

Ensino Médio: do mundo da escola ao mundo do trabalho (?), passando pelo ensino de História

GENI ROSA DUARTE

Professora de História da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Doutora em História Social pela PUC - SP

RESUMO

Este artigo analisa pontos da reforma proposta recentemente para o ensino médio, em especial os aspectos curriculares trazidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, fundamentados em competências básicas, visando à integração dos estudantes no mundo do trabalho.

Palavras-chave: Educação; Trabalho; Cidadania; DCNEM; PCNEM.

ABSTRACT

This article analyses the educational reform recently proposed to the secondary school in Brazil and some points of the curriculum design proposed by the National Curriculum Parameters Secondary Education, grounded upon basic competencies to integrate the students in the work contemporary world.

Keywords: Education; Work; Citizenship; National Curriculum Parameters Secondary Education; National Curriculum Directive.

NOS ÚLTIMOS ANOS, no meio do emaranhado de leis, diretrizes, parâmetros, avaliações e normas que foram baixados para implementar mudanças na escolaridade de crianças, adolescentes, jovens e adultos, pode-se

perceber uma preocupação bastante clara das autoridades do ensino com o chamado *ensino médio*, outrora denominado *de 2.º grau* e, antes disso, *colegial*. Nos últimos anos, tem havido um incremento das matrículas nesse grau de ensino, em parte pelo estancamento da repetência no ensino fundamental, que produzia um afunilamento bastante pronunciado em relação à passagem dos níveis. Tem-se algo correspondente a esse aumento nos anos de 1970, em relação ao ensino fundamental, quando foi introduzida a escola de oito anos.

Esse aumento de matrículas no ensino médio, todavia, não pode ser pensado apenas em função dos dispositivos que estancam a retenção no ensino fundamental. Por um lado, existe o dispositivo constitucional, que expande a educação para além do ensino fundamental e aponta claramente para a necessidade da universalização do sistema escolar. O atendimento a jovens na faixa etária de 15 a 17 anos está muito aquém desses objetivos, e a maior parte dos jovens dessa idade continua no ensino fundamental, ou seja, ainda estamos longe da meta de universalizar o sistema de ensino médio, e os jovens dessa faixa etária que estão freqüentando a escola estão muito atrasados com relação à série na qual deveriam estar colocados. Por outro lado, procedimentos adotados, principalmente com relação ao ensino fundamental, como a chamada *correção de fluxo*, ou a introdução dos ciclos no interior dos quais a reprovação não se dá, colocam às portas da modalidade de ensino médio, a cada ano, uma multidão de estudantes, aos quais o poder público necessita dar algum tipo de atendimento.

Esses dados embasam as políticas oficiais para a expansão desse ramo do ensino. As chamadas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM) recentemente promulgadas (Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998, do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE-CEB), escudadas no Parecer n.º 15/98, redigido pela conselheira Guiomar N. de Melo, e referendado pelos demais conselheiros em 1.º de junho de 1998, propõem medidas para superar um *dualismo* herdado de décadas passadas, ou seja, um modelo propedêutico que encaminhava as elites para o ensino universitário e barrava o acesso das camadas mais populares, prevendo para estas outras possibilidades. O documento acima referido constata, então, uma heterogeneidade nas camadas que apresentam demandas para o ensino médio: por um lado, jovens que pretendem a continuação dos estudos, ou seja, o ingresso na universidade; por outro, jovens e adultos que já se integraram no mercado de trabalho, parcial ou totalmente, e desejam continuar seus estudos, ou seja, [...] *estudantes que aspiram a trabalhar, trabalhadores que precisam estudar* [...], nos termos do citado parecer.

Como a legislação se dirige a todo o conjunto do ensino médio no país, ela define a perspectiva de tratar em bloco esse assunto, ou seja, abarcar na sua normatização todas as camadas sociais atingidas por essa escolarização, apesar de sua heterogeneidade. A questão básica proposta é realmente a da universalização desse ensino: portanto, trata-se de escolher um formato escolar que possa dar conta dessa tarefa, qual seja, a de superar as desigualdades de oportunidades ainda hoje existentes.

