurso e texto há uma relação necessária. O texto é a unidade da análise do discurso. Segundo Bakhtin, o texto é o enunciado como entidade total, já o conceito de discurso se assenta sobre a relação dialógica já que é constituída pelos interlocutores. Todo texto supõe a relação dialógica, se constitui pela ação dos interlocutores.

“Cada material de análise exige que seu analista, de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro analista não mobilizaria, face a suas (outras) questões. Uma

⁴⁷ Orlandi, Eni., 1999, p.9

⁴⁸ Idem, p 28.

⁴⁹ Idem, p 30.

análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais.”⁵⁰

“Feita a análise, e tendo compreendido o processo discursivo, os resultados vão estar disponíveis para que o analista os interprete de acordo com os diferentes instrumentais teóricos dos campos disciplinares nos quais se inscreve e de que partiu. Nesse momento é crucial a maneira como ele construiu seu dispositivo analítico, pois depende muito dele o alcance de suas conclusões.”⁵¹

Neste sentido, a posição do pesquisador, será, segundo Orlandi, definida na escolha do Dispositivo Teórico, que é o referencial do campo temático que o identificará na análise, que marcará o lugar social que assume no diálogo com o texto e frente ao discurso analisado. Mais do que ferramentas técnicas de análise, as categorias e o referencial teórico constituem a identidade epistemológica e política assumida pelo pesquisador.

Tomando o “corpus” representativo do objeto de estudo, procederemos à análise a partir do quadro teórico e da abordagem metodológica adotada, orientando-nos pelas categorias de dualidade educacional, racionalidade utilitarista, racionalidade emancipatória e ideologia, já expostas anteriormente. Os procedimentos serão os sugeridos pela corrente de Análise de Discurso tomada como referencial: a busca do sentido (ou de um sentido) pela análise do processo de enunciação em sua totalidade, considerando seus constituintes, seus condicionantes históricos e sua dimensão política.

Organizamos a apresentação da pesquisa focalizando no capítulo I, que acabamos de apresentar, a introdução do trabalho, definindo o problema, o objeto, corpus, objetivos, pressupostos epistemológicos e metodológicos.

No capítulo II, apresentaremos e discutiremos o dispositivo teórico, refletindo sobre as bases do fenômeno da dualidade escolar, os conceitos gramscianos que tomaremos como base para a análise e a relação entre a Teoria do capital Humano e a Teoria do capital Intelectual.

No capítulo III, apresentaremos os elementos contextuais que auxiliam na definição das forças em disputa hegemônica no momento das reformas educacionais: o modelo Neoliberal, o processo de reestruturação produtiva e a ação dos organismos internacionais de fomento, na condição de intelectuais orgânicos da direção política na atual ordem mundial.

⁵⁰ Idem, p 27.

⁵¹ Idem, p 28.

No capítulo IV, com a finalidade de identificar as formações discursivas situadas na base do discurso da reforma, investigaremos em textos do PREAL sobre reformas educacionais no Brasil e na América latina, a lógica instrumental orientadora de tais propostas e sua articulação com as relações sociais de produção no neoliberalismo e com o papel da classe que vive do trabalho no processo conhecido com “reestruturação produtiva”.

No capítulo V procederemos à análise do corpus selecionado, que, como já afirmado, consistem nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no texto de apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e o material publicitário da reforma.

O capítulo VI será dedicado às considerações finais.

II – Dispositivo Teórico:

Neste capítulo discutiremos o dispositivo teórico utilizado neste trabalho, a teoria de Antonio Gramsci, sua crítica à dualidade escolar, categoria deduzida nos estudos marxistas nas contribuições de Manacorda. Essa fundamentação teórica, consequência da adoção do Materialismo Histórico como

pressuposto epistemológico, nos permitirá estabelecer a crítica ao caráter excludente do projeto de reforma, presente no discurso representado pelo corpus selecionado.

II. 1 – Dualidade Escolar

Como já tratado na introdução, a dualidade é recorrente nos sistemas educacionais nas sociedades de classes, definindo-se pela coexistência de projetos de educação diferenciados para as distintas classes sociais, a serviço da manutenção da ordem social hegemônica, assegurando a função reprodutora da atividade educacional. Pode manifestar-se quantitativamente, quando a diferença pertence essencialmente à esfera do acesso, ou qualitativamente, quando a diferença fundamental pertence à esfera da qualidade do ensino dispensado a cada classe social. Tradicionalmente, a dualidade quantitativa caracteriza-se pelo paralelismo entre a proposta de educação profissional para as camadas populares, que são convencidas a acreditarem que “necessitam” de escolarização profissional aligeirada para a entrada precoce no mercado de trabalho, já que – também lhes é imposto este estigma ideológico após sucessivos fracassos na vida escolar - não têm “aptidão” para o estudo acadêmico, nem condições de manutenção de uma vida escolar prolongada e a proposta de formação geral para as classes mais favorecidas, a fim de que adquiram instrumentos importantes para a reprodução de sua condição hegemônica, como analisa Gramsci:

*“A multiplicação de escolas profissionais (...) tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que ela tende, nestas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática. Por exemplo: operário manual e qualificado, camponês e agrimensor ou pequeno agrônomo etc. Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada **cidadão** possa se tornar **governante** e que a sociedade o coloque, ainda que ‘abstratamente’, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação geral necessária a fim de governar. Mas o tipo de escola que se desenvolve como escola para o povo não tende mais sequer a conservar a ilusão, já que ela cada vez mais se organiza de modo a restringir a base da camada governante tecnicamente preparada, num ambiente social político que se restringe ainda mais a ‘iniciativa privada’ no sentido de fornecer esta capacidade e preparação técnico-política, de modo que, na realidade, retorna-se às divisões em ordens ‘juridicamente’ fixadas e cristalizadas, ao invés de superar as divisões em grupos; a multiplicação das escolas*

profissionais, cada vez mais especializadas desde o início da carreira escolar, é uma das mais evidentes manifestações desta tendência.”⁵²

A dualidade pode configurar-se, como visto acima, pelo antagonismo entre educação profissionalizante para as classes subalternas e formação geral para as classes hegemônicas, como pode manifestar-se, no caso da dualidade qualitativa, no interior do próprio campo da formação geral, pela defesa da diferenciação excludente, sob a falsa idéia de contextualização, ou atendimento à “realidade local”, onde os alunos de classes populares teriam acesso somente aos conteúdos escolares que estivessem relacionados com sua vivência imediata, que mais “lhes interessassem”, ocultando-se aí uma forma cruel de expropriação. Neste caso, mesmo se tratando de propostas educacionais aparentemente relativas à formação geral, desvinculando-a da formação profissional, paralela e independente, como no caso da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96), complementada pelo Decreto 2208/97, na Reforma do Ensino Médio, analisada nesta pesquisa, permanece a lógica dualista, visto que a racionalidade que confere sustentação ideológica ao projeto ampara-se na perspectiva classista hegemônica, como discutiremos no capítulo de análise dos documentos. A filiação do discurso pedagógico ao ideário político-econômico neoliberal mantém-se fiel à correspondente concepção de homem reduzido a mera força produtiva, como denunciava Marx, lembrado aqui por Manacorda:

(...) em ‘O Capital, o operário reaparece (...) em sua imagem de homem parcial, apropriado e anexado pela vida a uma função unilateral, aviltado, mutilado, aleijado, tornado uma monstruosidade, ser incapaz de fazer algo de independente, intelectual e fisicamente reduzido a trapos. Reaparece a miserável população operária, alienada pelas potências intelectuais do processo de trabalho, a degradação e a destruição das crianças e dos adolescentes, e todas as infinitas determinações que, com dramática insistência, reapresenta, ao longo de todo o curso da pesquisa histórica e teórica de ‘O Capital’, tanto o estado imediato da subordinação do operário à máquina, como a condição geral da humanidade que dela deriva.⁵³

⁵² Gramsci, 1989b, p137

⁵³ .Manacorda, 1991, pp 72-73

Tão importante quanto caracterizar o fenômeno da dualidade escolar, portanto, é refletir sobre suas bases ideológicas. Trata-se, antes de tudo, de um problema político e ideológico: a forma da educação dispensada a cada classe (seja de caráter profissionalizante, seja formação geral) ancora-se na ideologia construída em torno do sentido da existência humana que expressa as relações sociais de produção.

O caráter utilitarista da educação pensada pela burguesia para a classe trabalhadora reflete sua concepção –utilitarista– da própria humanidade no modo de produção capitalista. Os mecanismos pelos quais o capital dispõe da educação como elemento pragmático de formação da mão-de-obra ou da cidadania que lhe convém, são, antes de tudo, a expressão dos sentidos atribuídos pelo capital à vida humana na configuração das classes sociais e da mercantilização da vida social em todos os seus aspectos.

É, portanto, sobre essa base ideológica, sobre a prepotência da concepção burguesa de homem e de mundo, que se afirma o problema da dualidade escolar. A racionalidade instrumental opera nos sistemas educacionais, procurando hoje desprezar, na educação das classes populares, todos os elementos considerados supérfluos (não produtivos) para a realização do projeto neoliberal, desfigurando a relação educativa em suas finalidades de formação do homem e da mulher como seres onilaterais, ao contrário do que deseja a escola gramsciana, para quem "*(...) antes do operário está o homem, ao qual não se deve tirar a possibilidade de frequentar os mais amplos horizontes do espírito(...)*".⁵⁴

A concepção unilateral do ser humano, reduzido à função de força produtiva, nega-lhe o direito à onilateralidade, de que fala Marx. O sistema fundado na extração de mais-valia e na ausência do tempo livre e da disponibilidade para atividades de interesse pessoal legítima, do ponto de vista hegemônico, a racionalidade utilitarista e unilateral das políticas educacionais, que, por sua vez, são reprodutoras de suas próprias condições de produção. A reflexão sobre a relação de mútua determinação com que ora nos deparamos lembra ao educador o compromisso de seu papel com a tomada de consciência e organização para a transformação social, de instituir o espaço de luta contra-hegemônica a partir do próprio interior do sistema educacional.

⁵⁴ Gramsci, Antonio . Jornal "Avanti": Turim,24/12/1916. In: Cavalcanti, s/d

*"(...) Engels observa que o ensino transmitido nas escolas criadas pela burguesia aos operários – em resumo, pelas classes dominantes às classes subalternas – ao fazê-los perder toda a sua “disponibilidade” original, levava-os a uma verdadeira atrofia moral e desolação intelectual; e, mais tarde, acrescentará que os operários ingleses são homens quando começam a rebelar-se, mas são animais quando se adaptam à situação existente.”*⁵⁵

Em relação de mútua determinação, esses dois elos da cadeia da alienação seriam desfeitos com o que Gramsci denomina reforma intelectual e moral, ou com a instituição do “Estado ético”, articulado com o projeto de transformação do modo de produção instalado.

*"(...) uma reforma intelectual e moral não pode deixar de estar ligada a um programa de reforma econômica. E mais, o programa de reforma econômica é exatamente o modo concreto através do qual se apresenta toda reforma intelectual e moral”*⁵⁶

*"(...) cada Estado é ético quando uma das suas funções mais importantes é a de elevar a grande massa da população a um determinado nível cultural e moral, nível (ou tipo) que corresponde às necessidades de desenvolvimento das forças produtivas e, portanto, aos interesses das classes dominantes. Neste sentido, a escola como função educativa positiva e os tribunais como função educativa repressiva e negativa são as atividades estatais mais importantes; mas, na realidade, no fim predominam uma multiplicidade de outras iniciativas e atividades privadas, que formam o aparelho da hegemonia política e cultural das classes dominantes.”*⁵⁷

Construir relações democráticas entre camadas dirigentes e dirigidas, base da instituição do Estado Ético e da reforma intelectual e moral, segundo Gramsci, significa promover a passagem molecular de elementos de um grupo ao outro e a reorganização das forças produtivas, de forma que se desfça o antagonismo fundador, aquele que se reproduz nas relações sociais e culturais, produzindo-as e nelas se expressando.

*"Entre os muitos significados de democracia, parece-me que o mais realista e concreto é aquele que se pode deduzir em conexão com o conceito de 'hegemonia'. No sistema hegemônico, existe democracia entre o grupo dirigente e os grupos dirigidos na medida em que o desenvolvimento da economia, e, por conseguinte, da legislação, que exprime este desenvolvimento, exprime a passagem (molecular) dos grupos dirigidos ao grupo dirigente.”*⁵⁸

⁵⁵ Engels, citado por Manacorda, 1991, pp 71-72.

⁵⁶ Gramsci 1989a, p 145

⁵⁷ Idem

⁵⁸ Idem, p 183

*"Para conhecer com exatidão quais são os fins históricos de um país , de uma sociedade, de um agrupamento, importa antes de tudo conhecer quais são os sistemas e as relações de produção e de troca desse país, dessa sociedade."*⁵⁹

Sujeitos da reforma intelectual e moral, os homens e as mulheres das camadas populares encontram na educação desinteressada importante instrumento de transformação, a julgar pela elaboração gramsciana da concepção da escola como uma instituição de caráter dialético em suas relações com o Estado Ampliado e com a sociedade civil, que, se por um lado, pode ser utilizada como aparelho de reprodução ideológica da classe hegemônica na sociedade, como considera a teoria crítico-reprodutivista, por outro lado, pode transformar-se em instrumento popular de luta contra-hegemônica.

*"A finalidade dos que não são 'sorteados' pelo sistema é a transformação da riqueza-liberdade - privilégio de poucos - na riqueza liberdade como bem-comum. Nesta transformação utilizam-se como meios a associação e a organização dos 'deserdados'."*⁶⁰

Gramsci chama a atenção para a necessidade da preparação política das classes populares para a conquista da hegemonia política, já que na sua concepção de poder o papel da direção política deve ser atributo não de poucos, mas da coletividade. A conquista das instâncias de decisão política deve se precedida de um intenso trabalho de “elevação cultural das massas”, sem a qual não seria possível a eliminação da divisão social entre governantes e governados, dirigentes e dirigidos. A expressão gramsciana “elevação cultural das massas”, longe de sugerir a inferioridade da cultura popular frente à cultura erudita, implica a ultrapassagem do ‘homem-massa”, limitado pelos resíduos ideológicos do senso-comum, concepção fragmentária do mundo, ao sujeito histórico, agente de transformação, possuidor de concepção orgânica do mundo, construída na prática social e a partir da leitura crítica do mundo, como diria Paulo Freire. Essa leitura crítica, segundo Gramsci, encontra no referencial marxista um fundamental instrumento de análise.

A transformação da sociedade pela construção de uma nova hegemonia pelas camadas subalternas da sociedade assegura o exercício da democracia política com a participação ativa destas camadas na gestão do Estado Ético. Na elaboração gramsciana da teoria do Estado ampliado, cuja formulação objetiva a análise do

⁵⁹Gramsci, Antonio . "O Nosso Marx". Jornal "Il Grido del Popolo", 4/5/1918 . In: Cavalcanti, s/d., p 50.

papel do Estado nas sociedades “ocidentais” (que se caracterizariam pela democracia política e coesão da sociedade civil), tal configuração política permite a penetração de projetos da sociedade civil, concorrendo pela hegemonia nas instâncias anteriormente restritas à chamada sociedade política.

Gramsci assume a tese marxiana segundo a qual a gênese da nova configuração social se dá ainda na formação social vigente anteriormente. A nova classe dirigente age como tal antes mesmo de assumir a gestão política da sociedade, segundo sua capacidade de exercício da hegemonia, ou seja, segundo sua capacidade de direção intelectual e moral (expressão recorrente nos textos gramscianos). Neste sentido, devem os grupos sociais subalternos elaborar as “(...) *mais refinadas e decisivas armas ideológicas*”⁶¹ para o exercício da autonomia.

Segundo esta formulação, os interesses de classe que predominarão, conferindo o caráter assumido por determinado Estado, serão definidos a partir da interação das forças políticas em jogo na sociedade. A luta pela hegemonia envolve os diferentes interesses, os diversos projetos existentes no cenário político nacional e internacional. Se as camadas populares obtêm o consenso em torno de seu projeto, a configuração política e ideológica do Estado resulta desta situação particular e da capacidade da Sociedade Civil instituir-se como parte do Estado, orientando as políticas públicas. Reside aí a gênese da teoria de Estado ampliado. O poder se caracteriza por dois elementos: força e consenso. O Estado é composto pela Sociedade Política e pela Sociedade Civil, não tendo, a priori, qualquer essência de classe, mas assumindo-a historicamente, pela correlação de forças em jogo.

Aos elementos convencionalmente identificados como aparelhos coercitivos do Estado, Gramsci denomina Sociedade Política, enquanto os elementos convencionalmente identificados com a produção da ideologia dominante ganham um novo caráter, pois passam de certa forma a adquirir autonomia frente ao Estado (no aspecto ideológico), configurando-se como aparelhos privados de hegemonia que, fazendo parte da Sociedade Civil, compõem o segundo elemento da formação do Estado. Neste sentido, a concepção gramsciana de Estado Ampliado inclui os dois elementos: A Sociedade Política e a Sociedade Civil. À Sociedade Política caberiam as funções tradicionais de manutenção do status quo pela coerção; à Sociedade Civil, caberia o papel de legitimá-lo ou de deslegitimá-lo, legitimando um novo pela construção da hegemonia, pela busca do consenso. Gramsci, considerando o caráter contraditório da Sociedade Civil, vê nas

⁶⁰ Idem

suas formas de organização o espaço da possibilidade de construção da hegemonia pelas camadas sociais subalternas. A hegemonia deve ser construída já no seio da formação social anterior, precedendo a conquista do poder.

Organizada na forma de “aparelhos privados de hegemonia”, a Sociedade Civil compõe-se por setores orgânicos das classes fundamentais. Não somente a classe trabalhadora se faz representar na Sociedade Civil, mas, no caso deste trabalho, analisamos uma instituição da Sociedade Civil, representativa do capital: o PREAL.

“De acordo com o método dialético, Gramsci vê o movimento social como um campo de alternativas, como uma luta de tendências, cujo desenlace não está assegurado por nenhum determinismo econômico de sentido unívoco, mas depende do resultado da luta entre vontades coletivas e organizadas.”⁶²

A educação, por seu caráter dialético, traz em si a possibilidade de fazer do processo de reforma intelectual e moral um dos precursores ativos dos processos de transformação política, assumindo, assim, outras perspectivas na relação entre o trabalho e a educação, deixando de situar a ação como instrumento de mera formação para o trabalho alienante. A categoria trabalho como princípio educativo em Gramsci, longe de adquirir a conotação utilitarista de formação de mão-de-obra, inspira-se nas formulações marxianas acerca da natureza humana. Marx afirma que a natureza humana define-se pelo trabalho. “(...) esse é o homem efetivo, como resultado do seu próprio trabalho.”⁶³ Não somente o homem, mas o próprio trabalho, que na concepção marxiana é constituinte da natureza humana, deve ser apreendido em sua dimensão histórica. Não é o trabalho “alienado”, “(...) no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem.”⁶⁴

Esta é uma consequência da divisão social do trabalho, onde, a quem detém o domínio dos meios de produção permite-se também o domínio intelectual do trabalho (compreendendo intelectual, neste sentido como atividade decisória, criativa e dirigente), e onde, a quem se constitui como força de trabalho, permite-se apenas o domínio operacional (a execução); situação desumanizadora, produzida pela base econômica do

⁶¹ Gramsci, 1987, p.100.

⁶² Coutinho, 1989, p. 24.

⁶³ Marx, 1978.

⁶⁴ Id.

modo de produção capitalista e reproduzida pelo caráter dualista do sistema educacional. Esta forma de trabalho, alienando o trabalhador de sua dimensão intelectual, transforma-o em um ser unilateral, incompleto.

Em Gramsci encontramos incessantes denúncias das situações nas quais o ser humano sofre a expropriação de sua dimensão política, e conseqüentemente, de sua possibilidade de auto-realização. O pensador italiano destaca a necessidade da realização da dimensão intelectual na construção de uma sociedade humana que possa realmente denominar-se como tal, onde as relações sociais, incluindo inevitavelmente as relações de produção, coadunam-se com a realização do projeto humano. Atribui à alfabetização, à cultura, nesta perspectiva, um novo objetivo: promover na classe trabalhadora o autoconhecimento, a sua valorização na história do trabalho, a elevação do autoconceito coletivo. Alerta incessantemente quanto à necessidade de que a educação das classes populares tenha um caráter “desinteressado”, despido do utilitarismo (ensino “interessado”) que visava apenas à formação rápida de mão-de-obra minimamente qualificada para o ensino técnico.

"(...) ao lado do tipo de escola que poderíamos chamar de 'humanista' (e que é o tradicional mais antigo), destinado a desenvolver em cada indivíduo humano a cultura geral ainda indiferenciada, o poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, foi-se criando paulatinamente todo um sistema de escolas particulares de diferente nível, para inteiros ramos profissionais ou para profissões já especializadas e indicadas mediante uma precisa individualização. Pode-se dizer, aliás, que a crise escolar que hoje se agudiza liga-se precisamente ao fato de que este processo de diferenciação e particularização ocorre de um modo caótico, sem princípios claros e precisos, sem um plano bem estudado e conscientemente fixado: a crise do programa e da organização escolar, isto é, da orientação geral de uma política de formação dos modernos quadros intelectuais, é em grande parte um aspecto e uma complexificação da crise orgânica mais ampla e geral.

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolver-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional, mas não manual), o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada sobre a tradição greco-romana. Esta orientação, uma vez posta em discussão, foi destruída, pode-se dizer, já que sua capacidade formativa era em grande parte baseada sobre o princípio geral e tradicionalmente indiscutido de uma determinada forma de civilização. A tendência, hoje, é a de abolir qualquer tipo de escola 'desinteressada' (não imediatamente interessada e 'formativa', ou conservar delas tão-somente um reduzido exemplar destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em se preparar para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionalizadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados."⁶⁵

⁶⁵ Gramsci, 1989b, pp 117-118

O autor dos *Cadernos do Cárcere* luta pela educação clássica, pautada na formação geral, que desenvolva os atributos intelectuais dos indivíduos de todas as camadas sociais (mesmo conhecendo as circunstâncias geradoras dessa dualidade), denunciando a injustiça de um sistema dualista e instrumental de ensino que oferece, para os filhos da classe dominante, o ensino básico e humanista que lhes prepare para perpetuar-se como classe dirigente e, para os filhos dos trabalhadores, apenas o ensino profissionalizante – ou nos dias de hoje, podemos acrescentar, a formação geral e/ou profissional aligeirada e mecanicista ou vazia de conteúdos - , para que desempenhem convenientemente o papel que lhes é reservado pela ordem econômica: dóceis executores do trabalho ou do sub-trabalho, alijados do domínio intelectual, que se traduziria, em última instância, no acesso aos espaços decisórios do sistema produtivo.

Para Gramsci, o que caracteriza o trabalho como humanizante e intelectual ou não, não é o seu caráter artesanal ou industrial, mas o lugar que o trabalhador ocupa na organização do processo de produção, o que sustenta a hipótese fundamental deste trabalho: a lógica dualista permanece nas políticas educacionais brasileiras, especificamente em nosso estudo, na Reforma do Ensino Médio, embora seja proclamada por instituições hegemônicas uma identidade de interesses e o fim do conflito de classes no campo dos projetos de educação. A exigência da educação de formação geral básica, nos marcos hegemônicos, menos que romper com a dualidade escolar, denota a imposição do “pensamento único” neoliberal e as necessidades do capital na constituição do conformismo psicofísico necessário à afirmação de seu poder nas relações sociais de produção. Não é o fato de desempenhar uma função considerada técnica que torna o trabalho alienante, mas o fato de, como classe social, o trabalhador estar excluído dos processos decisórios a respeito da produção, da organização das relações de produção e ocupar apenas a condição de força produtiva geradora de mais-valia, seja essa força de trabalho explorada em funções mais técnicas ou mais cognitivas. Analogamente, não é simplesmente o fato de estar dividido entre formação geral e profissionalizante, que define ou não o caráter dual.

O conceito de Escola Unitária desenvolvido por Gramsci supõe a unidade dialética entre a atividade intelectual e a atividade manual, entre a ciência e a técnica, entre a teoria e a prática, entre decisão e execução. Este projeto, permitindo ao trabalhador o acesso ao domínio científico e político, não meramente técnico, opõe-se a um modelo de sociedade fundada na divisão social do trabalho. E a educação define-se como um

processo de formação não apenas do trabalhador, mas do ser humano onilateral que é, entre outras coisas, também trabalhador, desafiando a racionalidade utilitarista das reformas neoliberais.