Colocou-se, então, para os legisladores, a necessidade de propor um outro tipo de escola, dada a impossibilidade de expandir a já existente. De acordo com o Parecer n.º 15/98 já citado: [...] *não é possível oferecer a todos uma escola programada para excluir a maioria sem aprofundar a desigualdade, porque em educação escolar a superação de exclusões seculares requer ir além do fazer mais do mesmo.*

Para chegar a esse princípio da universalização prescrito pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Parecer 15/98 realiza uma *aproximação* entre duas concepções *históricas* de ensino médio: a veiculada pela Constituição de 1937, definindo como primeiro dever do Estado a educação pré-vocacional e profissional das classes menos favorecidas; e a veiculada na exposição de motivos de Capanema, em 1942, destinando o ensino secundário à preparação das elites condutoras da nação. Guiomar N. de Melo cita, a propósito, no seu Parecer, trecho de estudo da Fundação Seade, apontando a necessidade de [...] *criar todo tipo de incentivo e retirar todo tipo de obstáculo para que os jovens permaneçam no sistema escolar [e de se pensar o ensino a partir] das relações mais ou menos tensas com o mundo do trabalho, [vendo o aluno na condição de] grande consumidor potencial de bens e serviços em uma sociedade de massas.*

Historicamente, as duas referências que se tinham para a proposição de reformas na estruturação do ensino médio eram essas citadas: a escola técnica, voltada para a formação de mão-de-obra, referida diretamente à preparação para o trabalho, e a escola propedêutica proposta pela reforma Capanema. Não era o caso de “ressuscitar” nem uma nem outra, era a idéia que transparece nas discussões feitas no documento citado. As tentativas de introduzir o ensino profissionalizante na década de 1970 já apontavam negativamente o primeiro caminho; por outro lado, a escola propedêutica, ou com características de constituir um elo entre a escola fundamental e o ensino superior, não tinha condições de ser expandida. Tratava-se, sim, de pensar um outro modelo, que desse conta da escolarização de amplas camadas da população, atendesse (pelo menos em parte) aos seus anseios e respondesse a objetivos mais gerais definidos pelo sistema como um todo.

Qual o projeto de escola média que poderia ser oferecido – pelo menos em tese – à sociedade, para garantir as condições de sua expansão e da sua universalização, seguindo o preceito constitucional? O objetivo que nos propomos é discutir o modelo escolar com base nos documentos oficiais recentemente promulgados – as DCNEM, pela Resolução n.º 3/98, o Parecer n.º 15/98 – CNE-CEB, em consonância com a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), e com os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM).

As propostas feitas através dos PCNEM apresentam um direcionamento mais preciso ainda a esse respeito, não estando dissociado dos propósitos emitidos através das DCNEM, e embora eles, parâmetros, não sejam de aplicação obrigatória, sinalizam caminhos precisos para a implantação do modelo prescrito pelas DCNEM.

À questão da universalização do ensino médio, proposta pelas DCNEM, os PCNEM acrescentam uma preocupação básica com as expectativas do mundo do trabalho em relação às novas competências exigidas. As mudanças observáveis na nova sociedade, segundo o documento, são decorrentes [...] *da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área de informação*. Apresenta, portanto, desafios educacionais novos. Para tanto, admite-se uma [...] *correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas* [...] (BRASIL, 1998a, p. 12), dado que as pessoas que não respondem a esses desafios acabam sendo excluídas do universo econômico e político, ou seja, faz-se no documento uma clara junção entre a *formação para o trabalho e a formação para a cidadania*.

Estabelecendo as diferenças entre a educação voltada para os problemas da contemporaneidade, razão de ser das propostas de mudança do sistema de ensino, os PCNEM sinalizam um tipo de formação para o trabalho que dê conta das mudanças vivenciadas nessa esfera, respondendo aos reclamos desse mercado que se abre para novas competências: [...] *a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão* (BRASIL, 1998a, p. 14).

Em outros termos: dado que o mercado está a requerer um determinado tipo de trabalhador, a escola deve atender a essa demanda, caso contrário, seus egressos tenderão a ficar numa situação desvantajosa, porque estarão aquém das expectativas. Tais propostas são feitas a partir de algumas mudanças que são detectadas na esfera da produção e do trabalho. O documento explicita claramente quais são elas.

Uma dessas tendências na configuração da mão-de-obra, apontada pelas estatísticas, é a queda, claramente visualizada entre 1994 e 1998, da participação no mercado de trabalho da camada populacional entre 15 e 24 anos. Tal queda pode ser analisada a partir de várias perspectivas. Numa avaliação otimista, assumindo os objetivos da política implantada pelo Governo Federal no período, Amadeo assinala a permanência, por um tempo maior, do jovem na escola, e, por conseguinte, o adiamento da entrada efetiva no mercado de trabalho – decorrente mesmo da maior exigência de qualificação por parte das empresas (AMADEO, 1999, p. 37-51).