É necessário distinguir e articular divisão técnica e divisão social do trabalho, a fim de que possamos compreender que, mesmo em um projeto de reforma educacional que afirme a formação geral, aparentemente subordinando a educação profissional à realização da educação básica, como é o caso do Decreto 2208/97 e da lei 9394/96, a lógica dualista e a racionalidade utilitarista se mantêm intocadas. O fator decisivo é constituído pelas relações sociais de produção para as quais se orienta o projeto pedagógico, não a divisão entre formação geral e educação profissional, que é apenas uma das possibilidades de manifestação de sua lógica fundamental. A distinção entre cognitivo e intelectual talvez nos auxilie de forma mais eficaz na investigação da racionalidade das políticas educacionais. A distribuição do domínio cognitivo do trabalho perpassa uma e outra classe, havendo diversos matizes entre elas, já que há segmentos do capital mais e outros menos instrumentalizados cognitivamente, assim como também ocorre entre a classe trabalhadora. Por outro lado, em última instância, se pudermos atribuir ao domínio intelectual, como de fato o fazemos, o acesso aos espaços decisórios, a direção do processo produtivo, teremos reafirmada a divisão apresentada inicialmente. Assim, o domínio cognitivo pode estar sendo exigido do trabalhador, já o domínio intelectual, não. De um lado das relações de produção, mantêm-se o capital e o domínio intelectual; de outro lado, o trabalho e o domínio operativo, mesmo que este domínio técnico-operacional seja expresso por atividades práticas de caráter cognitivo.

Como temos analisado, a escola tradicionalmente reproduz esta divisão ou esta forma de organização entre saber e trabalho, seja adotando sistemas duais entre ensino clássico (para as elites) e ensino profissionalizante (para os grupos subalternos), seja adotando supostamente um único sistema, mas desprovendo a escola pública de condições de funcionamento, deixando desassistidas as camadas populares.

Já afirmamos que a Escola Unitária delineada por Gramsci propõe a construção da unidade entre teoria e ação. Há que se ter cuidado, no entanto, ao realizar a unidade teoria-prática na escola, para que não se limite à justaposição mecanicista de um “núcleo comum” de formação geral e uma “parte diversificada” de formação profissional, ou, talvez, entre um Ensino Médio de formação geral e a Educação Profissional paralela e independente. O que se verifica na Escola Unitária de Gramsci é a articulação entre a

técnica do trabalho e a sua base científica, como parte de uma proposta de formação para as relações sociais, (politecnicidade).

*"O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um conteúdo."*⁶⁶

Ainda articulada com a formação para o trabalho, numa perspectiva politécnica, encontramos a formação básica necessária à construção de uma nova concepção de mundo, a formação política.

*"... é necessário definir o conceito de escola unitária, na qual o trabalho e a teoria estão estreitamente ligados; e a aproximação mecânica das duas atividades pode ser um esnobismo (...) criar um tipo de escola que eduque as classes instrumentais e subordinadas para um papel de direção na sociedade como conjunto e não como indivíduos singulares."*⁶⁷

A gênese das formas de apreensão e elaboração da cultura das classes populares pode ser investigada a partir do conceito de ideologia orgânica em Gramsci, segundo o qual as forças sociais na concorrência pela hegemonia adquirem, na identificação com a concepção de mundo orgânica, a "amalgamação", a "cimentação" que lhes possibilitam a apreensão de sua história e das formas de fazer prevalecer sua vontade coletiva. Esse conceito elucida o processo dialético de adesão ideológica aos interesses políticos dominantes pela classe trabalhadora, tornando-as, por um lado, permeáveis à veiculação de ideologia contrária a seus interesses de classe, mas, por outro lado, lhes permite assumir a posição de luta contra-hegemônica. Ideologia, em Gramsci, é a concepção de mundo orgânica de cada classe social, que pode ser obstaculizada pelo senso-comum que, longe da "pureza" da "cultura popular", para ele é fundamentalmente constituído por resíduos fragmentários de ideologias dominantes, remanescentes do projeto hegemônico de veiculação da visão de mundo da classe dirigente. A dualidade escolar, nesta teoria, opera como elemento

⁶⁶ Id, p125.

⁶⁷ Gramsci, 1989, p.49

impeditivo da elaboração uma concepção de mundo transformadora, ou seja, da ideologia orgânica das classes populares.

*"Um proletário, mesmo inteligente, mesmo que disponha de todos os requisitos necessários para vir a ser um homem de cultura, é obrigado a esbanjar as suas qualidades numa atividade diferente ou a ser um marginal, um autodidata, isto é (com as devidas exceções), um meio-homem, um homem que não pode dar tudo o que poderia dar se se tivesse completado e robustecido na disciplina da escola. A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que o seja. Todos os jovens deveriam ser iguais perante a cultura."*⁶⁸

*"O proletariado necessita de uma escola desinteressada, uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de se formar, de se fazer homem, de adquirir os critérios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola que não hipoteque o futuro da criança e a constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a movimentar-se sobre dois trilhos com estação preestabelecida. Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Os filhos do proletariado devem ter também à sua frente todas as possibilidades, todos os campos livres para poderem realizar a sua individualidade da melhor maneira, e, por conseguinte, da maneira mais produtiva para eles e para a coletividade. A escola profissional não deve se transformar numa incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos em função dum ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, tão-somente com olho infalível e mão firme."*⁶⁹

Buscando o referencial teórico no materialismo histórico, especificamente na vertente gramsciana, reafirmamos a sustentação para a hipótese fundamental da pesquisa, que é a de que a formação geral defendida atualmente pelo capital através dos organismos hegemônicos internacionais como Banco Mundial e PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais da América Latina) e curiosamente absorvida ideologicamente por alguns setores representativos da classe trabalhadora, expressa nas reformas educacionais da América Latina e, especialmente no caso deste trabalho, na reforma do Ensino Médio brasileiro, permanece no domínio da educação "interessada" e dualista, pois, nesta perspectiva, a defesa de uma formação geral básica que desenvolva as competências e habilidades cognitivas destina-se ainda à preparação das camadas populares para o circunscrito domínio operacional e subalterno nas relações de produção. A análise se faz pela contraposição dialética da racionalidade utilitarista representada pelo projeto

⁶⁸ Gramsci in Cavalcanti, p 67

⁶⁹ Gramsci in: Cavalcanti, p 68

neoliberal e pela racionalidade emancipatória, representada aqui pelo projeto gramsciano, a fim de conferir sentidos à ação pedagógica transformadora, à atuação orgânica.

"Cada grupo social, nascendo no terreno originário de uma função essencial no mundo da produção econômica, cria para si, ao mesmo tempo, de um modo orgânico, uma ou mais camadas de intelectuais que lhe dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas também no social e no político (...)"⁷⁰

Entendemos que a função orgânica desempenhada pelos organismos internacionais hegemônicos citados acima pode ser compreendida a partir do conceito de "intelectual orgânico" desenvolvido por Gramsci, que consiste em criar o *"(...) consenso 'espontâneo' dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce 'historicamente' do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção (...)"⁷¹*

Como intelectuais orgânicos da classe hegemônica, objetivam difundir no meio acadêmico, político e de comunicação social sua ideologia e seu projeto. Já como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, educadores comprometidos com a transformação das bases econômicas e políticas da escola desigual, relacionam-se com as camadas populares a partir da tomada de consciência sobre sua própria situação de classe, com a perspectiva democrática de elaboração coletiva da concepção de mundo necessária à ação contra-hegemônica, superando, na prática social, elementos conservadores e neoconservadores da própria formação, que podemos ilustrar com o seguinte texto gramsciano:

"É poderoso em Dostoiévski o sentimento nacional-popular, isto é, a consciência de uma missão dos intelectuais para com o povo, que talvez seja 'objetivamente' constituído por 'humildes', mas que deve ser libertado desta 'humildade', transformado, regenerado. No intelectual italiano, a expressão 'humildes' indica uma relação de proteção paterna e divina, o sentimento 'auto-suficiente' de uma indiscutida superioridade própria: uma relação como entre duas raças, uma considerada superior e outra inferior: uma relação como entre adulto e criança na velha pedagogia, ou, pior ainda, uma relação do tipo

⁷⁰ Gramsci, 1989b, p 3.

⁷¹ Idem, p11.

'sociedade protetora dos animais', ou tipo exército da salvação anglo-saxão diante dos canibais da Papuasias."⁷²

Reelaborando as relações entre a escola e as camadas populares, superando a arrogância acima criticada por Gramsci, a nova 'paidéia' transformadora investigará caminhos para elaborar a "(...) *a vontade como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo.*" (Maquiavel, p. 7)

II . 2 - Da Teoria do Capital Humano à Teoria do Capital Intelectual

Como signo mais elaborado da racionalidade utilitarista contemporânea no campo da educação, antagonista da visão emancipatória gramsciana, desenvolve-se na década de 1960 na Escola Econômica de Chicago, a Teoria do Capital Humano, que logo é recebida na esfera da ciência econômica e do planejamento educacional com alto grau de adesão, chegando seus formuladores, Gary Becker e Theodore Schultz a receberem o Prêmio Nobel de Economia. O primeiro mais recentemente, já na década de 1990, e o segundo em 1979.

A despeito de ser mais conhecida na literatura pedagógica pela contribuição de Shultz, é na elaboração inicial de Becker, retomada pelo próprio Schultz, que podemos encontrar as raízes contemporâneas dessa teoria, que tem como ponto central a alocação da atividade educacional como componente da produção, merecendo, por isso, atenção especial dos planejadores de políticas educacionais, traduzida em intencionalidade, análise rigorosa das taxas de retorno e investigação da produtividade alcançada com os investimentos.

Dizemos que em Becker encontramos as raízes da teoria em sua elaboração contemporânea, porque suas bases são tão antigas quanto o ideário que lhe dá sustentação, o liberalismo, manifestando-se como preocupação em diversas correntes da teoria econômica, como encontramos em Milton Friedman, que afirma

⁷² Gramsci, 1978, p79.

ser o investimento em educação: “(...) *uma forma de investimento em capital humano precisamente análoga ao investimento em maquinaria, instalações ou outra forma qualquer de capital não humano. Sua função é aumentar a produtividade econômica do ser humano.*”⁷³

O princípio mais caro desse ideário reside na relação de proporção direta entre escolaridade e renda, na causalidade mecânica entre o patrimônio escolar individual e proventos salariais. Se é a escolaridade que determina a renda individual e a produtividade da sociedade, então o papel dos planejadores de políticas educacionais subordina-se à lógica produtivista do mercado: limita-se a estabelecer projetos de formação racional e tecnicamente eficiente de modo a atender as exigências do sistema produtivo.

O conhecimento, fator de produção, é um bem (capital) agregado ao trabalhador. Sendo este também possuidor de capital, o antagonismo e a luta de classes perdem a razão de ser, pobreza e fracassos pessoais são decorrentes da falta de mérito do indivíduo, da ausência de senso de oportunidade familiar e pessoal nas escolhas vocacionais. Já no plano macroeconômico, são decorrentes da ausência de investimentos corretos no sistema educacional. Essa relação causal entre escolaridade e renda, para cuja determinação, segundo o tecnicismo de mercado, não são considerados fatores políticos condicionantes da distribuição de riquezas, ignora o caráter reprodutor da educação, considerando apenas sua face produtora.

*"Os trabalhadores transformaram-se em capitalistas, não pela difusão da propriedade das ações da empresa (...), mas pela aquisição de conhecimentos e de capacidades que possuem valor econômico"*⁷⁴

Para Schultz, o que explica a dinâmica das relações econômicas é o capital menos constante, o capital humano. Perplexo pela omissão desta forma de capital nos modelos explicativos do crescimento econômico que dominavam a literatura econômica, considera que o conceito tradicional de capital tem que ser ampliado. Educação como meio para formar capacidade produtora passa a atuar, na relação capital-trabalho, como elemento paradoxalmente agregado ao trabalhador (força de trabalho), pertencendo, entretanto, à esfera do capital (propriedade dos meios de produção).

⁷³ Friedman, 1977, p. 95

⁷⁴ Schultz, 1973, p. 35.

“Se o coeficiente de todo capital em relação à renda permanece essencialmente constante, então o crescimento econômico inexplicado, que tem sido de uma presença tão perturbadora, tem a sua origem primordialmente a partir da elevação do acervo do capital humano. (...) as capacitações econômicas do homem são predominantemente um meio fabricado de produção e que, à exceção de alguma renda pura (em rendimentos) para marcar as diferenças em capacitações herdadas, a maioria das diferenças de rendimentos é uma diferença nos quantitativos que foram investidos nas pessoas. (...) a estrutura dos ordenados e dos salários é determinada primordialmente pelo investimento na escolarização, na saúde, no treinamento local de trabalho, na busca de informações acerca das oportunidades de empregos, e pelo investimento na migração. (...) uma distribuição mais eqüitativa de investimentos no homem igualiza os rendimentos entre os agentes humanos (...).”⁷⁵

O paradoxo não considerado por Becker e Schultz, dada sua filiação ideológica liberal, ou seja, a incongruência da agregação do “capital” à força de trabalho, logo apresenta-se como um problema para a classe possuidora dos meios de produção: a duração desse capital é a duração da própria vida útil do empregado, com alto grau de depreciação.

“Embora o capital humano, como tal, não possa ser comprado nem vendido, é comparativamente fácil estimar-se o valor dos serviços de produção deste capital, porquanto são expressos em preços em termos de salários e de ordenados, no mercado de trabalho.”⁷⁶

Schultz adverte, então, que é necessário pensar na longevidade do trabalhador, em políticas sanitárias, com o objetivo de preservar o capital humano e torná-lo menos desvalorizado, advertindo ainda quanto ao prejuízo sofrido pelo sistema produtivo na ocasião da aposentadoria, quando o capital humano individual encontra seu grau maior de depreciação.

Finalmente, frente à dificuldade para alienar esse bem agregado à força de trabalho, frente à impossibilidade de um grau total de controle, objetivação e expropriação desse componente produtivo, apela-se ao indivíduo pela responsabilidade em relação à construção desse capital.

⁷⁵ Schultz, p. 66

⁷⁶ Schultz, p.157.

“A educação, sem dúvida alguma, aumenta a mobilidade de uma determinada força de trabalho, mas os benefícios em mudar-se de lugar a fim de conseguir melhores vantagens quanto a oportunidades de trabalho (emprego) são predominantemente, senão totalmente, benefícios de ordem privada.”⁷⁷

Um traço importante da teoria naquele momento é que, mesmo apelando para a iniciativa individual, ainda concentra no poder público e na abordagem macroeconômica a centralidade do planejamento educacional, como observamos em seguida:

“(…) as opções educacionais privadas são ineficientes com respeito à escolarização elementar e secundária”⁷⁸

“(…) o horizonte do investimento privado é, na verdade, relativamente curto.”(Schultz, 151), enquanto “ a formação da maior parte desses tipos de capital exige um longo horizonte, porque as capacitações que o estudante adquire são parte dele próprio durante o resto da duração da sua vida.”⁷⁹

Ainda sob a hegemonia do modelo fordista-taylorista, é recorrente em Becker e em Schultz a reflexão sobre a escolha ocupacional na esfera privada, familiar e individual, sendo, para ambos, a avaliação dos retornos pecuniários o elemento motivador da escolha. Cabe ao planejamento educacional, portanto, ocupar-se da explicitação das possibilidades de retorno. A formação de capacidade produtiva deriva do acerto das decisões individuais e da adequação do sistema escolar a tais escolhas e ao conhecimento e atendimento, pelo sistema escolar, das reais necessidades do mercado. Esse momento ainda conservava a ilusão da sociedade do pleno emprego e do Bem-Estar Social e a bipolaridade política, que obrigava o capital a apresentar uma face, mesmo precária, de proteção social, fazendo frente ao Estado Socialista, com o incentivo a políticas públicas de educação. Essa face, no entanto, é insuficiente para ocultar a lógica do modo de produção capitalista, e torna-se inevitável que se estabeleça para o sistema escolar a função supostamente integradora entre os dois pólos das relações de produção: capital e trabalho, quando tal função se realiza pela subsunção dos conflitos de classes e pela abdicação do papel da escola como espaço transformador.

⁷⁷ Schultz, p176

⁷⁸ Schultz, p. 142.

Com a hegemonia das políticas neoliberais, a crise do Socialismo Real e o surgimento do modelo de acumulação flexível, reemerge no final da década de 1980 e nos anos 90 o discurso político da centralidade da educação.

A literatura crítica no campo da educação tem identificado essa ofensiva do capital no campo das políticas educacionais como uma retomada da Teoria do Capital Humano, e este estudo, partindo de uma identificação com essa literatura, pretende aqui problematizar essa suposta retomada, chamando a atenção para a dialética continuidade-ruptura entre a Teoria do Capital Humano de Becker e Schultz e a Teoria do Capital Intelectual, como é nomeada essa forma de capital no contexto neoliberal dos anos 90 e no início do século XXI, exemplificadas aqui nas obras de Sveiby⁸⁰ e em Nonaka e Takeuchi⁸¹.

Sem dúvida, há uma relação nítida de continuidade quando pensamos nos elementos que permanecem: a racionalidade utilitarista, na busca de ocultação ideológica do antagonismo capital-trabalho pela extração de mais-valia. O que pretendemos analisar, aqui, todavia, são algumas significativas diferenças que denunciam a filiação histórica e ideológica da Teoria do Capital Humano ao capitalismo ainda em fase de Bem-Estar Social e bipolaridade política, e a Teoria do Capital Intelectual na era Neoliberal, após o Consenso de Washington.

Em uma análise limitada pelo determinismo tecnológico, poderíamos situar as diferenças entre as duas abordagens na defesa do ensino técnico profissionalizante relativo à época da Teoria do Capital Humano, decorrente no fordismo-taylorismo como base técnica da produção e na defesa da educação básica adequada à base técnica toyotista, onde as tarefas realizadas sob o paradigma da microeletrônica exigiriam um perfil mais cognitivo no trabalhador.

Contudo, como a base de nossa análise é política, chamamos a atenção para as diferenças, situando-as no panorama político subjacente a cada uma das abordagens. Na época da Teoria do Capital Humano, a relação do capital com o Estado permitia uma aliança com o aparente protagonismo do segundo na elaboração das políticas educacionais. Já a relação entre capital e Estado no Neoliberalismo ressalta a campanha de desmoralização e desmonte do Estado, o que, em parte, justifica a extrema ênfase dada pelo capital e seus representantes, os organismos internacionais, ao papel de sua própria classe na formulação e implementação

⁷⁹Schultz, p.157.

⁸⁰ Sveibu, 1997.

⁸¹ Nonaka e Takeuchi, 1997.

de políticas educacionais. Outro fator de distinção entre a Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Intelectual diz respeito ao antigo problema da inalienabilidade do Capital Humano que preocupava Schultz e seus contemporâneos, que é minimizada com as novas bases técnicas do sistema produtivo, como as novas tecnologias da informação e da comunicação.

Note-se que a sutil mudança de terminologia, de capital humano para capital intelectual representa o avanço da classe hegemônica em seus propósitos de objetivação, expropriação e controle do conhecimento. De acordo com Nonaka e Takeuchi, novas formas de gerenciamento, que eles associam ao modelo oriental, adotam a exploração do conhecimento tácito e não do explícito, como no modelo “ocidental”. É na apropriação do saber tácito que reside o ‘segredo’ da formação e preservação do capital intelectual.

A Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Intelectual são, como faces da mesma moeda, ao mesmo tempo iguais e diferentes: são iguais em sua lógica instrumental, nas relações de produção fundadas no antagonismo que lhes são subjacentes e são diferentes porque a expropriação é mais violenta, pela alienação daquilo que, até então, era considerado inalienável: o saber. A mudança de humano para intelectual denuncia esse processo de alienação: não é mais o homem, o capital, mas sua parte “útil”, que pode ser expropriada. O uso da terminologia “intelectual” denota maior objetivação do que o uso da terminologia “humano”, que remete à integralidade do ser. Em Schultz a inalienabilidade era característica do capital humano:

“Dado que a educação se torna parte da pessoa que a recebe, referir-me-ei a ela como capital humano. Dado que se torna parte integral da pessoa, não pode ser comprada ou vendida ou tratada de acordo com as nossas instituições, como propriedade. Não obstante, é uma forma de capital se presta serviços de um determinado valor.”

Na época da formulação da Teoria do Capital Humano, o discurso hegemônico apelava para a idéia de aumento da renda nacional, daí o chamado ao Estado. Já no Neoliberalismo, o apelo é à competitividade global, conduzindo à nomeação da empresa como agente de educação. Não se percebe fundamental diferença, entretanto, já que o Modo de Produção Capitalista permanece como a base econômica.

Recorremos ao conceito de restauração elaborado por Gramsci em contraposição ao conceito de revolução, quando afirma que a revolução caracteriza-se pela substituição de uma classe social por outra na condição hegemônica, onde as mudanças na base técnico-gerencial do sistema produtivo, caracterizadas pela

substituição de uma fração de classe por outra, não são consideradas revolucionárias, mas sim a restauração da hegemonia da classe dominante.

Neste sentido, sendo o Neoliberalismo a restauração da hegemonia capitalista, as ideologias orgânicas que lhe possibilitam a “cimentação”, segundo a terminologia gramsciana, são ações restauradoras, legitimadoras da antiga ordem. A racionalidade utilitarista e dualista é a mesma, mas a metodologia dialética nos impõe a busca de espaços contraditórios e complementares em sua linha de desenvolvimento.

Adotando esta perspectiva, percebemos as razões para a diferença e identidade nas relações entre capital e Estado nas duas teorias: na fase da Teoria do Capital Humano, havia a expectativa e o apelo de que os sistemas escolares se responsabilizassem pela formação do capital, e na era da ‘empregabilidade’ neoliberal, na Teoria do Capital Intelectual, o capital autoproclama sua autoridade para definir, planejar e implementar políticas educacionais, como analisaremos no capítulo em que estudaremos os discurso do capital através do PREAL e do Banco Mundial.

Se é para tornar-se propriedade do trabalhador, se é inalienável, que o capital humano seja “produzido” pelo poder público, mesmo que com a finalidade de servir ao capital, mas se é para tornar-se propriedade da classe hegemônica, se é passível de expropriação sem os ônus sociais dos investimentos na longevidade, por exemplo, então que seja o capital intelectual, objetivável, produzido sob o controle direto do empresariado.

Retornando à preocupação com o caráter dialético de nossa análise, ressaltamos que a distinção refere-se à tônica principal em cada modelo, não desconhecendo, entretanto, que, mesmo em fases anteriores, o capital já se fazia representar como formulador de políticas educacionais, e podemos citar como exemplo o trabalho de José Rodrigues⁸², que analisa a política educacional da Confederação Nacional da Indústria no Brasil, desde sua fundação na década de 30, bem antes da Teoria do Capital Humano e da Teoria do Capital Intelectual.

O que nos chama a atenção são exatamente dois fatores: o primeiro, o caráter político de desmoralização do Estado educador na Teoria do Capital Intelectual, congruente com a política de privatizações e de ataque ao Estado no modelo neoliberal. Enquanto o segundo refere-se à possibilidade tecnológica de objetivação, expropriação e controle do conhecimento, incentivando o capital a assumir o

⁸² Rodrigues, 2001.

primeiro plano da produção “interessada” do saber, não abrindo mão, entretanto, do Estado financiador. São recorrentes os apelos às verbas públicas, encaminhadas direta ou indiretamente, por parcerias ou isenções, para o financiamento da educação corporativa.

A base meritocrática e o papel da escola na legitimação dos mecanismos de exclusão social se mantêm como regularidades nos dois modelos, ou, também poderíamos assim chamar, nas duas faces do modelo.

Capítulo III – Neoliberalismo, Reestruturação Produtiva e Políticas Educacionais

III . 1 – Neoliberalismo, relações sociais de produção e reestruturação técnica do trabalho.

Com a crise econômica mundial no início da década de 70, configurada especialmente na "crise do petróleo", toma lugar no cenário político o debate entre os "keynesianos" e os "neoliberais" acerca do papel do Estado frente às políticas sociais e orientação da produção. Segundo Hobsbawm e Offe, os neoliberais acusam as onerosas responsabilidades sociais do Estado pelo enfraquecimento econômico, enquanto os keynesianos, ao argumentarem pela efetiva atuação do Estado Social, sustentam que o planejamento econômico inibe a crise, visto que a garantia de qualidade de vida assegurada pelas políticas sociais fortalece a demanda por bens de consumo e o aquecimento da economia. Não podemos nos esquecer, entretanto, que um dos fatores de sustentação do Estado de Bem-Estar Social capitalista era o Estado socialista com sua política de proteção social, que exigia que o capital apresentasse à sociedade uma face menos desumana do que sua natureza expropriadora deseja, na luta pela hegemonia no plano mundial.

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

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

Segundo o autor, "(...) a derrota ideológica e simbólica do *Welfare State* não tem a extensão trombeteada pela mídia."⁸³ Demonstrando que a onda privatizante é de impacto bem menor do que o proclamado no capitalismo central, inclusive pelo fato de que as estatais nessas regiões participam ativamente da economia global – e temos, no Brasil, exemplos no setor de energia elétrica, telefonia, onde nossas empresas, ao serem "privatizadas", são assumidas por estatais do capitalismo central.

O financiamento público como sustentáculo do capitalismo é um traço importante a ser considerado, segundo o autor, já que, observando o baixo preço de venda das estatais, significa que, "(...) na nova rentabilidade desses capitais agora "privados" há uma parcela 'pública' que continua a garantir sua reprodução(...) a desvalorização patrimonial dessas empresas se transformará, na contabilidade privada de

⁸³ Oliveira, 78-79

cada uma delas, numa taxa de lucro colossal, enquanto do lado da contabilidade social nacional, o que se anotará, em conceito rigoroso, terá sido uma queda da taxa de lucro”.

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

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

Uma das áreas atingidas de forma mais intensa nessa utilização dos fundos públicos a favor do capital é a das relações de trabalho e previdência social. Simultaneamente, as inovações tecnológicas são acusadas de incidir sobre a capacidade do mercado de absorção de mão-de-obra, pela tese do desemprego estrutural, encobrindo a outra face da crise.

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

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

Conhecendo a recente tradição brasileira no campo da Educação, especialmente com a predominância do paradigma marxista na década de 80, consideramos que a centralidade da categoria trabalho como constituinte ontológica desdobrou-se em grande influência sobre a pesquisa e orientação curricular: o trabalho como princípio educativo, a intensa discussão sobre Politécnica, Escola Unitária, os movimentos

sociais em defesa da escola pública como instância transformadora, representam a adoção da centralidade das relações sociais de produção na definição de projetos educativos delineados pela ótica do trabalho, conceito referente neste contexto a classe trabalhadora.

Mais do que preocupações de ordem vocacional e de preparação profissional, o trabalho como princípio educativo traduz-se como o posicionamento da classe trabalhadora no centro da definição do projeto de educação necessário a sua emancipação.

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

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

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

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

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

Podemos deduzir que tais propostas, cujo conteúdo dispensa maior análise por já manifestar explicitamente seu caráter desumano, partem de uma constatação fatalista: as inovações tecnológicas vão sendo orientadas no sentido da segmentação social e exclusão, e esta orientação é inevitável. Não se questiona a lógica produtiva subjacente a ela, eludindo os componentes políticos da tecnologia, que pode ser empregada a serviço da democratização e da elevação coletiva da qualidade de vida humana, ou, como, parece ser o caso, a serviço da centralização e elitização das conquistas que, em última análise, são produto da ação social e, eticamente, deveriam constituir-se como bem social coletivo. No entanto, o que se observa é o agravamento da cisão social: formas de trabalho e de consumo cada vez mais sofisticados para o mercado dos incluídos e cada vez mais retrógrados e primitivos para a maioria excluída. Este aprofundamento das desigualdades sociais torna-se particularmente cruel em países como o Brasil, com características de subordinação econômica, condição periférica na mundialização do capital e altíssimo grau de concentração de renda, recém saído de uma fase “desenvolvimentista” marcada pela tecnocracia e pelo economicismo, onde o crescimento econômico se fez desacompanhado de indicadores de desenvolvimento social, dirigido por um Estado que, mesmo sem ter desenvolvido políticas sociais mais consistentes, segue as orientações do projeto neoliberal de refluxo das funções sociais do poder público.

É neste contexto que se desenrola o fenômeno conhecido como reestruturação produtiva, que não pode ser compreendido apenas em sua face técnica. Este novo paradigma, oriundo da crise do capitalismo de tipo americano, do modelo conhecido como fordismo e da nova hegemonia industrial japonesa e alemã, bem como da incorporação das novas tecnologias associadas ao desenvolvimento da micro-eletrônica, adotam, em nome da “qualidade”, critérios de padronização e “racionalização” de custos de produção; estes

critérios são definidos por órgãos hegemônicos na economia global, concentrados na Organização Mundial do Comércio, como os da série ISO, por exemplo.⁸⁴

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

A “qualidade”, então, é o discurso enunciado, perpassado pela dimensão, nem sempre tão visível, da luta econômica e política pela ação predatória do mercado. As conseqüências sociais do “enxugamento” das empresas, o desemprego e a sobrecarga de trabalho, o aumento do ritmo no desempenho das funções por parte dos que permanecem na empresa, por exemplo, são ocultadas ou subestimadas pelo discurso dominante, evidenciando-se na prática o aprofundamento das relações sociais capitalistas, fundadas na concentração dos lucros, na exclusão social e na concepção do ser humano como fator de produção. Fazem parte desta política, como já visto, outros pressupostos do liberalismo econômico na sua face atual - o neoliberalismo - como a redução crescente do papel do Estado na regulação das políticas sociais.

Na economia, a tendência à terciarização, com crescimento progressivo do setor de serviços, constitui importante elemento neste quadro de “modernização”, pois no setor de serviços, como o bancário, por exemplo, verifica-se com maior intensidade e aceleração a informatização e a adoção de novas tecnologias e redução de postos de trabalho.

Outro fenômeno emerge no cenário das relações de produção, a terceirização, onde as atividades-meio⁸⁵ das organizações são delegadas a empresas prestadoras de serviço, na sua maioria de pequeno porte, ocasionando a instabilidade e desregulamentação das relações de trabalho e a pulverização das relações sindicais, visto que as prestadoras de serviços se interpõem nas relações entre a empresa e os

⁸⁴ O certificado ISO 9000, expedido pela International Organization of Standardization - Genebra, utilizado atualmente para atestar a qualidade de produtos, é considerado um “passaporte para as exportações. Cf. Jornal “O Globo”, 13 de novembro de 1994, p. 52 e 53.

⁸⁵ A justificativa inicial para a terceirização seria a delegação de atividades-meio. Entretanto, o que se observa hoje é um alto grau de terceirização também nas atividades-fim das empresas. Cada vez mais, o trabalho é terceirizado, havendo grandes organizações que contam com apenas 10% de trabalhadores efetivamente vinculados a seus quadros.

trabalhadores envolvidos nessas atividades. Trabalhadores “terceirizados”, geralmente assinam contratos temporários, impedidos do acesso a direitos como férias, 13º salário, remuneração adicional por tempo de serviço, assistência social reservada aos trabalhadores efetivos e outras condições contratuais consideradas como “benefícios”.

Mário S. Salerno assinala as características básicas dos novos modelos, identificados como paradigmas da empresa integrada e flexível, que teria, supostamente, a finalidade de contrapor-se ao paradigma taylorista-fordista.

*“Informática e automação flexível (de base microeletrônica) são os componentes mais conhecidos do padrão tecnológico emergente, ao lado das mudanças organizacionais.”⁸⁶
“(...) a empresa integrada e flexível tende a trabalhar com estoque baixo de produto em processo, tende a ter um giro elevado da produção (ou seja, se marcarmos uma chapa de aço, esta mesma chapa é vendida como produto final em curto espaço de tempo), tende a trabalhar com produtos que apresentam baixo ciclo de vida (ou seja, há mudanças constantes de modelos e linhas de produtos). Tudo isto aumenta a variabilidade da produção, ao mesmo tempo em que diminui o tempo entre a encomenda e a entrega de produtos.”⁸⁷*

Segundo Helena Hirata⁸⁸, os novos modelos organizacionais e de engenharia de produção surgem no início dos anos oitenta, apresentando-se como alternativa ao fordismo, apontando o sistema de “especialização flexível” como solução “modernizadora” para os problemas de custo e qualidade dos produtos e serviços. Surge o chavão “Qualidade Total” como denominador do ideal a ser perseguido pelas empresas e como critério para a colocação dessas empresas no plano da competitividade internacional. A competitividade predatória é agravada em 1995 com a instituição da Organização Mundial do Comércio e a imposição do fim das barreiras comerciais.

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

“Este ‘novo conceito de produção’ (...) representaria uma ruptura com o taylorismo e com o fordismo, com uma nova lógica de utilização da força de trabalho. A divisão do trabalho seria menos pronunciada do que no taylorismo, uma maior integração de funções se tornando perceptível. A automatização da produção é considerada como representando tendencialmente um impulso para a formação e para a reprofissionalização da mão-de-

⁸⁶ Salerno, In: Ferretti., 1994, p.56.

⁸⁷ Idem., p. 60.

⁸⁸ Hirata, In: Ferretti, 1994.

obra direta (...) mesmo naqueles setores onde a mão-de-obra não qualificada representa ainda a maioria dos efetivos (...) A emergência de um novo paradigma de produção industrial alternativo à produção de massa fordista é bem representada (...) pelo modelo empresarial japonês, modelo que é, ao mesmo tempo, um dos inspiradores da construção teórica de um tal paradigma por economistas e sociólogos.”⁸⁹

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

“A organização do processo de trabalho, baseada na automação, restabelece, sob novas bases, princípios utilizados pela organização clássica anterior, como a implementação do fluxo contínuo da produção, com a introdução de uma racionalização sistêmica, e o fracionamento do trabalho, com a atribuição a grupos pequenos da responsabilidade por tarefas específicas.”⁹⁰

Na mesma perspectiva crítica, destacam-se as advertências de Gaudêncio Frigotto, demonstrando que, sob a aparência de “modernização” e de “inovação”, permanece (e aprofunda-se) a lógica capitalista de exclusão social, evidenciando o caráter utilitarista das demandas empresariais por educação básica de formação geral com ênfase no desenvolvimento das habilidades cognitivas, para atender às demandas da fatia hegemônica do mundo do trabalho.

“(...) tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital e, portanto, da diferenciação, segmentação e exclusão. Neste sentido, os dilemas da burguesia face à educação e qualificação permanecem, mesmo que efetivamente mudem o seu conteúdo histórico e que as contradições assumam formas mais cruciais.”⁹¹

“Os custos humanos são cada vez mais amplos evidenciados pelo desemprego estrutural que aumenta, atingindo sobretudo os jovens e os velhos, o emprego precário e a produção, mesmo no Primeiro Mundo, de cidadãos de segunda classe. Os sinais do caráter de exclusão da reestruturação capitalista são tão fortes que nos induzem a procurar, para além da ênfase apologética da valorização do trabalhador e da sua formação geral e polivalente, qual é seu efetivo sentido político-prático.”⁹²

⁸⁹ Op cit. p.129-130.

⁹⁰ Machado In: Ferretti, 1994, p.174.

⁹¹ Frigotto In: Gentili e Silva, 1994, p. 41-42.

⁹² Op. cit. p.46.

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

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

III . 2 – A formação do “novo trabalhador”: desenvolvimento de “competências” e expropriação do conhecimento tácito

A compreensão da centralidade da questão educacional no discurso do capital na última década, como já visto anteriormente, somente se torna possível quando situada no movimento de restauração hegemônica do bloco dominante em suas múltiplas faces, como a econômica, a política e a técnica. A partir da segunda metade da década de 1980, ainda timidamente, sob o pretexto da crise do fordismo e da implantação de novas bases técnicas do sistema produtivo, o “capital intelectual” (ou sua insuficiência) passa a ser nomeado responsável pelo sucesso ou fracasso no desenvolvimento das forças produtivas. O apelo freqüente à relação determinista entre empregabilidade, eficiência e competitividade denota, nessa formação discursiva, o esforço pela ocultação das outras dimensões do processo produtivo, como a lógica de acumulação e produção de excedente. No “novo modelo”, promovido, “marquetizado” como símbolo de ruptura com o fordismo e toda a sua carga de “desumanidade”, faz-se necessário um “novo trabalhador”, mais comprometido afetivamente com a organização e com a produtividade. Não se indaga a quem beneficiará

tanta competitividade, nem como será distribuído socialmente o produto de toda a produtividade almejada, entretanto a campanha pelo engajamento, pela adesão ética do trabalhador aos interesses da empresa é justificada pelo determinismo tecnológico, que se expressa como um contagioso *mantra*: novas bases técnicas de produção exigem novo perfil profissional e novo modelo de educação. Ainda que não criticássemos tal dedução em sua racionalidade instrumental acerca da subordinação da educação aos interesses do mercado, ainda que concordássemos ser mesmo o papel da educação servir docilmente ao deus Mercado, depositando em suas garras e dentes gerações e gerações em sacrifício, indagaríamos a pertinência dessa relação: as “novas bases técnicas”, em sua materialidade, exigem realmente novos saberes tão diferentes dos exigidos pelo fordismo? Em que medida a demanda do bloco histórico dominante pela ampliação da educação e a sede de controle sobre o processo de formação decorrem das exigências técnicas? Em que medida expressam necessidades políticas e econômicas de adaptação à “ética” do capital e de formação de exército de reserva?

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

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

Base Técnico-Administrativa	Controle dos Processos e do Ritmo	Perfil do Trabalhador	Demanda por Formação	Avaliação das condições de Empregabilidade
“Taylorismo-Fordismo”	Heterônomo	Operacional	Habilidades técnico-operativas	Qualificação
Toyotismo ou Acumulação Flexível	“Autônomo”	Cognitivo / Afetivo	Competências Cognitivas, Sociais, Morais ou Éticas	Competências

A propagação das vantagens do “novo modelo” recorre a polarizações, rupturas, dicotomias, o que, metodologicamente, já revela sua inadequação à compreensão dos fenômenos sociais.

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

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

Outra polaridade, a que contrapõe o caráter operativo do trabalhador no fordismo-taylorismo ao caráter cognitivo e afetivo no pós-fordismo, gera indagações desde os escritos de Gramsci, onde afirmava que toda atividade humana possui inexoravelmente caráter intelectual, por mais impessoal que seja o trabalho; até mesmo na tarefa enfadonha de copista ou em outras atividades repetitivas, o homem coloca-se como sujeito, estabelece uma relação lógica com sua atividade. Por outro lado, ainda problematizando esta dicotomia, diversos estudos, dentre os quais destacamos o mais recente de Lucídio Bianchetti⁹³, com extensas bases empíricas, fornecem elementos para descrevermos da homogênea intelectualização das novas formas de trabalho. Em inúmeros setores do mundo do trabalho, percebemos o esforço de objetivação, expropriação,

⁹³ Bianchetti, 2001

despersonalização e padronização dos gestos e atitudes, a apropriação de sistematização, por meio de *softwares*, do conhecimento tácito do trabalhador.

Um dos setores que mais absorvem mão-de-obra na chamada era “pós-industrial” é o de atendimento ao consumidor, onde a imposição de padronização extremamente rígida nas frases que podem e devem ser proferidas pelos operadores de tele-atendimento, denunciam exatamente o oposto do divulgado em termos de competências desejadas, ou seja, o operador de atendimento (e o termo operador não é casual), ao contrário do que faria um funcionário utilizando competências para diagnosticar problemas e propor soluções “criativas” e “inteligentes”, apenas repete as frases padronizadas do manual ou, no caso do atendimento através de *chats* corporativos na Internet, apenas seleciona com o mouse fragmentos de frases e vai enviando ao cliente. Quando o problema foge ao previsto, é praticamente impossível resolvê-lo, já que a equipe está adestrada apenas para as situações ordinárias. As novas tecnologias de informação e comunicação, neste caso, são utilizadas para acorrentar o operador a um cardápio de respostas, que vai selecionando e repetindo automaticamente, sem qualquer forma de interação, criatividade, iniciativa para solucionar o problema. Se o cliente insiste em obter maiores informações, chega a provocar a irritação do operador, que provavelmente perderá na concorrência com seus colegas por maior número de clientes “atendidos” em menor fração de tempo, o que lhe causará a perda de benefícios salariais.

No setor industrial, podemos exemplificar com casos de *panes* em composições ferroviárias. No modelo informatizado, ao ser notificado sobre o evento, o funcionário consulta à distância o terminal conectado em rede aos equipamentos de bordo e recebe, não somente o diagnóstico exato do circuito defeituoso, como a prescrição dos procedimentos técnicos, o tipo e a localização das peças a serem reparadas ou substituídas, ou seja, todos os procedimentos são previstos e padronizados⁹⁴. Bianchetti⁹⁵ observa o mesmo processo no caso de manutenção da rede de telefonia em Santa Catarina, após a substituição da tecnologia analógica pela digital. Os saberes exigidos, portanto, a despeito de sua relação com novas tecnologias, são mais operativos e menos cognitivos do que nos modelos anteriores, onde o próprio trabalhador avaliava o problema e prescrevia a solução. Atualmente, dominando conhecimentos elementares de informática, com um simples toque no *mouse*, o caráter “cognitivo” do trabalho, já objetivado em softwares, é acionado. Do trabalhador, exige-se apenas o domínio operacional. Mais “fordista”, impossível.

⁹⁴ Entrevista concedida por Paulo Francisco T. dos Santos, supervisor de manutenção ferroviária.

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

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

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

⁹⁵ Bianchetti, op. Cit.

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

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

Dentro dessa contra-ideologia (que é generosamente financiada pelas instituições de pesquisa), estudiosos do desenvolvimento encontram um confortável nicho. Seu papel é gerar (internamente a esse contradiscurso) uma aparência de debate crítico sem tocar nos fundamentos sociais do sistema de mercado global. O Banco Mundial desempenha um papel-chave nesse particular, promovendo pesquisa sobre a pobreza e as chamadas 'dimensões sociais do ajuste'. Esse enfoque ético e as categorias subjacentes (por exemplo, diminuição da pobreza, questões ligadas a gênero, equidade, etc.) fornecem uma 'face humana' às instituições de Bretton Woods e uma aparência de compromisso com a mudança social. Todavia, uma vez que está funcionalmente divorciada de um entendimento das principais reformas macroeconômicas, essa análise raramente constitui uma ameaça para a agenda econômica neoliberal.”⁹⁶

Outra polaridade presente no discurso sobre a necessidade de reformas educacionais, aquela em que se opõem os conceitos de qualificação e competência, tem sido analisada por Marise Ramos, que discorda tanto das análises que optam pela idéia de ruptura, quanto daquelas que acreditam tratar-se de mera atualização de um conceito, conservando o mesmo sentido. Para a autora, que percebe tratar-se de um processo histórico, que como tal somente pode ser analisado em sua complexidade, “(...) a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras.”⁹⁷ Com apoio na metodologia dialética, considera o problema como deslocamento conceitual socialmente determinado, onde, dirigido pela ótica de classe do capital, pode ser reapropriado e ressignificado pela classe trabalhadora, segundo seus interesses e necessidades. Apreendendo a construção do conceito de competência em sua totalidade,

⁹⁶ Chossudovsky, 1999, p. 34-35.

⁹⁷ Ramos, 2001, p 41.

historicidade e contradição⁹⁸ a autora busca, em torno do eixo que denomina utópico, indicar possibilidades para essa ressignificação:

“Demonstramos os limites da noção de competência sob a perspectiva da formação humana, indicando a necessidade de ressignificá-la coerentemente com uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto. Mesmo ressignificada, recomendamos tomar essa noção de forma subordinada ao conceito de qualificação como relação social.”⁹⁹

Fernando Fidalgo¹⁰⁰, ocupando-se da mesma temática, situa o movimento de restauração da hegemonia capitalista como uma ofensiva às formas de organização da classe trabalhadora, necessária à intensificação da exploração.

Em sua análise, a relação entre qualificação e competência, mais do que representar diferentes projetos de educação e de avaliação da capacidade de trabalho, relativos a diferentes modelos produtivos (fordismo e acumulação flexível), representa, para efeito de negociação entre empregadores e empregados, um maior nível de submissão destes, que se mantêm em permanente situação de incertezas sobre sua própria validade ou não, sua atualidade frente ao processo produtivo ou não, sua utilidade ou não. Desmascara-se o hipotético pacto capital-trabalho do fordismo, mas apela-se para o engajamento afetivo do trabalhador na organização.

“Como a coerência do modo de regulação do regime fordista estava na adequação entre o aumento de produtividade e a repartição destes ganhos com os trabalhadores, através de políticas salariais ou de políticas sociais desenvolvidas pelo Estado de Bem Estar Social, o processo de flexibilização das relações de trabalho que veio a seguir produziu uma crise nas mediações sociais que garantiram o pacto entre Capital, Trabalho e Estado.(...) Está em curso uma rearticulação das esferas de socialização e de formação do trabalhador em sincronia como o processo de mundialização e de divisão internacional do trabalho. Nesta rearticulação, a noção de qualificação do trabalho tem sido adrede esvaziada em favor da noção de competência. A primeira (...) pressupunha no contexto das relações de trabalho e de negociação coletiva próprias à gestão e regulação fordistas, acordos sobre parâmetros e critérios globais e impessoais. A noção de competência individualiza a referência, relaciona a classificação a padrões de desempenho e a meios para o alcance dos resultados e se apresenta independente das especificidades da divisão técnica. Neste caso, confrontam-se os indivíduos e performances esperadas e a negociação passa a ser personalizada. Os trabalhadores submetem-se, então, a testes de validação contínua da sua

⁹⁸ Idem, p.20.

⁹⁹ Idem, p. 23.

¹⁰⁰ Fidalgo, 1999.

adequação às funções de trabalho e às exigências de mobilidade e flexibilidade funcionais.”¹⁰¹

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

“À educação profissional é dada a tarefa de forjar um novo trabalhador, capaz de adequar-se aos mercados informais e/ou precários de trabalho. Tanto é assim que em todos os textos analisados aparece a noção de formação no quadro de uma política de trabalho e renda, e não especificamente de emprego.”¹⁰²

Chamam a atenção, neste ponto, outras implicações de médio e longo prazo em torno dessa instabilidade vivida pelo trabalhador, como doenças psicossomáticas, acidentes e agravos à saúde de modo geral, mas, dado o caráter transitório dos contratos de trabalho e à precarização das condições previdenciárias do Estado, o capital não precisa mais ocupar-se em diminuir a taxa de depreciação desta forma de “capital”, também “flexibilizado”, descartado na esfera individual. Fidalgo demonstra que, nessa esfera, não há aumento da complexidade, portanto, não há riscos de grandes perdas de capital, quando um trabalhador tem sua capacidade produtiva depreciada, mas no plano coletivo é que se localiza o aumento da complexidade, já que no exercício da polivalência e da multifuncionalidade, todos os trabalhadores de uma equipe, rotativamente, são capazes de executar todas as tarefas do grupo, não havendo ninguém “indispensável” à manutenção do ritmo de trabalho.

“Um (...) elemento importante é o aumento da complexidade do trabalho no plano do trabalhador coletivo, não significando, entretanto, que no nível individual e numa perspectiva linear as atividades tenderam todas para esta direção.(...)”¹⁰³

Substituir um trabalhador por outro, ao contrário do senso-comum veiculado pelo capital, não representa prejuízos ao processo produtivo. Não é por acaso que a “menina dos olhos” do capital atualmente é

¹⁰¹ Fidalgo, 1999, p 19.

¹⁰² Fidalgo, 1999, p. 137

¹⁰³ Fidalgo, 1999, p. 18.

a possibilidade de objetivar, expropriar e controlar o “conhecimento tácito”, que, segundo Nonaka e Takeuchi¹⁰⁴ define-se como “(...)altamente pessoal e difícil de formalizar, tornando árdua a tarefa de comunicar ou partilhar com outros. (...) Compõe-se por perspectivas subjetivas, intuições, e palpites, (...) está profundamente enraizado nas ações e experiências de um indivíduo, bem como nos ideais, valores ou emoções que ela(a) abraça”. Segundo os mesmos autores, o conhecimento tácito pode ser dividido em duas dimensões. “A primeira é a dimensão técnica, que engloba o tipo de capacidades informais e difíceis de definir capturadas no termo 'know-how'.” A outra dimensão é a cognitiva. “Esta consiste em esquemas, modelos mentais, crenças, e percepções de tal forma embrenhadas que as tomamos como certas”. Esta dimensão “reflete a nossa imagem da realidade (o que é) e a nossa visão do futuro (o que deveria ser).”.

Philippe Zarifian¹⁰⁵ afirma que a competência, mobilizadora dos saberes tácitos, realiza-se pelo confronto com os eventos, provocadores do reposicionamento da atividade humana.

“Entende-se aqui, por evento, o que ocorre de maneira parcialmente imprevista, inesperada, vindo perturbar o desenrolar normal do sistema de produção, superando a capacidade da máquina de assegurar sua auto-regulagem. Esses eventos são bem conhecidos, constituem o cotidiano na vida de uma oficina automatizada. São as panes, os desvios da qualidade, os materiais que faltam, as mudanças imprevistas na programação de fabricação, uma encomenda repentina de um cliente etc. Em resumo, tudo o que chamamos de acaso. (...) Trabalhar é, fundamentalmente, estar em expectativa atenta a esses eventos, é pressenti-los e enfrentá-los, quando ocorrerem.”¹⁰⁶

Na avaliação por competências, segundo Zarifian, “(...) o grau de experiência dos assalariados não depende mais, primordialmente, da duração de sua permanência no posto de trabalho, mas da variedade dos eventos enfrentados e da qualidade da organização, que permite examiná-los a fundo.”¹⁰⁷

Ropé e Tanguy¹⁰⁸, estudando a gênese do conceito de competências no mundo do trabalho na França, além da adoção deste conceito pelo sistema escolar, fornecem pistas importantes para a análise crítica desse movimento, nos permitindo perceber uma contradição fundamental: a competência, como tal, somente pode ser avaliada em situação materialmente concreta e as simulações, tanto no mundo do trabalho quanto nas

¹⁰⁴ Nonaka e Takeuchi, op. cit.

¹⁰⁵ Zarifian, 2001.

¹⁰⁶ Idem, p.41.

¹⁰⁷ Idem, p. 44.