Por outro lado, sabe-se que o crescimento da rede de ensino médio, detectado nos últimos anos, deu-se especialmente pela expansão dos cursos noturnos, dado que é salientado inclusive nos PCNEM. Esse dado por si só demonstra que essa expansão atinge adolescentes que trabalham – formal ou informalmente – ou que estão desempregados e necessitam do período diurno para trabalhar.

Dados de pesquisa do IBGE em relação ao Censo de 1990 apontaram a existência de uma quantidade significativa de trabalhadores de 10 a 17 anos que não recebiam nenhuma remuneração. Além disso, mais de 70% dos trabalhadores dessa faixa etária que eram assalariados não tinham registro em carteira nem dispunham dos benefícios e da proteção da legislação trabalhista (*apud* ROSAR, 1999). Em que pese os programas de Renda Mínima e Bolsa-Escola, implementados nesses últimos anos, não se pode afirmar que essa situação tenha sido realmente resolvida.

Considerando-se que o ensino médio, a despeito do seu crescimento nos anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, está longe de universalizar-se, pode-se inferir que boa parte das mudanças detectadas por Amadeo nesse período se deve ao aumento da informalidade e ao desemprego puro e simples, ou seja, há uma multidão de jovens, entre 15 e 24 anos, que não está na escola e tampouco no mercado de trabalho.

Análises puramente econômicas, como a citada acima, baseando-se nos dados de crescimento e demanda por parte do capital, apontariam a inevitabilidade dessas mudanças: o perfil do trabalhador requerido pelas empresas, como resultado do incremento da produtividade. Conseqüentemente, o crescimento da economia a taxas muito baixas, às vezes negativas, não sinalizaria uma crise, mas um desempenho diferenciado nos diversos setores. Como assegura Amadeo: *Na verdade, se o emprego cresceu menos no período recente, a causa está em que a produtividade do trabalho vem crescendo mais rápido do que o PIB.* Isso, aos olhos do autor citado, desloca o foco do problema: *Assim, o problema da*

geração de postos de trabalho não está na falta de dinamismo da economia, mas, sim, em fatores ligados ao funcionamento do mercado de trabalho (AMADEO, 1999, p. 44).

Por outro lado, essa visão não dá conta da necessidade de criação de empregos e de absorção dessa mão-de-obra anualmente acrescida, sob pena de um enfraquecimento do próprio mercado de consumo dos bens e serviços gerados. Embora, como assinala Bonelli, exista *um vínculo direto entre nível de atividade e emprego*, isso não pode ser colocado em termos simples e diretos, porque [...] *por si só a retomada do crescimento não parece ser suficiente para garantir a criação de empregos na quantidade requerida para absorver a oferta de mão-de-obra*. Bonelli aponta a artificialidade de [...] *estimular surtos de crescimento não sustentados nem percebidos como sustentáveis, como os que ocorreram no período de alta inflação*. [Em decorrência disso, esse autor sugere a necessidade de] *políticas para a geração de empregos* (BONELLI, 1999, p. 91-92).

Do ponto de vista da atividade industrial, tais políticas costumam referir-se à flexibilização e a outros ajustes no mercado de trabalho, retirando direitos do trabalhador - o que não garante, de forma nenhuma, a continuidade (ou retomada) da geração de empregos nesse setor, mas diminui custos de produção. É corriqueira a afirmação, por parte dos empresários, de que o preço da mão-de-obra encarece a produção, o que leva à proposição de políticas de flexibilização dos direitos, de contratos por tempo parcial ou por tempo determinado, etc. Muitos autores apontam, por outro lado, a tendência de decréscimo do número de trabalhadores exatamente na indústria, onde a proporção de trabalhadores mais qualificados e com carteira assinada é maior, e o aumento do seu número – dentro das efetivas condições de crescimento, é claro – no setor de serviços, onde a natureza do vínculo empregatício já é bastante precária.