¹⁰⁸ Ropé e Tanguy, 1997

atividades de avaliação escolar, pecam pela artificialidade, que trai a essência constituinte. O acesso à capacidade do indivíduo não é diretamente aberto por meio de performances observáveis.

“(...) Em teoria, há a mesma relação entre capacidades e competências que entre competências e performances nas teorias lingüísticas: as competências fornecem ‘dados de observação’ que permitem aceder à capacidade geral. Mas o savoir-faire ou a performance não são o reflexo direto da competência dos sujeitos (...), numerosos fatores intervêm entre os dois (...)”¹⁰⁹

“(...)a noção de competências e aquelas que lhe estão associadas (saber, savoir-faire, objetivos) é acompanhada de uma explicitação das atividades (ou tarefas) em que elas podem se materializar e compreender; explicitação essa que revela a impossibilidade de dar uma definição a essas noções separadamente das tarefas nas quais elas se materializam. Isso ocorre porque a “abstratização”, que está na base de seu uso social requer, na prática, a operação oposta: sua tradução em uma lista de tarefas elementares.”¹¹⁰

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

Lucília Machado¹¹¹ afirma que “(...) neste ‘novo modelo da competência’ haveria uma tendência de arrefecimento da própria noção de qualificação apoiada na correspondência entre saber, responsabilidade, carreira e salário, em favor de outros valores qualitativos como colaboração, engajamento e mobilidade, fortemente apelativos da estrutura subjetiva do ser-do-trabalho.”¹¹²

Impõe-se aí a necessidade de compreendermos as razões de tantos apelos empresariais à ampliação da oferta de escolaridade formal, especialmente nos níveis fundamental e médio nos países economicamente periféricos, considerando que, de fato, não são as tarefas do trabalho reestruturado que determinam, pelo menos não de forma linear e absoluta, como se quer fazer crer, maior escolaridade. Sobretudo se levarmos em conta que esse mesmo

¹⁰⁹ Id.

¹¹⁰ Ropé e Tanguy, 1997, p 38-39.

¹¹¹ Machado, In: Fidalgo, 1996

¹¹² Idem, p. 21.

bloco dominante, simultaneamente à propagação da exigência de maior qualificação formal para o ingresso no mercado de trabalho, desvaloriza abertamente tal critério na valoração da força de trabalho já inserida, quando se trata de garantir direitos e vantagens trabalhistas, substituindo-o pela idéia de competência. Esse aparente paradoxo, se, no quadro das relações sociais de produção atendem aos interesses de diminuição de custos da mão de obra, de destruição dos acordos coletivos que padronizam a remuneração de acordo com a qualificação e tempo de serviço, no campo da formação, servem como justificativa para a substituição dos saberes formais no currículo escolar, deslocando para o campo da formação de competências o interesse pedagógico. Como sabemos que as competências se realizam em situações concretas, é possível deduzir a incoerência na progressiva instituição de medidas padronizadas para avaliação em todos os níveis de ensino, como SAEB, ENEM e ENC.

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

Então, o enigma está posto: o discurso dominante propaga a exigência de maior escolaridade, mas diz considerar, na avaliação da força de trabalho, as competências, não a qualificação; propaga a necessidade de competências, mas, como já discutido aqui, novas formas de trabalho não exigem necessariamente, nem maior qualificação, nem maior competência; divulga amplamente que o novo trabalhador deverá ser capaz de lidar com os eventos, deflagradores das competências, definidos essencialmente por seu caráter de imprevisão e criatividade no trato, mas investe recursos inestimáveis na pasteurização das ocorrências do trabalho; afirma formalmente a valorização das competências, que pertencem à esfera privada do indivíduo, mas persegue incansavelmente formas cada vez mais elaboradas de objetivar, expropriar e padronizar o conhecimento tácito, gerando o paradoxo da complexificação do trabalhador coletivo e simplificação e esvaziamento do trabalhador individual, que, ao ser descartado, não deixa marcas pessoais.

Outra possibilidade de justificarmos a centralidade da educação no discurso do bloco hegemônico diz respeito à função socializadora da prática pedagógica, pela formação ética, moral, ou, em termos gramscianos, pela conformação psicofísica necessária ao ajustamento individual às condições de trabalho; pela formação do espírito

“empreendedor” frente à extinção dos direitos trabalhistas. Nesse caso, a formação escolar preparará ‘corações e mentes’ para as relações sociais precarizadas, para a legitimação dos critérios de remuneração, que passam a ser fundamentados da docilidade e capacidade de adaptação.

A própria gestão de recursos humanos, orientada pela ótica hegemônica, muito tem se esforçado por construir esse espírito adesista no âmbito interno das organizações. Apelos ao novo papel do líder, quem em substituição ao supervisor fordista-taylorista, não tem a função de “controlar”, mas de “motivar”, de realizar atividades de dinâmica de grupo, reuniões de motivação e sensibilização no início do expediente, revelam essa relação de cooptação, ou, outra forma de controle, o da subjetividade.

A incorporação dos conceitos de teorias psicológicas como a da Inteligência Emocional de Daniel Goleman, novas denominações, como a substituição de expressões como “empregados” ou “funcionários” por “colaboradores”, a adoção do termo “time”, como equipe de trabalho, evocando uma conotação lúdica, esportiva, da competição “saudável”, expressam as iniciativas corporativas de sedução, de desarmamento do espírito classista, de formação da ilusão de pacto e de mútua colaboração. A tentativa do capital de invadir o domínio privado, controlar e expropriar a dimensão afetiva, sem que se transformem as bases antagônicas das relações entre as classes, tem sido a forma de exercer a sedução como garantia de produtividade, num quadro técnico em que, realmente, há uma certa dificuldade de controle sobre os gestos do trabalho, que nem sempre são visíveis, como o eram na base eletromecânica.

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

É riquíssima, para a efetivação da ética hegemônica, no plano da formação, no plano da teoria pedagógica, a contribuição de determinadas teorias “pós-críticas” de currículo quando, ao substituírem conceitos considerados “ultrapassados” como o de classes sociais e de relações sociais de produção por subjetividade (abstrata), quando substituem desigualdade – que remete à idéia de algo que deve ser combatido – por diferenças – algo que deve ser aceito, respeitado, naturalizado -, geram descompromisso político e preparam o terreno para a inserção do trabalhador ingenuamente no mundo do trabalho.

Para evitarmos o risco de permitir que esta a análise seja considerada insuficiente, pela delimitação da reflexão à perspectiva unilateral e reprodutivista, afirmando a determinação unívoca dos interesses da classe dominante na orientação ideológica de fenômenos sociais tão ricos em complexidades, lembramos que a indagação inicial diz respeito à relevância atribuída à educação no discurso da classe hegemônica, o que não significa desconhecer que, por outros ângulos há elementos de natureza incontestável, como as formas de resistência, modos singulares de apropriação e ressignificação da relação do profissional com seu trabalho, estratégias de sobrevivência e práticas sociais inovadoras, contestadoras e criativas desenvolvidas pela classe trabalhadora, no ato de construção da história.

III. 3 – Organismos Hegemônicos e Política Educacional

A intervenção de organismos internacionais, como Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio e outros da definição da política econômica e social nos países do Terceiro Mundo, como expressão da direção política exercida pelos blocos centrais de poder no plano econômico global, tem significado, no campo das políticas educacionais, a imposição da “Pedagogia do Mercado”, constituindo uma face decisiva no conjunto de fatores condicionantes das reformas educacionais efetivadas nesses países nos últimos anos, realizando-se como elemento hegemônico no processo de globalização e mundialização do capital.

Segundo Chossudovsky¹¹³, as condições de cobrança da dívida, enfraquecendo a autonomia do Estado Nacional, aliado à própria penetração de segmentos representantes do bloco dominante nesse Estado, contribui para a imposição de políticas de redução das atividades econômicas internas, aumento dos níveis de desemprego e desinvestimento no Estado Social. A imposição, ainda nos anos 80, do Programa de Reajuste Estrutural no âmbito da cobrança da dívida, abriu caminho para a implantação de políticas, tanto na esfera econômica quanto na social, de natureza neoliberal.

Manipulando as forças do mercado, especialmente através de órgãos reguladores do comércio internacional, como a OMC, e, por conseqüência, de todo o sistema produtivo, já que as esferas primária,

¹¹³ Chossudovsky, 1999.

secundária e terciária do trabalho são interdependentes, classes dirigentes aumentam sua base de poder e de intervenção sobre regiões como a América Latina e África sub-saariana.

Reformas patrocinadas pelo Fundo Monetário Internacional acentuam o desemprego mundial, obtendo dupla vantagem para o grande capital que, além de encontrar nessas regiões mão-de-obra de baixo custo, pela excessiva oferta, ainda podem contar com a falta de mercado consumidor interno, forçando a venda da produção doméstica em condições desfavoráveis aos interesses subalternos. A condição funcional da pobreza, lembrada por Chossudovsky, é um dos elementos que não podem estar ausentes na análise crítica das políticas educacionais defendidas pelo capital.

“Num sistema que gera superprodução, as corporações internacionais e as sociedades mercantis só podem 'expandir' seus mercados solapando ou destruindo, concomitantemente, a base produtiva doméstica dos países em desenvolvimento, por meio da desorganização e aniquilamento da produção local destinada ao mercado interno. A expansão das exportações desses países baseia-se na diminuição do poder de compra interno. A pobreza é um item introduzido no lado da oferta. Os mercados emergentes são abertos à custa da substituição simultânea de um sistema produtivo preexistente; pequenas e médias empresas são empurradas à falência ou obrigadas a produzir para um distribuidor global; empresas estatais são privatizadas ou fechadas; agricultores independentes são empobrecidos.

O sistema econômico global, portanto, caracteriza-se por duas forças contraditórias: a consolidação de uma economia de mão-de-obra barata global e a procura de novos mercados consumidores. A primeira solapa a Segunda. A ampliação de mercados para a corporação global requer a fragmentação e a destruição da economia doméstica. As barreiras para o movimento de dinheiro e mercadorias são removidas, o crédito é desregulamentado, a terra e os bens do Estado são assumidos pelo capital internacional...”¹¹⁴

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

¹¹⁴ Chossudovsky, 1999, pp 12-13.

desemprego tem favorecido a construção de barreiras de natureza social para dificultar a “livre escolha” na venda da força de trabalho.

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

"A globalização da pobreza neste final de século XX não tem precedente na história mundial. Todavia, essa pobreza não se deve a uma 'escassez' de recursos humanos e materiais, mas, antes, a um sistema global de oferta excessiva, nutrido pelo desemprego e pela minimização do preço da mão-de-obra em todo o mundo."(21)

Conforme pensa Chossudovsky,¹¹⁵, um “governo paralelo”, que ignora a sociedade civil ou penetra em seus setores ideologicamente mais vulneráveis, é estabelecido pelas instituições financeiras internacionais (IFIs). Os países que não aceitam as 'metas de desempenho' do FMI são colocados na lista negra. Conseqüentemente, além da negativa de rolagem da dívida, sofrem o bloqueio de suas atividades econômicas, sendo isoladas no mercado global.

"Os PAEs afetam diretamente a subsistência de mais de quatro bilhões de pessoas. Sua aplicação em grande número de países devedores favorece a 'internacionalização' da política macroeconômica sob controle direto do FMI e do Banco Mundial (...). Essa nova forma de dominação econômica e política - de 'colonialismo de mercado'- subordina o povo e os governos por meio da interação aparentemente 'neutra' das forças do mercado."(29)

Parte das condicionalidades políticas impostas pelos PAEs diz respeito ao sistema educacional dos países devedores que sofre direta ingerência nesta área, considerada estratégica pelo bloco histórico hegemônico.

¹¹⁵ Idem, p. 9.

"Reformas substanciais serão invariavelmente exigidas antes das negociações para a manutenção do empréstimo em vigor. (...) o Fundo fornecia diretrizes políticas e assessoria técnica..(...) Uma vez que o empréstimo tenha sido concedido, o desempenho político é rigidamente acompanhado trimestralmente pelas instituições de Washington. Os desembolsos concedidos em várias 'fatias' podem ser interrompidos se as reformas não estiverem 'na linha' e, nesse caso, o país volta para a 'lista negra, correndo o risco de sofrer represálias na área de comércio e de fluxo de capital.(...) O Banco Mundial está presente em muitos ministérios: as reformas na saúde, educação, indústria, agricultura, transporte, meio ambiente, etc. estão sob sua jurisdição."¹¹⁶

Mesmo sendo a desvalorização da moeda, imposta pelo PAE, e não a circulação de mercadorias que constitui principal fator de deflagração da espiral de inflação, políticas de desvalorização progressiva dos salários são implementadas sob este pretexto, daí a necessidade de justificação da desvalorização salarial com argumentos falaciosos, como a incompetência a força de trabalho, apelando ruidosamente às reformas educacionais.

"(...) o acordo com o FMI impede formalmente a indexação de rendimentos reais (e de despesas sociais). O Fundo exige 'a liberalização do mercado de trabalho', a eliminação das cláusulas de reajuste salarial nos contratos coletivos e o fim da legislação do salário mínimo. O argumento a favor da desindexação baseia-se no impacto inflacionário das exigências salariais."⁽⁴⁹⁾

"(...) o FMI, e não o governo, controla a emissão de moeda.(...) o FMI, em nome dos credores, está na posição de virtualmente paralisar o financiamento do desenvolvimento econômico real."⁽⁵⁰⁾

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

“O conceito de estabelecer metas nas áreas sociais está ligado à identificação dos chamados "grupos vulneráveis". As medidas de austeridade nas áreas sociais - exigindo uma mudança de programas regulares para programas com metas estabelecidas - têm sido responsáveis em grande parte pelo colapso de escolas, clínicas e hospitais, ao mesmo

¹¹⁶ Idem, 45-46.

*tempo em que dão uma aparência de legitimidade às instituições sediadas em Washington.*¹¹⁷

Se já observamos a condição funcional da pobreza na nova divisão internacional do trabalho, tendo em vista que as políticas sociais do Banco Mundial na última década têm sido orientadas para “o alívio da pobreza”¹¹⁸, considerando ainda o compromisso do Banco Mundial com a estabilidade e consolidação dos blocos centrais de poder, não tarda a conclusão de que as políticas educacionais delineadas nessa ótica sofrem de um comprometimento fundamental que as impedem de alcançar as propagadas metas de “desenvolvimento”, “competitividade” e “equidade”, ainda que acreditássemos que são esses os valores que eticamente devem se sobrepor à igualdade. O que destacamos aqui, é a lógica internamente falaciosa do discurso dominante e suas bases materiais e ideológicas.

“O Fundo Social de Emergência exige uma abordagem de “engenharia social”, um esquema político para “administrar a pobreza” e aliviar a inquietação social a um custo mínimo para os credores. Os chamados “programas com metas estabelecidas” destinados a “ajudar os pobres”, combinados com a “recuperação do custo” e a “privatização” dos serviços de saúde e educação, são considerados um meio “mais eficiente” de liberar programas sociais. O Estado retira-se e muitos programas sob a jurisdição de ministérios alinhados serão, daí em diante, administrados por organizações da sociedade civil sob o patrocínio do FSE. Este também financia, sob os auspícios da “rede de seguridade social”, pagamentos de indenização por demissão e/ou projetos de “mínimo emprego” destinados aos funcionários públicos demitidos em consequência do programa de ajuste.”¹¹⁹

“Produção em pequena escala e projetos de produção artesanal, subcontratação por firmas de exportação, treinamento com base comunitária e programas de emprego, etc. são organizados sob os auspícios da “rede de seguridade social”. Assegura-se, desse modo, uma precária sobrevivência para as comunidades locais, ao mesmo tempo em que se diminui o risco de sublevação social.”¹²⁰

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

¹¹⁷ *Ib*,51.

¹¹⁸ Leher, 1998.

¹¹⁹ Chossudovsky, *op. cit.*, p.59.

IV- “Reformas de qualidade”: Educação como fator de (re)produção no discurso do PREAL:

O PREAL (Programa de Promoção das Reformas Educacionais na América Latina e Caribe), fundado em 1996, é co-dirigido pelo Diálogo Interamericano, instituição que reúne em Washington cerca de cem “homens de negócios” dentre os quais, segundo informações em sua *homepage*, “quatro ex-presidentes”. Além da participação do Diálogo Interamericano, é financiado pela Agência dos Estados Unidos para o desenvolvimento Econômico (USAID), Pelo BID e, frequentemente realiza trabalhos de pesquisa sob encomenda do Banco Mundial e/ou com financiamento deste organismo, além de contar com o apoio do Fundo GE e de outros doadores.¹²¹

Sediado no Chile, tem no Brasil uma sucursal, filiada à Fundação Getúlio Vargas, na cidade do Rio de Janeiro, coordenado por uma equipe composta pelas pesquisadoras Helena Bomeny e Marcela Pronko.

¹²⁰ *Ib.*, p 60.

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

Neste capítulo, refletiremos sobre o modelo de educação recomendado por esta instituição, a fim de que possamos estabelecer a relação entre a racionalidade instrumental – utilitarista do capital e sua expressão na implantação das reformas educacionais latino-americanas, no momento histórico de restauração da hegemonia do bloco dominante, através da afirmação do neoliberalismo.

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

“Nada é mais importante para o progresso econômico e social da região que a educação dos jovens (...). Uma força de trabalho competente e dotada das habilidades necessárias é a base de um crescimento econômico auto-sustentado. As economias abertas e integradas ao mercado global requerem trabalhadores com capacidade de adaptar-se a mudanças e capacidade de manejo de tecnologias de vanguarda. (...) Unir vontades e esforços é imperativo para consolidar uma reforma exitosa. Nós, os empresários, podemos colaborar com nossos governos para iniciar e sustentar uma reforma educativa eficaz.”¹²²

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

¹²¹ Estas informações são apresentadas em todos os documentos publicados pelo PREAL

¹²² PREAL, Resumen Ejecutivo. Número 09, maio de 2001.

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

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

Sugerem que os empresários devem iniciar algumas ações concretas, como: conceder entrevistas e enviar artigos aos meios de comunicação, promover visitas de agentes educativos a empresas, com a finalidade de mostrar-lhes as necessidades do setor produtivo. E detalham o cronograma para cumprimento desta agenda, assumindo-se como protagonistas da definição da política educacional.

Através do boletim, torna-se clara a passagem do Estado como sujeito dos projetos educacionais, ao empresariado assumindo diretamente tal função, como já assinalávamos no capítulo em que discutimos a relação da Teoria do Capital Humano na era do keynesianismo com a Teoria do Capital Intelectual, na emergência do modelo neoliberal. É nítida também o papel do PREAL delineado claramente como instrumento de promoção dessa passagem. No mesmo número, em artigo intitulado “Se fortalece o trabalho do PREAL na linha empresa-educação”, sua “missão institucional” é declarada:

“O PREAL se encontra fortalecendo seu trabalho na linha empresa/educação (...) e trabalhará em quatro aspectos nos próximos três anos: ajudar a grupos empresariais a

expandirem e melhorarem seu trabalho em educação; ajudar a grupos não empresariais que trabalham na reforma educativa a incorporarem líderes empresariais em seus programas; gerar e difundir na região informações sobre associações empresa-educação para servir como base de recursos a esses grupos nacionais; promover o desenvolvimento de informes sobre o estado da educação nos países da região de modo a prover tanto a empresários quanto a líderes políticos de uma ferramenta para medir o progresso”¹²³

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

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

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

O elemento consenso é uma presença expressiva em todos os textos, o que chama a atenção para seu significado político, se considerarmos que, para Gramsci, este é o principal instrumento na afirmação da hegemonia como capacidade de direção política.

¹²³ PREAL, Resumen Ejecutivo. Número 09, maio de 2001.

“Os debates em torno dos objetivos das políticas no sistema educacional brasileiro caracterizam-se por um impressionante grau de consenso. Partidos políticos, candidatos e autoridades em todos os níveis de governo concordam que as exigências do progresso econômico e da democracia política exigem a redução da “dívida social” para com os cidadãos mais comuns.”¹²⁴

Outro elemento que denuncia o discurso em suas condições de produção, é a freqüente alusão ao pacto social e o desprezo às divergências políticas. O texto em estudo exemplifica esse “grande acordo em torno da educação”, pelas plataformas educacionais dos candidatos ao governo do estado de São Paulo em 1989, que, em sua análise, são “idênticas, tanto nos objetivos que definem, como na falta comum de especificação de onde virão os recursos para tais objetivos”¹²⁵.

Uma tática comum aos textos é a provocação da confusão no leitor, acoplando duas características, indefensáveis por qualquer segmento social organizado em torno da democratização da educação, a uma terceira, que é a que está sendo de fato veiculada como inaceitável aos olhos do capital, induzindo à associação das três.

“(…) o persistente atraso do sistema educacional brasileiro não se deve a problemas na implantação de políticas, mas ao fato de que os propósitos públicos afirmados por políticos e autoridades ficam sistematicamente subordinados ao atendimento de interesses privados. Exemplos desta subordinação incluem as diversas políticas clientelistas praticadas no sistema educacional, a concessão de subsídios públicos a escolas privadas, e a perpetuação do ensino superior em universidades públicas gratuitas”¹²⁶

Para chegar à finalidade do argumento, que é a idéia de que as universidades públicas são a razão do “atraso”, associam a este, duas razões absolutamente indefensáveis pelos setores que militam pelo ensino público: as políticas clientelistas e a concessão de subsídios públicos a escolas privadas.

Observa-se neste documento, o que é uma tônica dos textos analisados, sutilezas estilísticas que ocultam/denunciam sua filiação ideológica. É por suspeitos silêncios sistemáticos e deslocamentos de sentido, que são reveladas as faces, à primeira vista não tão nuas, da racionalidade fundadora dos produzidos e veiculados pelo PREAL. Logo na primeira página do texto, os autores definem como uma das formas de clientelismo, a manutenção dos sistemas públicos e gratuitos de ensino superior, por “atenderem a clientelas particulares”. Ao enumerarem as explicações para a “persistente falta de melhoria do sistema educacional

¹²⁴ PREAL, documento número 3, p.9

¹²⁵ PREAL, documento número 3

brasileiro”, evocam: “escassez de recursos humanos e financeiros, falta de vontade política para pôr as reformas necessárias em prática, agências administrativas e de planejamento com excesso de pessoal e de baixa qualificação em todos os níveis, e ignorância de alternativas políticas e estratégias eficazes para a reforma.”¹²⁷

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

*“Na educação, o clientelismo compreende uma diversidade de práticas que incluem a obtenção de empregos para clientes e partidários, a concessão de contratos a aliados políticos e a distribuição de recursos públicos segundo as exigências da política eleitoral.”*¹²⁸

Nas primeiras onze páginas do artigo, os autores ocupam-se da declaração da incompetência do serviço público, marcado, segundo sua ótica, pelo clientelismo, desperdício e falta de racionalidade.

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

*“Conflitos políticos em torno de objetivos educacionais ocorrem quando os interesses de grupos claramente definidos e politicamente influentes são diretamente ameaçados, como no debate em torno da educação universitária ‘gratuita’.”*¹²⁹

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

¹²⁶ PREAL, documento número 3, p 9.

¹²⁷ PREAL, documento número 3, p 7.

¹²⁸ Idem, p11.

¹²⁹ Ib.

Apresentam em seguida três temas que têm merecido destaque na implementação das reformas educacionais no Brasil que, em sua opinião, devem ser preservados: delegação de responsabilidade financeira às escolas, valorização das diferenças regionais e o papel das escolas privadas no sistema educacional¹³⁰.

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

Esta conclusão, deslocada do seu contexto, poderia sugerir a defesa do interesse público em uma perspectiva democrática, entretanto caráter ideológico reside nos sentidos atribuídos no discurso a público e a privado. Inicialmente, o público (estatal) é considerado como sinônimo de ineficiência e práticas clientelistas, enquanto os interesses privados seriam exatamente a expressão da política estatal, entendendo privados aqui como os interesses pessoais e corporativistas. Posteriormente, definem-se os sentidos de público e privado: os interesses públicos, que, segundo os autores, dizem respeito à eficiência, somente podem ser representados pela iniciativa privada, aí já com sentido de sistema privado de ensino. Esses deslocamentos de sentido no interior de um mesmo discurso operam conduzindo o leitor menos atento à conclusão de que os espaços públicos, sendo estatais, estariam necessariamente contaminados por instrumentos políticos contrários aos interesses da sociedade, como clientelismo e corporativismo, enquanto somente o capital teria a preocupação com a eficiência, administrando o sistema de ensino com a “mão-de-ferro” necessária, contra o desperdício e a penetração de interesses privados, como se a própria essência do capital não constituísse interesses privados.

Além da negação das divergências ideológicas e políticas entre os projetos educacionais em disputa, evocando uma concepção positivista de neutralidade pedagógica, os autores classificam como mero corporativismo o movimento social atuante nesse campo, majoritariamente representado pelo sindicalismo docente, desprezando os fundamentos políticos dos projetos em questão, assim como o compromisso de amplos setores desses movimentos com a transformação social. Oculta o caráter de classe do capital, legitimando seus propósitos como se fossem os interesses de toda a sociedade, nomeando-os como interesses públicos.

¹³⁰ Ib, pp.17-18

Um dos documentos mais significativos na expressão da racionalidade instrumental das propostas educacionais patrocinadas pelo grande capital é o de número 14: “Aspectos políticos na implementação das reformas educacionais”, escrito por Javier Corrales, da Universidade de Harvard, em abril de 2000, com o apoio financeiro do Diálogo Interamericano, através do PREAL, segundo créditos no início do texto¹³¹. Esse texto guarda afinidades com o anteriormente analisado, que tratava especificamente do caso do Brasil, enquanto o atual trata das reformas educacionais em toda a América Latina.

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

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

“Há consenso mundial em considerar a melhoria do desempenho das instituições educacionais como indispensável para promoção do desenvolvimento sócio-econômico. (...) Infelizmente, porém – e principalmente por razões políticas – é freqüente ver-se que reformas educativas não são aprovadas ou implementadas.”¹³²

Se há consenso mundial, então as discordâncias políticas que impedem a realização das reformas emanam de setores sociais que “não contam”? Que setores seriam esses? Obtemos essa resposta no próprio texto, quando afirmam tratar-se de ativistas do sindicalismo docente considerado grupos poderosos, que devem ser “neutralizados” por meio de políticas de compensação ou de cooptação.

“As organizações sindicais dos professores poderiam ser um desses grupos. Estas agremiações percebem amiúde que as reformas orientadas para a qualidade implicam grandes sacrifícios de suas partes, tanto materiais quanto políticos. (...) se ficarem contra as reformas, podem solapar seriamente o processo. Por estas razões, a aprovação e implantação das reformas dependem da cooperação dos sindicatos de professores ou, ao menos, de que sejam impedidos de desviar o processo da reforma”.¹³³

O autor não demonstra timidez na apresentação das sugestões de estratégias para neutralizar os opositores das reformas, sugerindo claramente mecanismos de cooptação eficazes, em sua análise, já que

¹³¹ PREAL, documento 14, p. 2.

¹³² Preal, documento 14, p.3.

¹³³ Ib, p 43-44

acredita que a oposição dos sindicalistas decorra apenas da ameaça de interesses “particulares”. Uma das estratégias sugeridas é a complementação as reformas voltadas para a qualidade com elementos de “acesso”, respondendo a esses setores, que lutam pela ampliação do direito à educação (segundo o texto, preocupados em ampliar seu próprio mercado de trabalho).

São consideradas reformas orientadas para a qualidade, as reformas do mercado, norteadas pela “eficiência” e competitividade econômica, em contraste com as reformas de acesso, preocupadas com a universalização da educação, que, segundo o autor, são as defendidas por grupos particulares e corporativistas. A ampliação do “acesso” ocorre, então, apenas como uma forma de neutralizar a oposição, revelando as causas do descompromisso do bloco dirigente do Estado, em relação ao ensino oferecido à população que chega às escolas.

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

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

Este é um ponto fundamental para respondermos às questões levantadas anteriormente, sobre a contradição entre exigência formal de maior qualificação e desprezo desta mesma qualificação nas relações sociais de produção em sua materialidade, pela adoção da certificação por competências.

A qualificação, como produto do elemento acesso, responde ao discurso dirigido ao grande público, enquanto, nos “bastidores” das reformas (os documentos do PREAL não têm um largo espectro social como público-alvo), acesso é sugerido como mecanismo de neutralização dos opositores. Desfaz-se o aparente paradoxo, quando o auditório, que em Bakhtin determina em grande medida o sentido do enunciado, passa a

ser aquele que realmente importa: os formuladores das políticas, tanto no plano do grande capital, quanto no plano dos elementos de Estado localizados na esfera decisória.

“Reconhecer” como elemento progressista e contraditório de um ou outro ministro, um ou outro governo, a ampliação de um segmento de ensino, analisando apenas os discursos dirigidos ao grande auditório sobre o qual se pretende exercer consenso, representa equívoco que tem levado setores do próprio movimento político e sindical que, em outros planos, naquele das “grandes lutas hegemônicas”, na política financeira, se opõem ao Neoliberalismo e ao governo federal, a estabelecer “pactos” e “parcerias” em torno de programas de educação e/ou formação profissional, como se tratássemos de um campo neutro. Esses setores renunciam a uma análise política mais acurada dos fundamentos políticos das reformas, de suas bases ideológicas e finalidades econômicas.

O mesmo texto, ao recomendar que as reformas de acesso sejam adotadas na medida necessária ao aplacamento das frustrações dos opositores, refuta esse tipo de diretriz como regra geral para o sistema escolar porque, segundo sua interpretação, são fontes de desperdício: representam benefícios dispersos¹³⁴, enquanto aquelas orientadas pelo mercado representam exatamente o oposto, benefícios concentrados. Como beneficiam a setores organizados e atuantes (o mercado), seus custos não são perdidos, têm retorno assegurado. Já as grandes massas beneficiadas pela universalização do acesso, por serem dispersas, não saberão tirar proveito de tantos investimentos. Se os investimentos públicos, são dispersos (todos contribuem), devem concentrar-se sobre beneficiários concentrados (mercado), que lhes darão o devido valor.

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

Outra estratégia de cooptação é o acolhimento de reivindicações salariais, sob a justificativa de aplacar frustrações com a orientação política das reformas, a exemplo do ocorrido no Chile.

“No Chile, após 1990, a nova administração democrática de centro-esquerda de Patricio Aylwin aumentou os orçamentos e os subsídios das escolas e elevou os salários dos professores. O governo buscava provavelmente obter o apoio (ou aplacar a frustração) de vários atores do setor educacional que se sentiam traídos diante da intenção do governo de manter muitas das reformas voltadas para a qualidade, iniciadas durante o regime autoritário precedente.”¹³⁵

¹³⁴ Ib. p. 6.

¹³⁵ Ib. P 22.

“Um componente importante da reforma de Salinas, ausente nos esforços de reforma dos anos oitenta, foi a utilização de elementos de acesso. Aumentaram-se os salários dos professores acima dos topos salariais nacionais e criaram-se novos benefícios de pensões e incentivos quanto à remuneração.(...) Tudo isto serviu como ‘mecanismo compensatório’ para os opositores da reforma dentro do sindicato. Os especialistas têm poucas dúvidas em afirmar que o investimento extra destinado para a reforma educativa em um momento em que outros setores sofriam reduções foi uma estratégia política para conquistar o apoio dos sindicatos.”¹³⁶(grifos meus)

Finalizando o elenco de estratégias de neutralização da oposição, o autor recorda que, “(...) além de uma compensação material, os governos podem oferecer privilégios políticos aos adversários da reforma”¹³⁷, tais como: tratamento especial durante os períodos eleitorais, acesso ao desenho das políticas, acertos frente a algumas inquietações dos dissidentes, nomeação de líderes dos movimentos dissidentes para posições atraentes em órgãos centrais, mas alerta sobre o perigo de que, mesmo adotando tais políticas, elas se mostrem insuficientes, pela resistência dos dissidentes ou porque os elevados gastos provoquem insatisfação na sociedade civil (neste caso, o mercado). Uma das formas alternativas é a adoção gradual das reformas, que têm mais chance de serem executadas sem oposição, do que quando são apresentadas de forma “global e radical”¹³⁸, já que estas implicam risco de mobilização ativa e intensa por parte daqueles que sofrem seus custos.

“Um enfoque gradual evita a excessiva notoriedade da reforma no país...”¹³⁹

Na enumeração de reformas bem sucedidas¹⁴⁰, afirma que as orientadas para o mercado, ou “reformas de qualidade”, foram bem sucedidas por terem como traços básicos, entre outros, os que destacamos em seguida:

Austrália	Maior orientação para o mercado, criando universidades privadas.
-----------	--

¹³⁶ Ib. P 22.

¹³⁷ Ib. P 22-23

¹³⁸ Ib, p. 25

¹³⁹ Ib, p. 25.

¹⁴⁰ Ib, p18

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

O texto contrapõe as reformas orientadas pelo mercado às propostas de educação “apenas como direito social”¹⁴¹, denunciando a condição de irrelevância atribuída a este critério, na definição de políticas públicas consideradas eficazes.

“(...) a melhoria da qualidade da educação é vista, cada vez mais, como fonte de competitividade econômica internacional para as nações. Em uma economia globalizada os países competem entre si pelos mercados, pelo investimento estrangeiro, pelo desenvolvimento tecnológico e pela atração de multinacionais. Uma força de trabalho com alto nível de educação é vista como fator de vantagem competitiva nesta concorrência econômica. (...) a educação de alta qualidade passou a se sinônimo de desenvolvimento auto-sustentado, não apenas de competitividade internacional. (...) Em vez de considerar a educação como mera obrigação social do Estado, os governos começam a vê-la como um catalisador necessário ao desenvolvimento”.¹⁴²

Insiste que os sujeitos das reformas de acesso, professores “corporativistas”, sindicalistas “políticos profissionais”, devem ser enfrentados com estratégias cuidadosamente traçadas, com ministérios fortes e

¹⁴¹ *Ib*, p 4.

¹⁴² *Ib*, p 4.

estáveis, chegando a citar o exemplo do Brasil, onde o ministro da Educação foi o primeiro a ser reconduzido ao cargo, na posse do Presidente Fernando Henrique Cardoso em seu segundo mandato consecutivo.

“(...) os sindicatos de professores são freqüentemente dirigidos por políticos profissionais que desenvolvem suas carreiras no ativismo sindical. Assim, ao contrário da maioria dos ministros da educação, os dirigentes dos sindicatos de professores têm horizontes de tempo mais amplos. Além disto, tais dirigentes vêm geralmente de partidos de esquerda, e o fato de travar com êxito uma batalha contra o Estado constitui um passo positivo em sua carreira. Logo, os dirigentes sindicais têm mais incentivos para provocar conflitos, enquanto os ministros da educação, cujos horizontes no cargo são mais reduzidos, têm incentivos para evitá-los.”¹⁴³

Ao mesmo tempo em que aponta a solução para o problema das reformas no âmbito interno do Estado, através de todas as iniciativas governamentais até então sugeridas, o texto do Sr. Corrales, encomendado ao PREAL pelo Banco Mundial, reafirma a incompetência do poder público, convertido a burocracia. Alega descompromisso governamental com a descentralização do sistema na medida necessária, denunciando o Estado genericamente por falta de confiabilidade, inoperância, comprometimentos indevidos, desinformação, hesitação, incompetência e, sobretudo, entraves burocráticos.

“Em primeiro lugar, é provável que o compromisso do governo com a descentralização seja pouco sincero ou que, no melhor dos casos, seja motivado por razões indevidas. (...) os governos perseguem a descentralização somente para obter uma ‘legitimação compensatória’, isto é, para recuperar a legitimidade entre o eleitorado, quando esta se enfraquece, e para evitar os conflitos, quer dizer, quando os governos centrais enfrentam conflitos graves que são incapazes de resolver e desejam resolver. (...) promovem a descentralização para favorecer a disputa de um grupo político com outro(...)”¹⁴⁴

Outra sugestão do PREAL para o sucesso das reformas é sua inclusão “(...) dentro de um mesmo pacote com outros tipos de reformas (do Estado ou da Economia) (...)”¹⁴⁵, já que “(...) uma vez que o país se envolva na reforma de suas instituições, fica mais fácil levar a opinião pública a aceitar a necessidade de novas reformas em outros setores.”¹⁴⁶ O maior risco, neste caso, é quando o governo dedica maior atenção às outras reformas, ou ainda, da generalização popular em torno do caráter político das reformas, julgando aquelas operadas no âmbito educacional “erroneamente” como políticas.

¹⁴³ Ib, p 14.

¹⁴⁴ Ib, p.16.

¹⁴⁵ Ib, p. 26.

¹⁴⁶ Ib, p.27.

O dilema apresentado pelo Sr. Corrales é significativo, já que a reforma educacional sustenta-se pela aparente neutralidade, pela alegada autonomia pedagógica em relação ao contexto político, tão cara à veiculação da ideologia dominante. Sua identificação com o panorama macroeconômico facilitaria, aos opositores, o desnudamento de seu caráter excludente.

“No Peru, por exemplo, a inclusão das reformas educativas em um programa de estabilização e ajuste econômico iniciado em 1991 permitiu que a oposição rotulasse erroneamente toda a reforma educativa de ‘neoliberal’, imposta por ordem do FMI. Dadas as conotações negativas de tais rótulos nesse momento, intensificaram-se os protestos da sociedade contra a reforma (...)”¹⁴⁷

Embora negando anteriormente os vínculos das reformas educacionais com o mundo da economia global e o neoliberalismo, considerando a suposição de tais vínculos como possíveis equívocos no caso de serem as reformas educacionais implantadas em conjunto com as reformas em outros setores, na página 31 do documento em análise, o autor torna transparente a afinidade das reformas educacionais em fase de implantação na América Latina com a Teoria do Capital Humano e a Teoria do Capital Intelectual. Apresenta a idéia de que *“(...) a existência de maiores vínculos com o mundo exterior ou com a economia global aumenta a probabilidade e êxito na implantação das reformas”¹⁴⁸*, justificando com o argumento de que quanto maior for a abertura para o mundo exterior, maiores serão os incentivos para a aplicação das reformas “de qualidade”, frente ao “imperativo sistêmico” da competitividade, projetando-as no sentido exigido pela economia. Cita os países do sudeste asiático como modelo de aliança produtiva entre economia e educação, orientada pelo modelo de exportações e pela formação da força de trabalho adequada ao projeto. Na experiência reformista de Cingapura, o autor destaca como elementos geradores de sucesso, entre outros, o estímulo à concorrência entre os alunos, que são divididos segundo suas “habilidades”, sendo selecionados, aos nove anos de idade, os mais bem dotados intelectualmente. As escolas adotam a concorrência, publicando quadros de desempenho como ferramentas de disputa por autonomia, num paradoxo, onde “autonomia” é prêmio outorgado a quem fizer por merecê-lo..

Além de converter-se em prática desumana, por já a marcar uma criança aos nove anos de idade em termos de destinação social, esse darwinismo e malthusianismo escolar desliza no desprezo à produção

¹⁴⁷ *Ib*, p. 27.

¹⁴⁸ *Ib*, p. 31.

científica na área de inteligência e aprendizagem, ignorando todos os avanços científicos desse campo, como o papel da aprendizagem no processo de desenvolvimento em Vygotsky, a definição de inteligência como atividade, processo, e não produto, em Piaget, o papel da educação no desenvolvimento da inteligência e suas múltiplas formas, que devem ser avaliadas somente em um processo, em Gardner, o papel da solidariedade e do sentido de coletividade, em oposição à competição, em Freinet, que podem ser aqui ligeiramente lembrados como sustentação à crítica dessa proposta e a indignação frente ao desprezo à criança em seu direito de desenvolver-se cognitivamente, como à omissão do sistema escolar em lhe assegurar tal direito.

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

Se analisarmos, com base no capítulo anterior, que essa concorrência global não é tão livre como deseja aparentar, que os mecanismos de regulação da produção e comercialização de bens e serviços é circunstanciada por forças hegemônicas que manipulam as “leis do mercado” e que a “vocação” de cada região na economia globalizada é muito menos decidida por qualidades naturais do que por sua condição econômico-política frente ao processo de mundialização do capital e seus representantes orgânicos, perceberemos que o problema não é a ausência de demanda por educação orientada pelo mercado, como faz concluir o texto, mas o próprio antagonismo fundamental presente nas relações sociais de produção que, se por um lado pretende baratear os custos da reprodução ampliada do capital, por outro lado, necessita manter, dentro de limites “seguros” e sob rigoroso controle, os esforços realizados com essa finalidade, para que não sejam reapropriados e reinterpretados por outra ótica.

Habilidosos artífices em ressignificar demandas populares, pelos deslocamentos semânticos operados em torno de conceitos como qualidade, cidadania, solidariedade, comunidade, contexto, participação, autonomia e outros, os intelectuais orgânicos do bloco hegemônico apelam nos textos do PREAL para um outro deslocamento semântico: aquele que ocorre em torno dos órgãos colegiados na direção de escolas e demais órgãos do sistema educacional.

Antes de passarmos a este ponto, faz-se necessário refletir sobre os deslocamentos mencionados acima. A partir da análise de todos os textos do PREAL, que, por necessidade de delimitação do *corpus* não

são apresentados aqui, sugerimos que as sutilezas estilísticas ocultadoras da ideologia do projeto de reformas, complementa-se por “novos” sentidos aplicados a termos já consagrados no discurso dos setores da intelectualidade e da sociedade civil, expropriados no discurso dominante de seu sentido historicamente constituído, configurando o que Orlandi denomina “sentido hegemônico”. Reafirmamos que o “deciframento” lexical aqui sugerido é construído no rigoroso processo do exame dos documentos em suas condições de produção, cujo sentido é perceptível na totalidade do discurso. O corpus selecionado, por ser representativo, autoriza a construção dessa inferência.

Quando enunciam qualidade, referem-se a produtividade, eficiência, retorno financeiro, competitividade; já cidadania assume conotação de adesismo; solidariedade, ação “voluntária” em substituição às funções do Estado; comunidade significa empresariado; contexto é sinônimo de mercado; participação, intervenção ou privatização e autonomia, pretexto para a desregulamentação e negação dos direitos sociais que deveriam ser assegurados pelo poder central. Há um caso interessante de substituição, não de deslocamento: o termo equidade é característico desse conjunto lexical, operando o silêncio do termo igualdade, que é banido da discussão educacional.

A proposta “Desejamos reformas educacionais de qualidade, fundamentadas no contexto e implementadas com a participação comunidade, com base nos princípios de autonomia, visando à promoção da cidadania”, se constituindo um texto do PREAL ou uma tese de congresso de um sindicato de professores, terá sentidos totalmente distintos, dados sua lógica política, suas condições de produção, seu sentido histórico. A materialidade do texto expressa relações que somente podem ser compreendidas se remetidas ao campo das lutas sociais em que se realizam.

Um exemplo de deslocamento de sentido nos conceitos acima pode ser encontrado em Cláudio Moura Castro¹⁴⁹, que, ao justificar a cidadania como princípio na reforma do Ensino Médio, esclarece, a respeito da cidadania a ser construída pelo “novo Ensino Médio”, que “(...) *não se trata mais daquela cidadania de baderneiros da década de 80, mas a cidadania do jovem que pára no sinal vermelho no trânsito e joga o lixo na lixeira*”. O termo cidadania se mantém, mas o conceito de consciência de classe e participação política, reduzido a “baderna”, é substituído pela civilidade e boas maneiras.

¹⁴⁹ Conferência apresentada no Congresso “Educador 98”, realizado no centro de Convenções do Anhembi, São Paulo, em maio de 1998. Anotações pessoais.

Retornando à análise do texto 14 do PREAL, aos sentidos reconstruídos para os termos associados ao movimento social, surge a questão dos colegiados. O texto sugere, ainda como estratégia de neutralização dos opositores das reformas, a formação de conselhos “independentes”, com representantes de todos os setores da sociedade, para evitar o ‘déficit democrático’, indesejável à boa reputação pública das reformas.

“Os conselhos independentes podem desempenhar um papel similar ao dos bancos centrais independentes: podem isolar as políticas difíceis das pressões políticas e incentivar os governos a manter a disciplina apesar das pressões populares. (...) Desta forma, os conselhos independentes constituem apoio às reformas, pois, tanto geram um impulso em favor das políticas, como criam umnexo entre as equipes encarregadas das mudanças da sociedade civil.”¹⁵⁰

Os poderosos grupos com capacidade de veto, tão temido pelos formuladores das propostas, não fazem parte da sociedade? Não estarão compondo tais conselhos? Quem são esses representantes de ‘toda a sociedade’ que, a priori, já concordam e aderem às reformas? Qual o sentido de representação popular e social contida nessa concepção? O “deciframento” do enigma semântico há pouco sugerido ajuda a compreender a “universalidade restrita” na consideração dos setores sociais.

Mais à frente, o autor explicita como seriam formados esses conselhos.

“Para serem eficazes, estas entidades independentes (...) devem ser compostas por representantes da sociedade civil, e não por políticos. (...) é conveniente incorporar líderes intelectuais respeitados e formadores de opinião, como jornalistas e especialistas vindos de centros de pesquisa: os líderes intelectuais reforçam a respeitabilidade do conselho, os formadores de opinião ajudam a vincular o processo de reforma com os meios de comunicação, e os especialistas vindos dos centros de pesquisa dão prova de competência tecnocrática.(...) Na Tailândia, os líderes da comunidade ajudaram a difundir as informações relativas às escolas e fizeram sugestões a respeito da maneira como as escolas poderiam ajudar as comunidades”

Esses conselhos “independentes”, nomeados pelo Executivo, têm a função estratégica de gerar consenso, de conferir, em termos gramscianos, a “cimentação” ideológica necessária à afirmação da hegemonia do bloco histórico dirigente, configurando o papel de intelectuais orgânicos da classe dominante que, de acordo com o texto, deverão assegurar respeitabilidade, credibilidade, aceitação e adesão.

A afirmação da estratégia publicitária que ressurgue aqui, quando o autor recomenda que o tema esteja presente cotidianamente nos meios de comunicação social, além de ser explicada pelo papel do consenso a

teoria da hegemonia de Gramsci, é também elucidada por Fairclough, como já visto em capítulo anterior, como “marquetização” do discurso político, no processo de comodificação, extensão das estratégias de veiculação de mercadorias a outros domínios da prática social, subordinando-as às regras de circulação. O “Novo Ensino Médio” tem sido objeto de intensa campanha publicitária nos meios de comunicação, o que nos leva a concluir, juntamente com a análise de outros elementos comuns, a afinidade com as recomendações dos documentos do PREAL.

Corrales conclui que, mesmo cuidadosamente traçadas, tais estratégias de construção do consenso podem falhar e a neutralização, por vias consensuais, não ocorrer. Neste caso, os principais opositores das reformas, os ativistas do sindicalismo docente, devem ser impedidos.

“(...) se ficarem contra as reformas, podem solapar seriamente o processo. (...) a aprovação e implantação das reformas depende da cooperação dos sindicatos de professores ou, ao menos, de que sejam impedidos de desviar o processo de reforma.”¹⁵¹

Sugere que a vinculação dos organismos docentes a partidos políticos piora as relações com tais organizações. Entretanto, se o governo busca o diálogo com tais partidos, pode persuadi-los a pedir a cooperação dos sindicatos para as reformas. Alega ainda, que os sindicatos que sofrem de males internos, como cisões entre tendências, tornam-se mais propensos à oposição às reformas, pela “vigilância interna” que os auto-regula; “em contrapartida, os dirigentes sindicais que não enfrentam ameaças internas sentem-se confortáveis negociando com o Estado, sempre e desde que recebam alguma compensação. Recomenda que o governo invista na fragmentação externa dos sindicatos, com a permissão de que uma base seja representada por diversas organizações concorrentes entre si. O governo pode ainda tentar resolver os problemas de fragmentação interna e oferecer compensações políticas e materiais, ou, até mesmo, criar alianças com outros grupos de pressão, como contrapeso.¹⁵² O problema se agrava quando o sindicalismo docente articula alianças com outras instituições, com organizações estudantis, parlamentares progressistas etc. O governo, segundo o ponto de vista defendido no documento do PREAL, deverá tentar de todas as formas, neutralizar os opositores, lançando mão, se for necessário de táticas mais ostensivas de cooptação (e este termo é literalmente sugerido no texto).

¹⁵⁰ Ib, p. 33.

¹⁵¹ Ib, p. 44.

Citando um caso de sucesso, descreve as ações governamentais: incentivo a ONGs, controle de associações de pais e outros líderes da sociedade civil, cooptação dos diretores das escolas, entre outros. O texto sugere que se utilizem como instrumentos na imposição das reformas, algumas de suas características finais, como a privatização dos serviços públicos de ensino.

“Os diretores de escolas receberam um interessante pacote de ‘incentivos à participação’, como a capacidade de contratar seu próprio pessoal e administrar seu orçamento, a liberação de muitas normas burocráticas, atraentes pacotes de remuneração e programas de desenvolvimento profissional. Em poucas palavras: o governo criou uma aliança estratégica com um dos afetados mais determinantes (os diretores), adiantando-se assim a suas tentativas de formar alianças de oposição. (...) destinou-se considerável financiamento para a criação de 18 novos institutos tecnológicos, que mantêm estreitos vínculos com os empregadores do setor privado. Instaram-se as instituições públicas a ampliar suas receitas oriundas de fontes não-governamentais através do aumento das matrículas dos alunos, da venda de serviços e do estabelecimento de contatos com o setor privado. (...) abriu-se espaço para novos atores - empresários, reitores, chefes de departamentos, consultores e pesquisadores nas áreas políticas – deixando-se “fora do jogo” os potenciais afetados – os líderes sindicais, ativistas estudantis e setores acadêmicos.”¹⁵³

Outro documento representativo é o de número 15, intitulado “Reformas educacionais na América latina: Balanço de uma década”, escrito, em julho de 2000, por Marcela Gajardo, coordenadora da sede do PREAL no Chile. Este documento foi selecionado nesta pesquisa por duas razões: inicialmente, pela representatividade ideológica do próprio texto; em segundo lugar, por ser de autoria da coordenadora do PREAL em sua sede central, o que reforça a identificação ideológica da instituição, que declara “pluralidade” e imparcialidade na apresentação destes documentos, a despeito de sua confissão de identidade nos boletins, já mencionados.