Essas questões são importantes para se pensar a questão da escolarização e da preparação para o trabalho. Em décadas passadas, esta última passava necessariamente pela identificação entre a escola e a fábrica. Esses dois espaços convergiam em vários pontos: a organização do espaço e do tempo, a organização dos movimentos, o controle disciplinar, etc. Essa relação entre a escola e o local de trabalho era vista [...] *em termos de homogeneidade de suas estruturas, e o sistema escolar como um microcosmo do mundo, [situação em que] o aprendizado das relações sociais de produção [se dava] na vivência das relações sociais da educação, nas práticas escolares* (ARROYO, 1999, p. 15). Dessa forma, a proposta de *cursos vocacionados*, ou de *cursos técnicos* era condizente com essas necessidades. Hoje, tal não se dá, e há a necessidade de redimensionar essas questões.

Os PCNEM reconhecem explicitamente que o papel da escola na formação do trabalhador continua a se fazer presente, bem como reconhece e se posiciona diante das mudanças decorrentes da nova situação de mercado. Toda a análise do documento, na discussão das suas “bases legais”, volta-se para a discussão do tipo de trabalhador que as novas tendências, entendidas como *desafios* do mundo contemporâneo, colocam como objetivo para a escola.

Por um lado, o documento adere a uma concepção de universalização da educação como uma *utopia necessária* para garantia de *paz, liberdade e justiça social*, presente no relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) (BRASIL, 1998a, p. 14). Embora essas pressuposições sejam colocadas no documento destinado ao ensino médio, elas se concretizam de forma mais direta nas diretrizes expressas no documento referente ao ensino fundamental (BRASIL, 1998b). Os ideais de democratização e equalização são definidos a partir do acesso universal à escola:

O conjunto das proposições, expressas nos PCN, tem como objetivo estabelecer referenciais a partir dos quais a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma igualdade crescente entre os cidadãos. [E mais]: é necessário garantir a toda criança ou jovem brasileiro o acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania, para deles poder usufruir (BRASIL, 1998b, p. 33).

Por outro lado, o documento referente ao ensino médio vincula a possibilidade de exercício da cidadania não à aquisição de uma base de conhecimentos comuns, mas à aquisição de uma série de *competências* que possibilitem aos estudantes responder aos desafios do mundo do trabalho. Assinala a importância da escola na formação de um trabalhador capaz de responder a requisitos colocados no presente pela sociedade tecnológica, e só por essa via: trata-se de formar um trabalhador capaz de responder às rápidas mudanças nos processos de trabalho, e, mais do que dominar esses processos, domine as *formas de acesso às informações* que estão impulsionando essas mudanças.

Todavia, em contradição com o exposto acima, a inserção do aluno/futuro trabalhador na escola não garante, por si só, *paz, liberdade e justiça social*. Pelo contrário, o documento claramente reconhece que [...] *a aproximação entre as competências desejáveis em cada uma das dimensões sociais não garante uma homogeneização das oportunidades sociais* [...] (o termo “não garante uma

homogeneização das oportunidades sociais” aparece destacado em negrito no documento) (BRASIL, 1998a, p. 12), ou seja, uma parcela dos trabalhadores vai poder integrar-se em atividades simbólicas em que o conhecimento é o instrumento principal; outra parcela vai integrar-se quando muito em atividades tradicionais; outra vai continuar excluída do mundo do trabalho. Todavia, todos os estudantes seriam formados para responder a essas necessidades colocadas pelas novas tecnologias.

Poderíamos nos perguntar se, dentro dos limites, em substituição a essa *homogeneização das oportunidades sociais*, não haveria pelo menos uma *democratização* das mesmas, ou seja, se o campo de oportunidades nesse caso não sofreria um alargamento, podendo absorver mais gente.

Em artigo escrito há mais de vinte anos, quando a introdução de computadores nas escolas ainda não estava tão disseminada, Apple (1985, p. 25-49) discutiu, em artigo, se isso representava realmente uma democratização no acesso às modernas tecnologias e se, conseqüentemente, haveria uma transformação nas relações de trabalho. Embora reconheça a existência de um desenvolvimento muito rápido em alguns setores, como em microeletrônica, em engenharia genética e outras, ele aponta uma distinção entre indústrias de alta tecnologia e ocupações de alta tecnologia. Embora as primeiras possam expandir-se e, ao fazê-lo, provocar um incremento em funções de altíssima qualificação (e remuneração), essa expansão vai processar-se muito mais na direção de criação de empregos que farão uso dessa tecnologia, sem necessariamente ter dela domínio e conhecimento. Mais, acrescenta: *Os níveis de qualificação serão erguidos em algumas áreas, mas serão rebaixados em muitas outras, à medida que os próprios empregos diminuem* (APPLE, 1985, p. 32), ou seja, o processo de *proletarização e desqualificação*, apontado também para os trabalhadores por muitos autores com relação ao fordismo e ao taylorismo (ANTONACCI, 1992) sofre mudanças, mas permanece como regra geral, mesmo numa situação de crescimento da economia e de geração de novos postos de trabalho. A conclusão clara é que a introdução das novas tecnologias no ambiente de trabalho não exige uma requalificação geral da mão-de-obra empregada, e gera setores onde a requalificação não é necessária.