A autora propõe um balanço dos processos de implantação das reformas educacionais neste continente na década de 1990. Inicia afirmando que, na última década, o cenário educacional é mais favorável do que anteriormente, pois surgiram “novos pactos” em prol da educação, foram lançadas importantes reformas curriculares e há um “relativo consenso” em torno delas. Um dos pontos positivos, segundo o texto, é o enfoque em grupos vulneráveis, através das políticas de equidade. Em seguida, repetindo o princípio liberal da educação como fator de produção, e do determinismo pedagógico, ressalta que:

¹⁵² Ib, p. 47.

¹⁵³ Ib, p. 50.

“No nível institucional existem obstáculos políticos que impedem o avanço em direção a formas modernas e eficientes de gestão administrativa e a novas formas de financiamento da educação. Mesmo quando a maioria dos países reconhece a educação como via de acesso ao desenvolvimento e realiza grandes esforços para modernizar os sistemas de ensino, poucos deles estão em condições de adaptar-se aos desafios de um contexto emergente que está estreitamente relacionado com um mundo cada vez mais globalizado, com uma revolução tecnológica que muda aceleradamente a fisionomia da educação e dos educandos, com contextos trabalhistas que exigem novas competências e com um acelerado aumento das informações e dos conhecimentos que demandam capacidades que os sistemas educativos atuais não têm condições de oferecer.”¹⁵⁴

O texto, tal como os anteriormente analisados, recorre à mesma tática de anunciar um “consenso” sobre o papel reprodutor da educação, desprezando os “obstáculos políticos”, no estabelecimento desse pacto. Silenciando sobre o pensamento divergente ou caricaturando seus propósitos, o discurso do PREAL representa o processo hegemônico de “ditadura do pensamento único” neoliberal. Relacionando de forma determinista educação e economia, legitima o assujeitamento daqueles que escrevem a história da prática educativa como um espaço de luta contra-hegemônica.

O determinismo tecnológico, naturalizado nos textos da instituição em estudo, se permite silenciar sobre seus fundamentos, a Teoria do Capital Humano/Intelectual, silenciamento este significativo da ideologia na qual se origina. O silêncio supõe um acordo tácito, a unicidade e “legalidade científica” de uma teoria que é apresentada como universal e pressuposta, a ponto de ser prescindível no discurso, ocultando o fato de que a ela se contrapõem, no cenário teórico-prático educacional, outras, as que são silenciadas, cujos horizontes se definem na problematização e historicização dos fenômenos sociais. Fatos da economia globalizada em sua fase neoliberal são tratados com a sacralização do que é imponderável: a “nova economia”, as “novas tecnologias de produção” são “promovidos”, da condição de fenômenos dinâmicos da vida social, ao status de dados indiscutíveis que

¹⁵⁴ Documento PREAL número 15, p. não numerada

expressam um grau de “progresso” irreversível. O que cabe à escola é promover a adaptação, a produtividade e a “moderna cidadania vinculada à competitividade”¹⁵⁵.

A “nova ordem mundial”, segundo a autora, conclama os pobres a enriquecerem pela escolarização. Esta lógica falaciosa, que considera “(...) *dado como certo o fato de que a renovação educativa desempenha um papel estratégico no êxito econômico e na superação da pobreza (...)*”¹⁵⁶, ao veicular por silenciamentos e caricaturizações os dogmas pedagógico-economicistas de seu projeto, o faz dispensando os próprios esforços de desnudamento da função econômica da pobreza, já que, mais do que construir explicações consistentes sobre as relações entre educação e sistema produtivo, mediadas pelas demais dimensões do ato educativo, sua condição de discurso hegemônico se realiza na persuasão.

A indeterminação/ocultamento do sujeito na materialidade discursiva, recurso usual nos textos do PREAL, quando analisada nas condições de produção do enunciado, revela a necessidade de naturalizar e transformar em lei geral aquilo que é ideológico e político. Formas freqüentes como “afirma-se...”, “os especialistas concordam...” (sem referências aos especialistas de que se fala), “espera-se da educação...”, “o país espera...”, “existe consenso...”, “todos esperam...”, “é fato que...”, “segundo pesquisas...” (sem referências às pesquisas), “estudos revelam...”, que poderiam parecer ausência de rigor científico na apresentação dos textos, pela ausência de referências às fontes, fundamentalmente produzem o efeito de conferir autoridade científica ao discurso dominante, já que, em outras situações dos mesmos textos, onde se torna interessante apresentar as fontes, as referências bibliográficas são apresentadas corretamente.

¹⁵⁵ Documento PREAL número 15, p. não numerada

¹⁵⁶ Documento PREAL número 15, p. não numerada

No mesmo texto, um recurso utilizado, que é adotado pelo discurso ministerial brasileiro na apresentação do “Novo Ensino Médio”, diz respeito à redução do debate pedagógico à dicotomia entre “ensino tradicional” e “ensino moderno”. Carecendo de definições mais precisas sobre os dois tipos de ensino, o leitor é conduzido à posição positivista do valor cronológico como indicador de valor (atualidade científica) do enunciado. Ocultam-se não apenas as expressões didáticas de cada tipo de ensino reduzido a “tradicional” ou a “moderno”, mas também suas condições históricas e fundamentos científicos e filosóficos. A ideologia veiculada faz crer que “moderno” é o sistema de ensino orientado pelo e para o mercado, enquanto tradicional, “arcaico” é todo projeto construído em torno de propósitos menos “eficientes”.

“(...) pode-se afirmar que estamos atualmente a meio caminho entre um sistema tradicional e um sistema moderno e que, caso não se imprima maior velocidade às mudanças iniciadas, os esforços realizados em prol da modernização dos sistemas educativos não serão suficientes para obter a combinação de objetivos considerada desejável.”¹⁵⁷

Na explicitação dos objetivos desejáveis, torna-se clara a racionalidade utilitarista do projeto, assim como sua vinculação com o modelo neoliberal, na indicação da orientação pelo “novo modelo de economias nacionais abertas à concorrência internacional, ao investimento estrangeiro e à inovação tecnológica”¹⁵⁸; “estilos descentralizados de gestão” do Estado; consenso em torno dos esforços sociais e promoção de participação de outros atores sociais na gestão do projeto de desenvolvimento. Embora não se definam os sentidos para a descentralização nem para a identidade desses novos atores, ao longo do texto transparece a identidade dos setores privados da economia.

¹⁵⁷ Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas

¹⁵⁸ Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas

Em seguida, o texto aponta alguns problemas que devem ser combatidos na implantação das reformas orientadas para a equidade e produtividade: “centralismo excessivo”, “desvinculação entre o que se ensina nas escolas e as exigências das ocupações e da sociedade”¹⁵⁹.

Como proposições para a implantação das reformas, destaca: a busca de “consensos amplos”; “melhorar a equidade, provendo uma educação sensível às diferenças e que discrimine em favor dos mais pobres e vulneráveis”; “descentralizar”; atribuir à escola “maior responsabilidade por seus resultados perante os estudantes, os pais de alunos e a comunidade em geral”; “abrir a instituição às demandas da sociedade e interconectá-la a outros âmbitos ou campos institucionais, públicos e privados”; “testar modelos de alocação de recursos vinculados a resultados”; “formar melhores professores e eliminar a burocracia”¹⁶⁰.

Destaca que tais elementos, mesmo presentes nas reformas educacionais na América Latina da década de 90, necessitam de maiores esforços de afirmação, dado que o contexto internacional é “favorável às mudanças”, que são assentadas sobre três princípios: qualidade, eficiência e equidade, definindo cada um dos conceitos: qualidade como “melhores resultados em termos de aprendizado, trabalho produtivo e atitudes sociais”; eficiência, “melhor uso dos recursos e busca de novas opções financeiras” e equidade como “participação e atenção prioritária aos grupos excluídos”¹⁶¹.

Define o sentido de autonomia, que merece lugar nesta análise, por ser um dos princípios da legislação educacional brasileira recente, que, longe de representar condição democrática de exercício da cidadania, revela a delegação de responsabilidades do poder público e supremacia dos interesses do capital na definição das linhas de ação do sistema escolar, porque permite, à revelia dos interesses emancipatórios, a “*reorganização das estruturas com base nas demandas do sistema produtivo e nas exigências da concorrência*”¹⁶².

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

¹⁵⁹ Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas

¹⁶⁰ Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas

¹⁶¹ Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas

¹⁶² Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas.

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

Em capítulo anterior já chamávamos a atenção, com apoio em Chossudovsky, para o papel dos organismos internacionais no fomento à pesquisa social destinada a substituir o paradigma marxista pelos pós-modernos, como estratégia de construção de consenso e de controle do contradiscurso. Por diversas vezes, documentos do PREAL, confirmando a tese de Chossudovsky, apelam para as “vantagens” da influência dos “novos paradigmas” na qualificação profissional do magistério, que, entre outras, provoca a atomização das ações, diminuindo a ação coletiva frente a questões de ampla dimensão. Parece ser opaca a determinados grupos de intelectuais, “ex-críticos”, que hoje se autodenominam “pós-críticos”, a relação entre o incentivo ao abandono de questões estruturais em favor de queixas fragmentárias, e a máxima para a qual já alertava Maquiavel: “Dividir para governar”.

Nas recomendações do Banco Mundial assumidas por Gajardo, destaca-se, pelo efeito de evidência provocado por inúmeras repetições, a política de formação docente voltada para a coesão social. A ação no campo acadêmico, influenciando novas gerações de professores com o “canto da sereia” de “novos paradigmas”, pelo suposto abandono do político, representa o desejo de fratura não apenas do movimento sindical docente, mas também do movimento sindical combativo em geral, já que é significativa a presença dessa categoria profissional no movimento de trabalhadores latino-americanos. Destacamos a expressiva participação de sindicatos de professores na CUT (Central Única dos Trabalhadores) no Brasil, cujo atual presidente e diversos presidentes regionais, desde sua fundação, pertencem à categoria dos trabalhadores em Educação. Expressiva ainda é a participação de militantes da categoria em partidos de esquerda em toda a América Latina. A própria autora do texto revela que o processo de municipalização do sistema escolar chileno contribui significativamente para a atomização das organizações docentes, facilitando a quebra da resistência.

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

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

“As prioridades do BID para a educação, assim como as do Banco Mundial, passaram, de uma ênfase na construção e no equipamento dos locais, para o fornecimento de textos e materiais, capacitação de professores e desenvolvimento do currículo (...)”¹⁶³

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

“O Banco Interamericano (...) a partir de meados de 1995 apoiou a execução de um projeto regional que, com o nome de Programa de Promoção da Reforma Educativa na América Latina e Caribe (PREAL), ocupou-se da elaboração de diagnósticos educativos em seis países da região para sensibilizar sobre a necessidade das reformas (...), para obter bases de acordo em prol das reformas, como para sensibilizar e mobilizar a opinião pública para elevar a prioridade política das transformações educativas.”¹⁶⁴

Está nitidamente assumida e anunciada, e não nos esqueçamos de que a autora do texto é coordenadora da instituição, a função política de intelectual orgânico do bloco histórico dominante do PREAL. É com base nesta condição que analisamos suas influências sobre o projeto “O Novo Ensino Médio” que vem sendo implantado no Brasil.

Um elemento interessante no texto é que, como balanço da educação na América Latina e Caribe, não pode deixar de lado a educação cubana, que é ligeiramente mencionada, mas não há qualquer interesse em aprofundar o debate. Cita que o rendimento dos alunos em Cuba é superior ao dos alunos dos outros países do continente. Tanto que, através de gráfico, mostra que os alunos da metade inferior (nos escores de

¹⁶³ Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas.

¹⁶⁴ Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas.

rendimento) entre os cubanos, é significativamente superior ao rendimento da metade mais alta dos outros países. Depois destas informações reveladoras, a autora as trata como irrelevantes: fecha a cortina, apaga as luzes e silencia, passando rapidamente ao outro cenário, o da pedagogia do mercado nos países que se alinham ao projeto neoliberal. Não demonstra qualquer interesse em escrutinar os fatores determinantes da escola cubana: não indaga sobre a racionalidade orientadora da pedagogia daquele país, ou se há vínculos com o mercado, com a eficiência e a competitividade... Não questiona se lá o aluno é concebido como “capital humano” ou “capital intelectual”...

Contudo, em sua jornada de avaliação do processo de implantação das reformas, prossegue apontando os mesmos argumentos, apelando, como já visto, para o efeito de evidência gerado pela repetição, destacando as experiências bem sucedidas em cada país e concluindo que as reformas foram bem sucedidas e que ainda podem evoluir muito mais em direção à destruição de qualquer traço de humanidade, igualdade e democracia que insista em resistir.

“O que foi dito obriga a acelerar a modernização dos sistemas educacionais e ampliar a gama de instrumentos e medidas para garantir a equidade e a qualidade nas escolas públicas. Obriga, também, a trabalhar em uma nova agenda de políticas com estratégias que permitam consolidar e aprofundar as reformas que apresentam maior potencial de êxito, sem descuidar de opções e reformas que atendam aos desafios de uma sociedade da informação que já começa a transformar de maneira radical os fins da educação e a organização do ensino.”¹⁶⁵

Tomar consciência dessas estratégias em sua organicidade, também “nos obriga” a algo: fazer da pedagogia da indignação de que falava Paulo Freire, instrumento de resistência e transformação.

Capítulo V – Análise dos textos do “Novo Ensino Médio”:

Após termos analisado, em capítulos anteriores, as condições de produção do movimento de reforma do Ensino Médio brasileiro, neste nos ocuparemos do estudo dos textos da reforma produzidos pelo Ministério da Educação e dos Desportos, que são classificados em dois grupos.

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

O segundo grupo é constituído pelos textos legais da reforma: Inicialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais, sucedidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Também para efeito de delimitação, optamos aqui pela análise dos parâmetros, por serem o texto legal definitivo e por revelarem, na apresentação, elementos significativos, um dos quais, a própria estratégia de comodificação, o que nos leva à observação de que a divisão aqui realizada, entre textos publicitários elaborados para a busca de consenso e textos legais, ocorre com a percepção de que, mesmo nos textos legais, observam-se estratégias discursivas de “marquetização”.

V.1- Análise da revista "O Novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”

¹⁶⁵ Documento PREAL número 15, sem numeração de páginas.

Optei por privilegiar esta fonte na análise, por tratar-se de instrumento destinado à conquista do consenso em torno da reforma, dirigido a alunos e professores, ou seja, um auditório situado no espaço da efetivação da proposta no cotidiano.

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

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

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

O olhar sobre esse pequeno trecho do discurso possibilita a reflexão sobre sua condição ideológica. Em primeiro lugar, considerar que há uma "explosão", ignorando o que esta ampliação significa em relação ao imenso percentual ainda excluído, pode levar a crer que 25% (mais à frente, a própria revista informa, como dado desconexo a este, que os jovens atendidos compõem 25% do total na faixa etária) representam a democratização de acesso. Logo em seguida, as expressões "não apenas" e "algo mais que simplesmente" insinuam que a interrupção dos estudos ao fim do ensino médio em favor do ingresso no mercado de trabalho teria maior significado social e pessoal do que o acesso à universidade. E que o fato de

ser orientado para o mercado torna este nível de ensino “algo extremamente importante”, justificando-se os investimentos.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

O desprezo aos conteúdos assemelha-se às estratégias medievais ou próprias do escravismo para evitar que os subalternos tivessem acesso a saberes "proibidos". A irresponsabilidade com que o texto leva alunos e professores a presumirem uma recorrente dicotomia teoria-prática, o repúdio do texto a qualquer conteúdo não-instrumental, condenando qualquer forma de abstração em nome da "prática", reforçando o

senso-comum pedagógico, que entende ensino centrado na realidade como aquele que despreza a realidade que está além de seu sentido empírico imediato, quando é inadmissível alijarmos o ser humano de sua função simbólica, causa danos não somente de caráter político de longo prazo, como, antes mesmo, no plano cognitivo. Como desenvolver a inteligência abstrata com tal projeto? Como desconsiderar o que definem Vygotsky e Piaget em termos de função simbólica na construção da inteligência?

A seguir, como um convite à reflexão sobre esta questão, outros trechos do discurso:

*"O conhecimento deve ser 'experimentado' pelo aluno, e não apenas recebido por ele."
"Em vez de fórmulas decoradas, a compreensão do que é ensinado e a possibilidade de usar o aprendido na vida prática. No lugar de uma escola que se limita a ensinar o aluno a fazer provas, outra que estimule a sua vontade de aprender, o seu espírito crítico, a sua capacidade de resolver problemas - enfim, que lhe indique o caminho para se tornar uma pessoa apta a exercer sua cidadania e a participar do mundo do trabalho."
"O ensino precisa perder seu caráter enciclopédico. A memória deve ser menos trabalhada do que o raciocínio."
"O ponto de partida para uma educação significativa tem de ser a realidade do aluno."
"Deverá promover a reorganização da experiências cotidiana e espontânea."
"O trabalho das escolas será o de trocar a padronização de baixa qualidade por uma diversificação de bom nível, que tire de cena o ensino enciclopedista e academicista dos currículos tradicionais hoje reféns do vestibular... e privilegie a capacidade de aprender."*

Falsas dicotomias entre memória e raciocínio, experimentar e receber, compreensão e memorização, ensino e aprendizagem remetem à falsa dicotomia escola tradicional x escola nova, tão recorrente nos cursos de formação de professores, que deslocam tais concepções de suas raízes históricas e as configuram como blocos monolíticos. Bandeiras metodológicas explicitadas, por honestidade intelectual, deveriam fazer referências a seus antecedentes históricos, como Decroly, Claparède, Pestalozzi, Montessori, etc. O deslocamento do eixo da didática centrada nos conteúdos para a centralidade no aluno é bandeira cara ao movimento dos autores mencionados acima. Uma constatação complementar significativa para nossa reflexão é que o texto, tal como alguns do PREAL, não faz referências bibliográficas, a não ser citações de nomes dos entrevistados, manifestando desprezo à ciência e à história na construção dos conceitos, aliado à banalização das idéias pedagógicas.

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

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

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

Retomando argumentação apresentada anteriormente neste texto, reafirmamos que a ampliação, para efeitos de atendimento ao mercado, assegura apenas qualificação formal, ou seja, um título vazio de valor social, útil apenas para constituir exército profissional de reserva.

Como legitimação da omissão do poder público em sua função de assegurar qualidade de ensino à camada social que ora ingressa neste nível de ensino, a ausência de professores e componentes curriculares na escola - antigo problema da escola pública - é embalada com fortes efeitos decorativos, sob a bandeira de liberdade curricular:

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

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

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

Se conquistamos, após muitas lutas, o direito ao Ensino Médio de formação geral, com carga horária própria, não podendo este ser prejudicado em favor do ensino profissionalizante, temos assistido à destruição dessa conquista e seu deslocamento para o campo da mera formalidade. Todos têm direito ao Ensino Médio de formação geral. Essa formação passa a ser indefinida, não contando com garantias mínimas de componentes curriculares oferecidos. E esse "esvaziamento" é ideologicamente apresentado como dinamização do processo pedagógico.

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

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

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

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

"O ENEM , realizado uma vez por ano, dará referências sobre o estudante em relação às competências e poderá servir para que as universidades selecionem seus novos alunos..."
"O MEC pretende apoiar o desenvolvimento de material didático adequado ao novo ensino médio."

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

"Júpiter vencerá Mercúrio em uma grande batalha e retomará seu lugar de destaque no Olimpo. É o que artistas e intelectuais brasileiros acreditam que ocorrerá em nossa sociedade, caso seja implantada com sucesso a reforma do ensino médio."
"... O conhecimento voltará a ser mais importante do que os ganhos materiais..., já que, "hoje, o jovem só quer enriquecer."

V.2 – Análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

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

intelectuais orgânicos do bloco histórico dominante. Sendo o texto oficial definitivo para este grau de ensino na fase de implantação do modelo denominado “Novo Ensino Médio”, os PCNEM representam o ápice de um processo iniciado nos meados da década de 90, com a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares, que serão analisadas posteriormente.

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

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

“Primeiramente, o fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da micro-eletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País”¹⁶⁶.

“A denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias.”¹⁶⁷

¹⁶⁶ Brasil. MEC. PCNEM, 1999.

¹⁶⁷ MEC. PCNEM

Até mesmo o fator econômico é considerado como determinado pela ruptura tecnológica, o que, constituindo fundamento de um currículo nacional, representa inúmeros ganhos para o bloco dominante em termos de despolitização das gerações em formação, caso esses fundamentos sejam incorporados à prática educacional. A alegação de centralidade da tecnologia determinando o lugar ocupado pelo conhecimento no mundo contemporâneo é o primeiro elemento do discurso dos PCNEM que chama a atenção, pelo fato de ser ostensivamente apresentada como motivação suficiente para a elaboração da política educacional do MEC. A atribuição de valor positivo ao determinismo tecnológico é delimitada pela preocupação com a expansão deste nível de ensino, já que, mesmo “necessária” ao mercado e alavancada por pressões internacionais, traz inquietações sobre o perfil sócio-econômico e os sentidos atribuídos à extensão da escolaridade pelos grupos sociais que chegam à escola secundária.

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

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

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

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

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

“A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características possíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.”(...)O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.(...) Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como elemento de desenvolvimento social.”

Marx não foi avisado de que, além da extração de mais-valia e da alienação, a inserção no processo produtivo promove a humanização, ou, como afirma o texto, “o pleno desenvolvimento humano”. Se alguma dúvida havia sobre a clareza política do projeto de reforma, este é o golpe final na ingenuidade: o texto afirma claramente a “coincidência” entre as competências exigidas pelo sistema produtivo e a realização pessoal. Mais do que a redução do homem a fator de produção, vemos aqui a redução do sentido da vida à

expropriação. Para impedir que o auditório seja tomado por uma onda de “otimismo produtivo” e resolva exigir emprego e educação, o discurso apresenta uma ressalva: não é para todos...

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

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

“A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as conseqüências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância. Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação”.

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

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

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

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

No Novo Ensino Médio, desconhecendo a história do trabalho (afinal, ele “poderá” estudar conceitos de História em qualquer área – e poderá também não estudar), as reações frente ao desenvolvimento tecnológico mediante a primeira e a segunda revoluções industriais, não sentirá qualquer desconforto em acusar as máquinas pelo desemprego, repetindo qual um ludita, o deslocamento da força que deveria ser direcionada para a esfera política, para o aparato técnico.

“(…) as inovações tecnológicas, como a informatização e a robótica, e a busca de maior precisão produtiva e de qualidade homogênea têm concorrido para acentuar o desemprego.”

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

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

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

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

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

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

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

“A perspectiva é de uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam.”

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

Há o fator agravante, que é deixar a comunidade de mãos atadas, por não ter como exigir professores ou disciplinas para seus filhos. Se no passado, as escolas, na falta de professores para determinados componentes curriculares, atribuíam conceitos de fantasia para não deixar em branco aquela disciplina no histórico escolar – e com isso o aluno tinha consciência de que estava sendo lesado no direito

de ter aquele componente curricular e em função disso a comunidade podia acionar o poder público - , hoje não é possível, já que a legislação renuncia ao dever de fazer o óbvio: legislar sobre as bases mínimas.

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

Ao propor a elaboração de novos objetivos de formação, observa que a orientação curricular será centrada nas competências, e não em conteúdos memorizados.

Há séculos que educadores vêm denunciando a inadequação de técnicas como memorização para a formação escolar, já na Didática Magna de Comênius, há críticas à escolástica medieval; é realidade, também, que essa crítica, embora soe como lugar comum, ainda encontra razão de ser, dada a realidade precária de formação de professores e de funcionamento do aparelho escolar, especialmente na escola destinada à formação das camadas populares.

Entretanto, apelar para essa dicotomia, como faz o discurso da reforma, somente contribui para a redução do debate ao nível do senso-comum. É um apelo de fácil ressonância, visto que o ensino mecanicista é alvo fácil. Neste sentido, o texto comete uma falácia, que, segundo Aranha¹⁶⁸ é classificada como “falácia de ignorância da questão”, que consiste em desprezar os elementos da polêmica, utilizando recursos de falsas oposições, com o fim de desviar o foco do debate e veicular os elementos para cujo fim se elabora o discurso.

“Alteram-se, portanto, os objetivos de formação no nível do Ensino Médio. Prioriza-se a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.”

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

¹⁶⁸ Aranha e Martins, 1993.

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

Os sentidos atribuídos a base comum e formação geral, operam habilidosos deslizamentos até alcançarem o esvaziamento de seu significado original, construído no contexto das lutas sociais em favor da educação na década de 1980.

“É no contexto da Educação Básica que a Lei nº 9.394/96 determina a construção dos currículos, no Ensino Fundamental e Médio, “com uma Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Art. 26).

Para que as características regionais e locais não sejam tomadas como apoio para a exclusão e segregação, é necessário que o movimento social docente se assuma como sujeito coletivo da determinação da escola que se quer.

No entanto, ao contrário, o que observamos é que, investindo na atomização das esferas de decisão, ocupa lugar decisório a classe social que não abre mão de sua organicidade, não se deixando levar por sua própria bandeira de “fim da história”, o capital.

A intervenção desse sujeito coletivo e orgânico – o capital - ocupa o lugar deixado pelos intelectuais que, agora ocupados apenas com “questões simbólicas”, dicotomizando-as do mundo material; “intelectuais específicos”, envolvidos com a “desconstrução das grandes narrativas”, abandonam o compromisso político, levados, pela “crise de paradigmas”, a negarem o conceito de classe social, deixam-no apenas ao capital, que tem consciência de classe e não abandona esse conceito, utilizado, claro, em favor de seus próprios interesses.

De acordo com Gramsci, a construção de uma nova hegemonia é uma questão “de direito e de força” da classe trabalhadora. Desconsiderar o caráter polissêmico de todo discurso e esperar que os sentidos atribuídos a “pensamento crítico” e a “autonomia intelectual” pelo capital satisfaçam os anseios democráticos, é situar a prática pedagógica no terreno fora do terreno das práticas políticas.

A julgar pela observação abaixo, o “Novo Ensino Médio” emerge dos intelectos do MEC com mais de um século de atraso, levando-se em consideração que os precursores do escolanovismo, desde os tempos de Pestalozzi, Claparède, Decroly, Montessori , já conclamavam à problematização e contextualização dos conteúdos. Essa “recaída escolanovista”, se analisada do ponto de vista histórico, não constitui arbitrariedade ou casualidade: lembremo-nos de que, a despeito da importância científica da contribuição científica de cada um dos autores citados, seu uso social coincidiu com a ampliação do direito social à escolarização pelas classes populares. Assim foi na Europa no final do século XIX, assim foi no Brasil, na restauração hegemônica industrialista da década de 1930, e assim é na restauração hegemônica do final do século XX. A cada momento em que as classes populares forçam a porta de entrada da escola, determinado uso social das teorias pedagógicas abre as portas dos fundos para que saiam os conteúdos, perpetuando-se a dualidade educacional.

O discurso de desvalorização dos conteúdos, comum a esses momentos históricos, deslocando o foco da ação pedagógica para outros eixos, assume o formato do momento, que neste caso em estudo, é a formação das “competências” para o adesismo político e a inclusão dócil e/ou exclusão conformada no sistema produtivo, sob a regência do grande capital mundializado. “Se é inadiável a ampliação das camadas sociais atendidas pela escola, que estejam lá, mas que não estudem”, esta parece ser uma das faces da lógica mistificadora subjacente nesses momentos.

“A Base Nacional Comum (...) deve caminhar no sentido de que a construção de competências e habilidades básicas, e não o acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos, seja o objetivo do processo de aprendizagem. É importante, por exemplo, operar com algoritmos na Matemática ou na Física, mas o estudante precisa entender que, frente àquele algoritmo, está de posse de uma sentença da linguagem matemática, com seleção de léxico e com regras de articulação.

A Base Nacional Comum também traz em si a dimensão de preparação para o trabalho.(...)

Essa educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. Na verdade, qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socio-afetiva ou cognitiva, é um afinamento das competências básicas. Essa educação geral permite a construção de competências que manifestar-se-ão em habilidades básicas, técnicas ou de gestão.”

Após reconhecer a relevância do desenvolvimento das competências para a “democratização”, o MEC isenta-se do dever de assegurar a mínima proteção às camadas populares contra práticas escolares preconceituosas, como aquelas que definem, por exemplo, que aluno o pertencente a uma comunidade rural

“não precisa” de conhecimentos como de Língua Estrangeira, Literatura, Informática, porque não fazem parte de “sua realidade”.

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

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

Evidencia-se neste trabalho a compreensão de que esta omissão decorre de uma política do Estado brasileiro, em sua concepção restrita, dada a sua correlação de forças, neste momento histórico, não sendo apenas uma “falha”, que pudesse ser corrigida “tecnicamente”. É sua própria face hegemônica.

Alegando que o Estado deixa desprotegida a sociedade em seu direito à educação, não estamos esperando que este Estado, neste momento histórico, alinhado que está à hegemonia neoliberal (mesmo que em condição de subordinação), pudesse apresentar projeto diferente. O compromisso do Estado com o sistema produtivo tal como está organizado, é reiterado na transcrição abaixo. O sujeito deverá aprimorar-se no mundo do trabalho e na prática social, não transformá-los.

“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 apropriar-se-á desses conhecimentos, aprimorando-se, como tal, no mundo do trabalho e na prática social.”

“O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.”

O fenômeno do fracasso escolar aqui é ligeiramente abordado, atribuindo-se ao aluno o “desinteresse”, que, por sua vez, é provocado pelo fato de haver conteúdos selecionados *a priori*. Em coerência com a importância reservada aos professores na implementação das reformas, aqui a prática

pedagógica é destituída de cientificidade, já que a seleção prévia dos conteúdos significa tratá-los com o único sentido ritualístico. E, por não esperar que a atividade educacional seja objeto de rigorosa atenção científica, o MEC ressalva que, mesmo quando indica conteúdos que poderão ser aprendidos, não o faz formalizando-os em disciplinas.

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

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

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

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

Antecipando-se às críticas – que hoje já se fazem ouvir – sobre a “desobrigação” das disciplinas como História, Filosofia e Sociologia no “Novo Ensino Médio”, o MEC lança mão da estratégia discursiva de controle do contra-discurso, rememorando a trajetória recente dessas disciplinas no currículo brasileiro, argumentando que, por suscitarem questionamentos, foram excluídas no contexto autoritário do regime militar, diluídas em áreas. Essa “dissolução” não seria exatamente o que está ocorrendo agora? A ausência de obrigatoriedade, a diversificação, marcas do autoritarismo, repetem-se sob novas justificativas. O mais interessante é que, a alguns parágrafos atrás, essa diversificação era legitimada pelos “critérios da escola”. Oscilando entre assumir a pedagogia da desigualdade pelo caminho da “autonomia” e pela definição de competências gerais, segue o MEC reafirmando a mistificação da tecnologia e as relações políticas entre movimento docente e Estado Neoliberal, desqualificando o dissenso e a participação crítica dos educadores organicamente articulados no Fórum Nacional em Defesa da Escola pública durante a elaboração dos PCNEM.

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

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

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

V.3 – Análise das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio

Os PCNEM foram precedidos pelas Diretrizes Curriculares, elaboradas sob a coordenação de Guiomar Namó de Mello. Em uma das conferências para apresentação do projeto¹⁶⁹, a relatora, justificando a inexistência de grade curricular, declara que “*o aluno que está chegando ao Ensino Médio não é o filho do médico, do advogado; é o filho do peão de obras, da lavadeira; não aspira aos estudos universitários, quer apenas*

oportunidade de conseguir uma colocação um pouco melhor o mercado de trabalho. A escola deverá elaborar seu projeto pedagógico levando em conta essa premissa” Não há outra declaração que explicita de forma tão límpida a lógica da orientação curricular impressa pela reforma.

Nas Diretrizes, também publicadas pelo PREAL, os elementos ideológicos e de persuasão assemelham-se aos que já analisamos, iniciando-se pela afirmação de que o documento é fruto da participação de amplos setores da sociedade civil, especialmente dos educadores, mas, repetidamente afirma que o texto final reflete exatamente o teor da proposta ministerial inicial. Afirma que os debates com as entidades representativas do movimento docente e da academia contribuíram para aprofundar os fundamentos teórico-metodológicos, como se não se tratasse de projetos políticos diferenciados. O texto afirma que as inquietações presentes na sociedade brasileira, especialmente entre os educadores *“coincidem com os pressupostos, idéias e propostas do documento ministerial”*.

O conceito de cidadania sofre, como outros conceitos-chave, redução a um sentido – que, como lembra Eni Orlandi, constitui-se no processo de obtenção do consenso em sentido hegemônico – o do trabalhador adaptado. O apelo à “empregabilidade” nos padrões da ordem social vigente é a justificativa para a desobrigação do poder central, opondo “obrigação”- dever do Estado- a conjunto de direitos da cidadania.

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

¹⁶⁹ Conferência proferida por Guiomar Namó de Melo no congresso Educador 99, no Centro de Convenções do Anhembi em maio de 1999.

O sentido hegemônico atribuído, no discurso do MEC, a dualidade escolar, confronta-se com aquele já definido neste trabalho, como a cisão entre a formação para o desenvolvimento onilateral do ser humano e a formação para o trabalho, em uma perspectiva utilitarista da atividade educacional, que reproduz a dualidade de classes sociais. Reduzi-la à diferença “técnica” entre ensino profissionalizante e “formação geral” é uma marca formal no corpus analisado, que denuncia a formação discursiva dominante impressa nos textos e no processo de produção da reforma. É exatamente o uso político subjacente a esse deslocamento de sentido, que motiva esta pesquisa, por representar o núcleo ideológico da realização do caráter excludente do modelo proposto para o Ensino Médio. A formação discursiva dominante recorre mais uma vez a estruturas falaciosas, pretendendo levar a crer que há convergência de propósitos em torno do movimento reformador, distorcendo o conceito de dualidade, como percebemos no texto transcrito abaixo.

*“A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo 35, aponta para a superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; não se destina apenas àqueles que já estão no mercado de trabalho ou que nele ingressarão em curto prazo; nem será preparação para o exercício de profissões específicas ou para a ocupação de postos de trabalho determinados.*

*Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processos produtivos enquanto aplicações das ciências, **em todos os conteúdos curriculares**. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. Finalmente, no Artigo 36, as diretrizes para a organização do currículo do Ensino Médio, a fim de que o aluno apresente o perfil de saída preconizado pela lei, estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção no nível do **domínio**, reforçando a importância do trabalho no currículo.”*

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

sociedade que está em jogo, sua negação no discurso dominante é a negação da própria luta política, como instrumento de afirmação de sua própria posição política.

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

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

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

“(…)também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória.(…) Inicia-se, assim, em meados dos anos 80 e primeira metade dos 90 um processo, ainda em curso, de revisão das funções tradicionalmente duais da Educação Secundária, buscando um perfil de formação do aluno mais condizente com as características da produção pós-industrial. O esforço de reforma teve com forte motivação inicial as mudanças econômicas e tecnológicas.”

O movimento oscilante entre negação e afirmação da determinação do capital sobre os objetivos educacionais, estimula a compreensão de que é especificamente sobre essa oscilação que reside a linearidade e coerência política do discurso. A aparência de discurso crítico pretende desautorizar ou prescindir da divergência, já que o próprio discurso dominante já o faz antecipadamente – sem, contudo, tocar nas questões

decisivas. As contradições operam como signo da desqualificação da oposição, como nos textos do PREAL, que expressam a pretensão de neutralizar os opositores da reforma com estratégias de cooptação.

Na superfície do texto, o leitor poderia acusar contradições ou, até mesmo, sentir-se desarmado, supondo que, “apesar de vir dos órgãos governamentais, a proposta não é tão ruim assim, já que apresenta elementos progressistas”.¹⁷⁰ Os “elementos progressistas”, se analisados em maior profundidade, articulados com as condições de produção do discurso, pensados com base na categoria de totalidade, revelam-se ressignificados. A afirmação inicial de “independência” da proposta em relação ao mercado é negada logo em seguida, e reafirmada a legitimidade dos critérios utilitaristas.

“Numa velocidade nunca antes experimentada, esse processo de reforma, que poderia ter evoluído para o reforço – apenas mais otimista – da subordinação do Ensino Médio às necessidades da economia, rapidamente incorpora outros elementos. No bojo das iniciativas que começaram em meados dos 80, a segunda metade dos anos 90 assiste ao surgimento de uma nova geração de reformas. Estas já não pretendem apenas a desespecialização da formação profissional. Tampouco se limitam a tornar menos “acadêmica” e mais “prática” a formação geral. O que se busca agora é uma redefinição radical e de conjunto do segmento de educação pós-obrigatoriedade. À forte referência às necessidades produtivas e à ênfase na unificação, características da primeira fase de reformas, agregam-se agora os ideais do humanismo e da diversidade.”

Um elemento do discurso que acentua a possível desorientação do leitor é a presença de intelectuais consagrados no meio acadêmico que adotavam, na década de 80, uma postura considerada progressista. Trajetórias pessoais à parte, é inegável que sua chancela ainda desperta alguma “confiança” em muitos leitores que os conheceram àquela época, integrando movimentos significativos, como a “Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos”. A própria relatora das Diretrizes, professora Guiomar Namó de Mello é um exemplo importante desse fenômeno. É bem verdade que declarou há tempos sua ruptura com o paradigma socialista, que era tido como fundamento daquela tendência pedagógica, adotando o modelo Social-Democrata, publicando o livro “Social-Democracia e Educação”.¹⁷¹ Tantos foram os intelectuais que, aglutinados em torno dos projetos de redemocratização do Brasil no período subsequente ao regime militar,

¹⁷⁰ Essa interpretação é muito freqüente, exemplificada aqui pela experiência da autora, que, ao apresentar um recorte desta pesquisa na 24ª Reunião Anual da ANPEd em 2001, ouviu esta observação de um dos interlocutores no GT.

¹⁷¹ Mello, 1992.

agrupados sob a rubrica de “progressistas”, e tão notória sua atuação, que hoje, mesmo tendo tomado rumos políticos diferenciados, ainda são identificados com aquele movimento.

Sem desconsiderar suas próprias trajetórias pessoais na redefinição de opções políticas, ou a maior ou menor permeabilidade ideológica dos intelectuais que atuaram naquele momento, não nos esqueçamos de que a cooptação das lideranças dos movimentos divergentes é uma das mais reiteradas sugestões nos textos do PREAL analisados nesta pesquisa.

Outro elemento de complexidade que merece análise é a diferença/complementaridade entre dois grupos de textos que compõem a reforma: os textos destinados à enunciação dos princípios gerais e os textos específicos de cada área. No primeiro grupo, que é o objeto de nossa análise, a autoria pertence à estrutura do MEC e a função orgânica é mais nítida; já no segundo grupo, foram contratados consultores *ad hoc*, vinculados à comunidade científica. As orientações específicas de cada área, portanto, não são o espaço de materialização da reforma que melhor expressa seus condicionantes, objetivos e identidade ideológica.

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

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

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

desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho”.

“Espera-se que a escola contribua para a constituição de uma cidadania de qualidade nova, cujo exercício reúna conhecimentos e informações a um protagonismo responsável, para exercer direitos que vão muito além da representação política tradicional: emprego, qualidade de vida, meio ambiente saudável, igualdade entre homens e mulheres, enfim, ideais afirmativos para a vida pessoal e para a convivência.(...) Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social. Nos países de economia emergente, a essas preocupações somam-se ainda aquelas geradas pela necessidade de promover um desenvolvimento que seja sustentável em longo prazo e menos vulnerável à instabilidade causada pela globalização econômica. A sustentabilidade do desenvolvimento, até os anos 70 considerada apenas em termos de acumulação de capital físico e financeiro, revelou-se a partir dos 80 fortemente associada à qualidade dos recursos humanos, à adoção de formas menos predatórias de utilização dos recursos naturais. Mais uma vez é sobre a educação média, ou sobre a sua ausência em quantidade e qualidade satisfatórias, que converge o centro de gravidade do sistema educacional.”

Em seguida, repete-se no texto das Diretrizes o argumento de que, para que se realizem as aspirações dos reformistas, é necessário que deixem de existir as grades curriculares fixas, com a “imposição” de nomes e número de disciplinas, carga horária etc. A ausência de “imposição” também pode expressar ausência de compromisso do poder público em relação à sociedade, já que todos conhecemos a polêmica de que foi objeto, na assembléia constituinte da década de 80 e na tramitação do projeto de LDB, a definição da educação como dever do Estado. O argumento de que a desregulamentação corrige o caráter autoritário de que se pretende libertar o sistema educacional é tão falacioso quanto pode atestar a intensificação das políticas avaliativas padronizadas. Enquanto o Estado educador se ausenta no plano da definição de bases curriculares mínimas, o Estado controlador intensifica sua ação por meio da política de avaliação unificada para todo o território nacional em todos os níveis de ensino.

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

Objetivamente determinados e qualificados, esses princípios, que devem subsidiar os projetos pedagógicos de cada unidade escolar – portanto a “febre desregulamentadora” não acomete os fundamentos

políticos do currículo - , adotam os jargões do mercado para a formação de recursos humanos e consagram a naturalização das relações de dominação. Em termos da relação entre trabalho e educação, podemos afirmar que os três princípios, como definidos nas Diretrizes, concorrem para a formação em série do “operário-padrão”. Sob o pretexto de desenvolver a sensibilidade e de substituir a padronização “da era das revoluções industriais”, entra em cena o empreendedorismo e a inventividade, ou, se adotarmos o conceito gramsciano, o conformismo psicofísico necessário ao modo de produção capitalista em sua fase atual.

“Ela [a estética da sensibilidade] estimula a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente.”

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

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

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

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

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

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

Retomando o apelo à qualidade esperada do oprimido “feliz”, ou, na expressão poética de Fernando Pessoa, das “pessoas felizes que não sabem que são infelizes”, mencionando a importância da estética da sensibilidade para a formação para o mundo do trabalho, o discurso conclama ao mais alto grau de adesão frente aos ‘novos’ paradigmas produtivos.

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

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

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

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

Se o cidadão anônimo escolarizado neste modelo aprende apenas a “respeitar as leis” escritas por “outros”, em muito atrofia-se seu horizonte de participação política, ao passo que as classes dominantes representadas no Estado têm, na última década, atuado progressivamente na expropriação dos direitos sociais até então legalmente assegurados. Expressa-se aqui, mais uma vez, a dualidade escolar impregnada na reforma: às classes dominantes, o crescente espaço de intervenção sobre a regulamentação da vida social; às classes dominadas, a educação que as projeta na inércia política.

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

A atomização da vida social, recomendando que se leve o ideal de igualdade para o âmbito das relações pessoais, atua junto ao apelo pelas formas “integradoras” de convivência.

“Mas há também uma direção contrária, provocando o envolvimento crescente de pessoas e instituições não governamentais nas decisões antes reservadas ao “poder público”.

Essa “direção contrária” espelha a política neoliberal de esvaziamento do Estado em suas funções sociais, a serem assumidas, de acordo com a lógica do mercado, pela “comunidade”, cujo sentido, com base na análise dos documentos do PREAL, já percebemos ser “o empresariado”, no funcionamento discursivo da reforma.

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

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

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

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

As Diretrizes são concluídas assumindo-se explicitamente como pedagogia do mercado, quando se definem como pedagogia da qualidade. A expressão da qualidade, analisada na perspectiva aqui adotada, revela-se por sua relação de pertinência ao sistema produtivo em seus ‘novos paradigmas’ e a qualificação da expressão, nas próprias Diretrizes, reafirma tais vínculos. Adotam, paradoxalmente, o conceito de qualidade como símbolo de diversificação e desregulamentação, acusando a “padronização” de currículos pela definição de grades mínimas, como debilidade e anacronismo. Como já analisamos a

coerência dos paradoxos na lógica discursiva em jogo, percebemos que, ao enunciar “padronização desqualificada”, o discurso pretende desmobilizar as demandas por critérios sociais mínimos de funcionamento das escolas como garantia do atendimento ao direito de educação.

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

Está reafirmado o sentido de autonomia no discurso hegemônico como instrumento de segregação e de expropriação de direitos sociais e políticos. Como os instrumentos unificados de avaliação, implantados em todos os níveis de ensino, não darão conta da “ampla diversificação” presumida, certamente – e já temos experimentado essa situação – serão beneficiados os alunos provenientes de classes favorecidas, enquanto aqueles que foram vitimados pela pedagogia da “realidade local” somente terão reafirmada sua condição de expropriados.

“A diversificação deverá ser acompanhada de sistemas de avaliação que permitam o acompanhamento permanente dos resultados, tomando como referência as competências básicas a serem alcançadas por todos os alunos(...)”

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

VI: Conclusões:

A racionalidade dualista analisada nesta pesquisa reafirma o processo educativo como espaço de luta de classes, em um momento em que tal racionalidade reveste-se de movimentos discursivos silenciadores e de

intensa campanha ideológica em favor do refluxo da consciência política marcante na literatura pedagógica produzida nas duas décadas anteriores.

O modelo político-econômico neoliberal, ao passo que fomenta a desmobilização de intelectuais engajados na concepção transformadora da prática educativa, intensifica a articulação de sua intervenção sobre a definição do projeto de educação a ser desenvolvido nas regiões sobre as quais o bloco histórico dominante pretende exercer controle. Lógica falaciosa e retórica mistificadora são algumas das estratégias da ação persuasiva empreendida pelos agentes do modelo de internacionalização da opressão que se quer apresentar como novo, forjando a fenômeno que Lúcia Neves define como nova dualidade.¹⁷²

Em nossa análise, problematizamos diversas frentes de argumentação do discurso dominante, confrontando-o, em suas condições de produção, com a lógica de classe que lhe confere sustentação.

Na tese liberal de que *maior escolaridade promove maior produtividade*, em cuja lógica oculta-se o papel da educação na reprodução ampliada de capital, reside o mecanismo de utilização da escola como cortina de fumaça que impede a visualização do núcleo gerador do desemprego, subemprego e desigualdade social, o modo de produção capitalista, preservando-o.

O embaçamento da consciência crítica daí decorrente opera favoravelmente à inércia política ou ao derrotismo, dificultando ao educador constituir-se como intelectual orgânico na construção da contra-hegemonia.

“Segundo os teóricos do ‘capital humano’, o desemprego nos países neocoloniais é responsabilidade primária deles mesmos, porque sua população não tem suficiente nível educativo para ser empregada, fato pelo qual os capitais emigram para outros países e geram empregos lá.”¹⁷³

De acordo com Chomsky e Dieterich, atribuir à qualificação do trabalhador o grau de produtividade da empresa e responsabilizá-la pelo nível de remuneração significa desconsiderar os mecanismos pelos quais é decidida a divisão internacional de poder e riqueza.

“(...) não existe uma correlação direta entre produtividade individual do trabalhador e a remuneração do mercado, mas a retribuição individual depende, em termos gerais, do grau

¹⁷² Neves, 2000, p. 185.

¹⁷³ Chomsky e Dieterich, p. 130

*médio de desenvolvimento da economia nacional. (...) a noção da justa e imparcial retribuição do mercado ao esforço individual do trabalhador é, para a maioria da população mundial, uma ficção”.*¹⁷⁴

Segundo os autores, as características que contribuem para a competitividade de um país são, antes de tudo, de ordem macroeconômica e de política internacional: a regulação dos investimentos externos e o lugar de cada país no comércio mundial; a dimensão do Estado-Nação e a política governamental de regulamentação, impostos e despesas; incentivo à ciência e à tecnologia; as relações de trabalho e a qualidade das instituições jurídicas e políticas. Mesmo que se pretendesse – o que não é o horizonte deste trabalho –, no interior deste modo de produção, buscar “competitividade”, desfraldar a bandeira da qualificação desvinculada do quadro abrangente citado acima, significaria conferir uma grau de autonomia à classe trabalhadora nas relações sociais de produção, que estaria comprometida a hegemonia da classe de proprietários dos meios de produção, o que certamente, não passaria despercebido aos olhos do capital.

A competitividade, cujo pressuposto é o livre mercado, não se esboça impunemente no contexto do império global.

*“No nível nacional, o livre-mercado serviu como meio de disciplinar e impor regras aos setores econômicos débeis, enquanto que os principais grupos do capital são protegidos pelo Estado.”*¹⁷⁵

*“As políticas neoliberais, decididas e impostas pelos centros do poder financeiro transnacional e que foram batizadas como globalização” têm uma característica fundamental: não tornam explícitos seus objetivos. O Neoliberalismo é uma doutrina que, em nome do Capitalismo do século XXI, pretende reordenar a economia mundial, mas que de fato está sustentando uma verdadeira guerra econômica das grandes empresas transnacionais contra a maioria da população, que são os assalariados. Por isso se esconde atrás de noções vagas, como as de ‘modernidade’, ‘eficiência econômica’ ou ‘sociedade tolerante’, que não logram, contudo, ocultar a realidade dos fatos.”*¹⁷⁶

Gramsci, que observa que o liberalismo cumpre essa função reguladora pela identificação entre sociedade civil e sociedade política, nos fornece bases para compreendermos a intervenção da “sociedade civil empresarial” sobre as políticas públicas no campo da educação, assumindo, progressivamente, todos os espaços anteriormente reservados ao poder público.

¹⁷⁴ Chomsky e Dieterich, p. 145

¹⁷⁵ Idem

“(...) como na realidade factual sociedade civil e Estado se identificam, deve-se considerar que também o liberalismo é uma ‘regulamentação’ de caráter estatal introduzida e mantida por caminhos legislativos e coercitivos: é um fato de vontade consciente dos próprios fins, e não a expressão espontânea, automática, do fato econômico.”¹⁷⁷

Outra tese problematizada nesta pesquisa foi a da ruptura do modelo produtivo de automação ou acumulação flexível com o fordismo. Compreendemos que tais mudanças limitam-se ao campo da restauração da hegemonia burguesa, situando-se na esfera técnica, conservando, entretanto, os fundamentos da divisão social do trabalho.