Por outro lado, como as mudanças no setor tecnológico se dão a um ritmo que não pode ser acompanhado pela escola, o acesso aos melhores empregos também não se democratiza, porque esse acesso não passa pela escolarização. Em certas situações em que há o investimento direto da indústria no custeio das atividades escolares (como nas propostas de *adoção* de escolas pelas empresas), Apple aponta

até mesmo a desqualificação dos professores, que passam a ser meros executores de um trabalho planejado alhures, considerando o interesse da indústria em competir, tendo como campo de disputa também esse universo escolar. Mas o mais importante, segundo o autor, é que todo esse custo não consegue vencer as barreiras de cor, sexo e classe, ou seja, o acesso à tecnologia continua a ser diferenciado. O uso de computadores em salas de aula das escolas públicas não será compensatório, afirma ele, em relação a esse acesso diferenciado. Pelo contrário, formar-se-á mão-de-obra para executar tarefas com uso, mas sem controle dessas tecnologias, e sem o conhecimento pleno que permitiria esse controle.

Silva (1999, p. 75-83) critica a adesão das escolas a modelos gerenciais de gestão, tendo em vista a formação voltada para o mercado de trabalho, mesmo quando se sabe que essa absorção não se dará necessariamente. Aponta, por outro lado, o interesse das empresas na escolarização, e afirma, de forma contundente, que isso não é algo anômalo com relação às necessidades do capitalismo atual. Assegura que

[...] a ideologia gerencial insiste em apresentar como solução para os problemas da falta de emprego e do subemprego a fórmula de “mais e melhor educação”, [quando se sabe que] as pessoas não estão desempregadas simplesmente porque não estão qualificadas, nem existem empregos vagos simplesmente porque não existem pessoas qualificadas para preenchê-los. A questão é que não existem empregos (SILVA, 1999, p. 77-78).

Mas o interesse das empresas capitalistas nos processos de educação, ressalta Silva, não está limitado à questão de formação da mão-de-obra. *O sucesso do novo capitalismo depende da criação de uma cultura, não apenas do “trabalho”, mas de uma cultura mais ampla, centrada precisamente nos valores e objetivos da nova dinâmica da produção e do consumo* (SILVA, 1999, p. 79). Uma das formas de fazer isso é insistir na permanência de um olhar acrítico da escola sobre a tecnologia, de modo que os estudantes respondam à sua impossibilidade de conseguir empregos em termos da sua incapacidade, ou seja, em termos da sua “empregabilidade” – e vale a pena reproduzir um texto mais longo do seu artigo:

Mais do que uma simples noção, “empregabilidade” é uma forma de transformação da subjetividade, da identidade. O discurso da “empregabilidade” não se limita a descrever em que consiste a empregabilidade. Ele se dirige à pessoa, dizendo: “você é um ser empregável”, “você deve ser um ser empregável”. Como todo processo de interpelação, ele será eficaz se a própria pessoa se tornar capaz de dizer: “sim, eu sou um ser empregável” (SILVA, 1999, p. 81).

Em referência a esse ponto vai a nossa crítica principal em relação às propostas oficiais ora em pauta. Considerando que há o reconhecimento, dentro das áreas de domínio da grande indústria, do chamado desemprego estrutural, o tipo de formação prescrito pelos PCNEM fecha a possibilidade de outras alternativas: ou o aluno desenvolve as competências necessárias para se integrar no mercado de trabalho prescrito, ou ele não se torna empregável, ou seja, sua integração somente se torna possível nas margens do sistema. O documento reconhece explicitamente que o crescimento econômico [...] *não gera mais empregos*, [e ainda por cima] *concorre para a diminuição do número de horas de trabalho e, principalmente, para a diminuição de oportunidades para o trabalho não qualificado*. Mas a proposta do documento para o ensino médio encaminha-se para um tipo especial de qualificação do trabalhador, a fim de que ele possa tornar-se empregável e incorporar-se num mundo em que as fronteiras nacionais são rompidas, e onde se processa, de forma muito rápida, a transferência de conhecimentos, de tecnologias e de informações.

A aquisição das competências sugeridas, também com relação ao trabalho, apresenta-se como garantia de superação da estrutura dual da sociedade brasileira (BRASIL, 1998a, p. 18). Mas a proposta pode aprofundar outros dualismos, formando um novo *exército industrial de reserva* não aproveitável nos setores dinâmicos da economia, mas muitas vezes incompetente para sair do seu círculo de influência.

Embora o documento afirme priorizar, como objetivos do ensino médio, *a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*, o direcionamento das diretrizes encaminha para o aprender a buscar conhecimentos/informações, uma vez que, no mercado de trabalho, estarão necessariamente submetidos a um processo de mudança acelerado. Nos termos do documento: *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* (BRASIL, 1998a, p. 18).

Poder-se-ia pensar numa integração do trabalhador assim formado na rede de empresas terceirizadas que se desenvolvem ao redor daquelas que empregam uma tecnologia mais avançada. Tais empresas, segundo alguns teóricos, poderiam utilizar, de forma mais flexível, as modernas tecnologias e, ao mesmo tempo, deixar espaço para a atuação de trabalhadores qualificados “expulsos” da grande indústria, em decorrência do processo de redução de pessoal. Alguns mais otimistas enxergam, nessa tendência mesmo, a possibilidade de organização autônoma dos próprios trabalhadores para fazer frente aos movimentos de

enxugamento de pessoal em curso. Tal tendência justificaria o tipo de formação *flexível* proposto, uma vez que ela teria que estar, de qualquer forma, subordinada às exigências prescritas pelas necessidades do capital.

Essas propostas de terceirização têm sido criticadas na prática, tanto no Brasil como no exterior. De qualquer modo, a experiência concreta tem mostrado que esse conjunto formado por empresas altamente tecnologicadas e uma rede de pequenas empresas prestadoras de serviços e fabricantes de material semi-industrializado não torna homogêneas as condições de trabalho dos seus trabalhadores. Enquanto na grande empresa persistem melhores condições de trabalho, com contratos registrados em carteira e respeito aos direitos trabalhistas, nessas pequenas empresas a informalidade impera. O trabalhador que nelas atua não tem margens para negociação, o que aumenta a submissão em tempos em que a ameaça de desemprego é constante. Além disso, nessas empresas convivem formas de trabalho as mais diversas (trabalho por tarefa, em domicílio, etc.), bem como a exploração da mão-de-obra infantil, juvenil e feminina (ROSAR, 1999, p. 85-100).

Dois outros pontos devem ser enfatizados em relação às propostas do PCNEM: o fato de o documento prescrever a terminalidade para esse nível de ensino, o que, de certa forma, fecha o círculo de formação profissional, definindo o perfil do trabalhador desejado; e o fato de ter abrangência nacional, não se referindo em nenhuma oportunidade às extremas diversidades regionais com as quais convivemos.

Dessa forma, formando o trabalhador de acordo com as necessidades do capital como um todo – não atendendo apenas às necessidades de mão-de-obra dos setores altamente tecnologicados e, portanto, não rompendo com a hierarquização social – a integração das camadas populares atendidas pela educação pública só poderá dar-se nas margens do sistema, ou seja, a educação pública formará trabalhadores *não empregáveis*, com consciência dessa *não empregabilidade*, mas conscientes de que não conseguem o que deveriam conseguir, ou seja, a integração no sistema de trabalho tecnológico.

Uma outra possibilidade de formação, aberta pelo sistema de ensino, coloca-se em relação aos chamados *cursos seqüenciais*, oferecidos principalmente pelo sistema universitário privado – acessível, portanto, a uma pequena parcela. Dentro da lógica gerencial de gestão do ensino público, opera-se uma *abertura de mercado* em relação às universidades privadas, introduzindo verdadeiros “remendos” na formação via educação pública prescrita pela constituição (ensino

fundamental e médio), transferindo mais uma vez para o aluno a culpa pela sua (consciente) *não-empregabilidade*.

Por outro lado, segundo Rosar,

Enquanto