Na análise gramsciana do fordismo, o autor, comparando o modelo emergente nos Estados Unidos ao antigo sistema produtivo europeu, reflete sobre os elementos da então nova racionalidade que permanecem inalterados ou são reeditados no modelo neo-fordista. O apelo ao caráter “racional”, recorrendo à combinação de força e consenso, a ofensiva sobre a organização sindical livre, a propaganda ideológica e expansão da “ética fordista” para toda a sociedade e a determinação de um tipo psicofísico próprio adequado, em muito se assemelham às propostas enunciadas pelos intelectuais orgânicos do neoliberalismo e do neo-fordismo, como pudemos analisar neste trabalho. A delimitação da ação sindical ao nível econômico-corporativo, desejo expresso no discurso educacional do PREAL, é assinalada em Gramsci como importante tática política do capital na contenção da luta contra-hegemônica.

“Através do liberalismo, o sindicalismo teórico é impedido de se tornar dominante, de se desenvolver além da fase econômico corporativa, para alcançar a fase de hegemonia ético-política na sociedade civil e dominante no Estado.”¹⁷⁸

A nomeação do sindicalismo docente como principal adversário na implantação das reformas educacionais da última década, com a prescrição de sua neutralização, cooptação e, caso não se obtenha o resultado desejado, que a oposição seja impedida, as estratégias de marquetização do discurso pedagógico e a

¹⁷⁶ Idem, p.10.

¹⁷⁷ Gramsci, 1989 a, p.32.

¹⁷⁸ Id, p 33

propaganda em torno do trabalhador de “novo tipo”, a ser formado pela “Pedagogia da Qualidade”, são indicadores dessa reelaboração das estratégias clássicas do fordismo-taylorismo. O controle da moralidade que, segundo Gramsci, no fordismo era explícito e exercido majoritariamente pela coerção, reedita-se hoje na centralidade da “ética” e da “cidadania solidária”, instituída pela ótica produtivista, e no controle da subjetividade do aluno e do trabalhador. O moralismo fordista que passa a ser política de Estado, provocando o fenômeno denominado por Gramsci de “renascimento moral da sociedade”, em muito se assemelha à defesa da ética como fator de produção no neo-fordismo, como aqui analisado.

Indagava-se, à época da implantação do fordismo, que razões moveriam os ideólogos do capitalismo a expandirem a “cultura fordista”, mesmo nos meios “não fordizados”. Gramsci identifica essa expansão cultural como elemento de persuasão, considerando-o elemento significativo na construção da hegemonia. Esta observação gramsciana esclarece as indagações ainda hoje feitas a respeito dos esforços de expansão da cultura neo-fordista junto a meios não automatizados. Indaga-se, no caso da América latina, a respeito das razões de tamanha difusão da exigência generalizada de um “novo trabalhador”, se as atividades, a despeito da mundialização do capital e das possibilidades tecnológicas de rápida difusão, ainda se situam em paradigmas técnicos anteriores. O objetivo de qualificar o “trabalhador de novo tipo” seria menos uma exigência de ordem técnica do que de natureza político-cultural, com a construção do conformismo psicofísico global adequado aos novos tempos.

“A conversão da educação em mercadoria implica que o processo de mercantilização da vida chega ao último reduto da essência humana de forma muito parecida com a biotecnologia. A biotecnologia permite manipular os planos de evolução biológica do ser humano no aspecto físico; a educação permite o mesmo nível da arquitetura psicossocial da personalidade. Ao entregar-se a capacidade de decisão sobre os processos educativos aos intelectuais orgânicos das empresas transnacionais, como o Banco Mundial, O FMI, a UNESCO, etc., o controle da ‘genética’ psicossocial passa as mãos dos donos da globalização.”¹⁷⁹

Assim como, em relação ao fordismo, Gramsci afirmava que “o americanismo não é um novo tipo de civilização”, pode-se afirmar, sobre o neo fordismo, que este não representa uma nova civilização, mas uma

¹⁷⁹ Chomsky e Dieterich, p.211.

importante forma de restauração hegemônica, à qual os setores populares deverão fazer frente, ressignificando elementos técnicos que representam desenvolvimento das forças produtivas. Indagando-se sobre a forma de fazer frente ao modelo fordista, se tal base técnica deveria ser generalizada ou não, Gramsci, confrontando-o com o sistema arcaico europeu, afirma que sim, deve ser generalizado naquilo que se refere à atenuação do esforço muscular nervoso necessário a formas precárias de produção. Contudo, o pensador italiano não julga ser possível que se opere esta mudança, a menos que seja dirigida pela classe trabalhadora, segundo sua ótica de classe, na sociedade de novo tipo, onde a reconfiguração da base técnica do trabalho se efetivará no contexto de inovadoras relações sociais de produção, não mais definidas pela divisão social e pela extração de mais-valia. Como Gramsci, Chomsky e Dieterich reconhecem esse traço político-cultural na marquetização do discurso pedagógico e na difusão da “ética toyotista”.

“O controle sobre a arquitetura psicossocial da humanidade é indispensável para que o Capitalismo global consiga a mercantilização de todas as relações sociais conforme sua lógica sistêmica: valorizá-las – e seus sujeitos atuantes – pelo prisma do custo-benefício, quer dizer, como mercadorias. Esta é a essência das reformas educativas que o paradigma neoliberal exige. E à luz desta ótica, a manutenção de uma estrutura educativa geral, pública e gratuita para toda a população na América Latina é um custo inútil, dado que mais da metade dos estudantes são supérfluos para o processo produtivo.”¹⁸⁰

Esta pesquisa, por ter situado seu foco na enunciação do discurso dominante, constitui-se, em nossa compreensão, como instrumento para a superação da face reprodutivista da escola. O reconhecimento científico de seu caráter reprodutor nas sociedades de classe, se não significar apenas um momento da ruptura dialética, se não engendrar novas práticas coletivas transformadoras, figurará como intelectualismo cínico e imobilizador, como já o foram correntes pedagógicas que, sob o pretexto de constatar a dualidade e a perversidade dos sistemas escolares burgueses, propunham abandoná-lo. Como o capital não demonstra sinais de estar pensando na possibilidade de também abrir mão do espaço pedagógico como arena da luta de classes, a inércia reprodutivista, daqueles que, reconhecendo os limites da escola na sociedade capitalista, resumem seu projeto pedagógico em visões da escola no reino da liberdade, representa relevante ação complementar à política dominante.

¹⁸⁰Chomsky e Dieterich, 1999, p. 210

As reflexões aqui desenvolvidas inscrevem-se na perspectiva de contribuir para a elaboração do que Gramsci nomeia *vontade coletiva e vontade política no sentido moderno na implementação da reforma intelectual e moral*: “(...) *vontade como consciência atuante da necessidade histórica, como protagonista de um drama histórico real e efetivo.*”¹⁸¹

Essa vontade coletiva de construção de uma sociedade realmente “de novo tipo”, realizada na superação da atomização dos setores populares, da setorização das lutas sociais, que hoje se vêem divididas por lotes de interesses particulares, busca a construção de sua identidade, concretamente definida, nem fragmentada em subjetividades abstratas, nem em sociabilidades arbitrárias.

A unidade baseada na ideologia tradicional, de que fala Gramsci no texto transcrito em seguida, dialeticamente realizada na diversidade enunciada como a única arena em que se pode erguer a voz o oprimido, instituída pela ordem dominante como recurso político, será confrontada na educação comprometida com a realização da utopia, com o fim de “(...) *romper a unidade baseada na ideologia tradicional, sem cuja ruptura a força nova não poderia adquirir consciência da própria personalidade independente.*”¹⁸²

Posfácio

¹⁸¹ Gramsci, 1989 a, p. 7.

¹⁸² Id, p.11.

A respeito da situação relatada na epígrafe deste trabalho, diversos alunos da escola mencionada conseguiram sair ilesos do “projeto pedagógico” de sua instituição. Por esforços em estudos paralelos independentes e com apoio de alguns professores que não compartilham os “ideais” hegemônicos na instituição, estimulando-os e apoiando suas iniciativas de estudos, alcançaram sucesso em projetos empreendidos após a conclusão do curso, estimulando a esperança de que, frente à ofensiva massacrante da dualidade escolar, há significativo espaço de ação contra-hegemônica.

VII – Bibliografia:

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985, 2ª ed.

ANDERSON, P. **O fim da história: de Hegel a Fukuyama**. RJ: Jorge Zahar Ed., 1992.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho?**. São Paulo: Cortez/Ed. da UNICAMP.

ANTUNES, Ricardo: **Os Sentidos do Trabalho - Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999

ARANHA, Maria Lúcia Arruda e MARTINS, Maria Helena . **Filosofando: Introdução à Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1993. 2ª ed.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV) . **Marxismo e Filosofia da Linguagem** . São Paulo: HUCITEC, 1997, 8ª ed.

- BANCO MUNDIAL . **Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial de 1995. O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial** . Washington, DC, 1995
- BARRETO, Raquel Goulart. **Da Leitura Crítica-Ensino para o Ensino da Leitura Crítica**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994. Tese de Doutorado.
- BAUDELOT E ESTABLET. **L'Ecole Capitaliste en France**. Paris: Maspero, 1971
- BIANCHETTI, Lucídio. **Da chave de Fenda ao Laptop: Tecnologia Digital e Novas Qualificações – Desafios à Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001
- BLAUG, Mark . **Introdução à Economia da Educação** . Porto Alegre: Ed. Globo, 1975
- BOUDON, Raymond. **Ideologia**. São Paulo: Ática, 1989.
- BRASIL. CNE/CEB. Parecer n.15, de 01/06/98. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**.
- BRASIL. MEC/SEMTEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio**. Brasília: 1999
- BRASIL-MEC/SEMTEC. **Revista “O Novo Ensino Médio: a revolução do conhecimento chega às escolas brasileiras”**. Brasília: 1999
- BRASIL. Ministério do Trabalho. Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional. **Educação Profissional: o debate da(s) competência(s)**. Brasília (DF), 1997.
- BRAVERMAN, Harry . **Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no séc. XX** . Rio de Janeiro: Guanabara: 1987, 3^a ed.
- CALLINICOS, A . - **Against Postmodernism: A Marxism Critique** – Cambridge: Polity Press, 1989.
- CARDOSO, Ciro Flamarion. “História e Paradigmas Rivais”. In: CARDOSO e VAINFAS (org). **Domínios da História: Ensaio de Teoria e Metodologia**. Rio de Janeiro: Campus, 1996.
- CARNOY, M. & LEVIN, H. M. **Escola e Trabalho no Estado Capitalista**. São Paulo: Cortez.
- CARNOY, Martin. **Educação, Economia e Estado**. São Paulo: Cortez.
- CAVALCANTI, Pedro Celso U. (org). **Convite à Leitura de Gramsci**. Rio de Janeiro: Achiamé, s/d.
- CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade**. Brasília: IPEA/ CEPAL/ INEP, 1995.
- CHESNAIS, François . **A Mundialização do Capital** . São Paulo: Xamã, 1996
- CHOMSKY, Noam e DIETERICH, Heinz. **A sociedade global : educação, mercado e democracia**. Blumenau : Ed. da FURB, 1999.

- CHOSSUDOVSKY, Michel . **A Globalização da Pobreza: Impactos das Reformas do FMI e do Banco Mundial** . São Paulo: Moderna, 1999
- CIAVATTA, Maria, “O Conhecimento Histórico e o Problema Teórico-Metodológico das Mediações”. In: FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria. **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis/RJ: vozes, 2001.
- CORAZZA, Sandra. “O que faz gaguejar a linguagem da escola”. In: ENDIPE: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, 2ª ed.
- COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci: Um Estudo Sobre Seu Pensamento Político**. Rio de Janeiro: Campus, 1989.
- DEFFUNE, Deisi . **Competências, habilidades e currículos de educação profissional crônicas e reflexões**. São Paulo Editora SENAC São Paulo,
- DELUIZ, Neise . **Formação do Trabalhador: Produtividade e Cidadania** . Rio de Janeiro: Shape, 1995.
- DOWBOR, Ladislau . **Aspectos Econômicos da Educação** . São Paulo: Ática, 1991, 2ª ed.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: Boitempo, Ed. da Unesp, 1997.
- ENGUIA, Mariano . **Trabalho, escola e ideologia** . Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ENGUIA, Mariano. “Reprodução, Contradição, Estrutura Social e Atividade Humana na Educação”. In: **Revista Teoria e Educação**, n. 1. Porto Alegre: Palmorinca, 1990.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: UnB, 2001.
- FERRETTI, Celso J. et ali. **Novas Tecnologias, trabalho e Educação: Um debate Multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FERRETTI, Celso João, SILVA JÚNIOR, João dos Reis e , Maria Rita N. Sales (organizadores) . **Trabalho, formação e currículo : para onde vai a escola?** — São Paulo : Xamã, 1999.
- FIDALGO, F. S. e MACHADO, Lucília. **Controle da Qualidade Total: Uma Nova Pedagogia do Capital**. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- FIDALGO, Fernando (organizador) . **Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador**. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1996.

FIDALGO, Fernando e MACHADO, Lucília . **Dicionário de Educação Profissional**. Belo Horizonte: NETE/UFMG, 2000

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90** . São Paulo : A. Garibaldi, 1999.232 p.

FIDALGO, Fernando. **A formação profissional negociada: França e Brasil, anos 90** . São Paulo : A. Garibaldi, 1999.232 p.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro: Arte Nova, 1977.

FRIGOTTO, G. **A Educação e a Crise do Capitalismo Real** . São Paulo: Cortez, 1995

FRIGOTTO, Gaudêncio (org) . **Educação e Crise do Trabalho: Perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3. ed. -- São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989

GENTILI, P. e SILVA, T.T. **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. Petrópolis: Vozes, 1994.

GENTILI, Pablo & FRIGOTTO, Gaudêncio (Compiladores) **A Cidadania Negada - Políticas de Exclusão na Educação e no Trabalho**. Buenos Aires Clacso: 2000)

GENTILI, Pablo (org) . **Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987, 7ª edição.

GRAMSCI, Antonio. **Literatura e Vida Nacional**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, 2ª edição.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 7ª edição.

GRAMSCI, Antonio. **Obras Escolhidas**. São Paulo: Martins Fontes, 1978, 2ª edição.

GRAMSCI, Antonio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989, 4ª edição.

- GREIMAS, A. J. E. LANDOWSKI. **Análise do Discurso em Ciências Sociais**. São Paulo: Global, 1986.
- HADDAD, DE TOMMASI, WARDE. **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP, Ação Educativa, 1996.
- HELLER, Agnes [et al.]. **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI** - Rio de Janeiro : Contraponto, 1999 268 p.
- HIRATA, Helena (org) **Sobre o Modelo Japonês**. São Paulo: EDUSP
- HIRATA, Helena. **Competências e divisão social do trabalho no contexto de novos paradigmas produtivos**. Texto apresentado no Seminário Internacional "Educação Profissional, Trabalho e Competência". CIET/SENAI/CNI, Rio de Janeiro, novembro/96
- HIRATA, Helena. **Da Polarização das Qualificações ao modelo da competência**. In: FERRETTI, Celso et al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação**. Petrópolis - RJ, Vozes, 1994.
- HOBBSAWM, Erick. **A Era das Revoluções. 1789-1848**. Rio de Janeiro: paz e Terra, 1981, 3ª ed.
- ISAMBERT-JAMATI, Viviane. O apelo à noção de competência na revista l'orientation scolaire et professionnelle - da sua criação aos dias de hoje. In: ROPÉ, Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). **Saberes e Competência: o uso de tais noções na escola e na empresa**. tradução: Patrícia C. Ramos. Campinas, SP, Papirus, 1997.
- KOCH, Ingedore. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez, 1996.
- KORNIS, George Edward Machado. **A Crise do Estado de Bem-Estar: problemas e perspectivas da proteção social**. Rio de Janeiro, IEI/UFRJ, 1994.
- KUENZER, Acácia. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997
- KUMAR, Krisham. **Da Sociedade Pós-Industrial à Sociedade Pós-Moderna: Novas Teorias Sobre o Mundo Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1997.
- LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para "alívio" da pobreza**. Tese de Doutorado, USP, 1998.

LEITE, Marcia de Paula, NEVES, Magda de Almeida (Orgs). **Trabalho, qualificação e formação profissional**. São Paulo/ Rio de Janeiro: ALAST, 1998. 344.p. (Série II Congresso Latino-americano de Sociologia do Trabalho).

LICHTENSZTEJN, Samuel e BAER, Monica. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial. Estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo, Brasiliense, 1988.

LIMA FILHO, Domingos Leite(org.). **Educação Profissional: tendências e desafios** - documento final do II Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional, Seminário sobre a Reforma do Ensino Profissional (2.: 1998: Curitiba) [27 e 28 de novembro de 1998,Curitiba]; — [Curitiba]:SINDOCEFET-PR, 1999.

LUNA, Sérgio . “O Falso Conflito Entre as Tendências Metodológicas” In: FAZENDA, Ivani (org). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1991, 2ª ed.

MACHADO, Lucília et al. **Trabalho e Educação**. Campinas: Papirus s/d.

MACHADO, Lucília R. **Educação e Divisão Social no Brasil**. São Paulo: Cortez.

MACHADO, Lucília R. S.. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Qualificação do Trabalho e Relações Sociais. In: FIDALGO, Fernando Selmar (org.). **Gestão do Trabalho e Formação do Trabalhador**. Belo Horizonte / MG, Movimento de Cultura Marxista, 1996.

MAINGUENEAU, Dominique . **Os Termos-Chave da Análise do Discurso** . Lisboa: Gradiva, 1997

MANACORDA, Mario A . **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, Mario A. **História da Educação: Da Antiguidade aos Dias de Hoje**. São Paulo: Cortez, 1992, 3ª ed.

MARTINS, Carlos Eduardo Rosa. **Globalização e Capitalismo**. Considerações teórico-metodológicas sobre os novos padrões da acumulação de capital e suas implicações para a análise das políticas científicas e tecnológicas. Rio de Janeiro, Dissertação de Mestrado apresentada à Escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

MARX, K. - **MARX** – Coleção “Os Pensadores”- São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MARX, K. e ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Trad. de José Carlos Bruni e Marco A. Nogueira. São Paulo: Hucitec, 1991, 8ª edição.

- MARX, Karl e ENGELS, F. **Textos sobre Educação e Ensino**. São Paulo: Cortez, 1983.
- MARX, Karl. **Manuscritos Econômico - Filosóficos** - In "Coleção - Os Pensadores: MARX. São Paulo: Abril Cultural, 1978 (pp. 7-54).
- MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política. In: Os Pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, 2ª edição.
- MELLO, Giomar Namó. **Social-Democracia e Educação**. São Paulo: Cortez, 1992
- MELLO, Guiomar Namó de. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1994.
- MELLO, João Manuel Cardoso de. **O Capitalismo Tardio**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- MINISTÉRIO DO TRABALHO e MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. **Política para a educação profissional: cooperação MTb.MEC**. Brasília: MTb/SEFOR-MEC, 1995 (mimeo)
- Mtb: www.mtb.gov.br
- NETE/UFMG (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação) . **Revista Trabalho & Educação**. jul/dez -1996 – números de 0 a 8
- NETE/UFMG (Núcleo de Estudos sobre Trabalho e Educação) **TRABALHO & Crítica**. Anuário do GT Trabalho e Educação Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. número 2, setembro de 2000. EDITORA UNISINOS
- NETE/UFMG . **Trabalho & Crítica: Anuário do GT Trabalho e Educação** . Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. número 1, setembro de 1999
- NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez (Coleção Questões).
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Organizadora) . **Educação e Política no Limiar do Século XXI**. São Paulo: Autores Associados,2000.
- NONAKA, Ikujira e TAKEUCHI, Hirotaka. **Criação de Conhecimento na Empresa: como as Empresas japonesas Geram a Dinâmica da Inovação**. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- OLIVEIRA, C.A., MATTOSO, J.E., NETO, J.F.S. e OLIVEIRA, M.A.(orgs.). **O Mundo do Trabalho. Crise e Mudança no final do século**. São Paulo, Mtb/Pnud/Cesit/Scritta, 1994.

- OLIVEIRA, Francisco. **A Economia Brasileira: Crítica à Razão Dualista**. Petrópolis/RJ: vozes, 1988, 6ª ed.
- OLIVEIRA, Francisco. **A Economia da Dependência Imperfeita**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- OLIVEIRA, Francisco. O Surgimento do Antivalor: Capital, Força de trabalho e Fundo Público. **Revista Novos Estudos CEBRAP**. São Paulo: 22, out,1998.
- ORLANDI, Eni P. **Análise de Discurso : Princípios e Procedimentos** . Campinas,Sp: Pontes, 1999
- ORLANDI, Eni P. **A Linguagem e Seu Funcionamento: As Formas do Discurso** . Campinas: Pontes, 1996, 4ª ed.
- ORLANDI, Eni P. **Interpretação: Autoria, Leitura e Efeitos do Trabalho Simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996 a .
- ORLANDI, Eni P. **Terra à Vista – Discurso do Confronto: Velho e Novo Mundo** . São Paulo: Cortez, 1990.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli . **Discurso e Leitura** . São Paulo: Cortez / Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993, 2ª ed.
- PIAGET, Jean e GARCIA, Rolando. **Psicogênese e História das Ciências**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- PREAL (Brasil). www.cpdoc.fgv.br/projetos/htm/pr
- PREAL (Chile). www.iadialog.org/preal.html
- PRZEWORSKI, Adam .**Democracia e mercado: reformas políticas e econômicas na Europa Oriental e na América Latina** . Rio de Janeiro: Relume-Dumará 1994.
- RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
- Revista da Sociedade Brasileira de Economia Política**. Rio de Janeiro: n. 06, junho 2000.
- RODRIGUES, José dos Santos. **O Moderno Príncipe Industrial**. São Paulo: Associados, 2001.
- ROPÉ , Françoise & TANGUY, Lucie (orgs.). Introdução. In: **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. tradução: Patrícia C. Ramos. Campinas, SP, Papyrus, 1997a.
- SADER, E. e GENTILI, P. (orgs) . **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

- SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?**. Petrópolis, RJ Vozes, 1999.
- SANTOS, Aparecida de Fátima Tiradentes dos . **Desigualdade social e dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci** . Petrópolis/ RJ:Vozes, 2000.
- SANTOS, Teotônio. **Revolução Científico-Técnica e Capitalismo Contemporâneo**. Petrópolis, Vozes, 1983.
- SANTOS, Theotonio dos. **Economia Mundial, Integração Regional e Desenvolvimento**. Petrópolis, Vozes, 1993.
- SCHAFF, Adam. **História e Verdade**. São Paulo: Martins fontes, 1983.
- SCHEIBE, Leda. “Escola Média e Formação Técnica: Repensando a Relação Trabalho-Escola” . **Em Aberto**. Brasília, DF, ano X, n. 50-51, p 35-42, abr/set. 1992.
- SCHULTZ, Theodore . **O Capital Humano** . Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.
- SEADE: www.seade.gov.br
- SEFOR: www.mtb.gov.br/serv/eduprof/edpro-idx.htm
- SELIGMANN-SILVA, Edith. **Desgaste Mental do Trabalho Dominado**. São Paulo/Rio de Janeiro: Cortez/Ed. da UFRJ.
- SENAI-DN. **Interações entre Globalização e Taylorismo**. In: Seminário Internacional Globalização, Progresso Técnico e Trabalho Industrial - ANAIS.SENAI-DN/CIET. Rio de Janeiro, 1996.
- SERT: www.emprego.sp.gov.br
- STEWART, T. A . **La nueva riqueza de las organizaciones: el capital intelectual**. Buenos Aires. Ed. Granica, 1998.
- SVEIBY, Carl Érick . **A Nova Riqueza das Organizações**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- TEIXEIRA, Francisco J. S.; OLIVEIRA, Manfredo A . de (orgs) . **Neoliberalismo e reestruturação produtiva; as novas determinações do mundo do trabalho**. São Paulo: Cortez e Fortaleza: Universidade estadual do Ceará, 1996.
- WORLD BANK. **Priorities and strategies for education: a World Bank Review**. Wash.D.C.: BIRD/World Bank, 1995.

ZARIFIAN, P . “As Novas abordagens da produtividade”. In: SOARES, R.M.S.M. (org) . **Gestão da Empresa: Automação e Competitividade**. Brasília; IPEA/IPLAN, 1990

ZARIFIAN, Philippe. **Objetivo Competência: Por Uma Nova Lógica**. São Paulo: Atlas, 2001

ZARIFIAN, Philippe . Introdução. In : HIRATA, Helena (org) **Sobre o Modelo Japonês** . São Paulo: EDUSP

ZIBAS, D & FRANCO, M. Laura B. (org.). **Final do Século: Desafios da Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez.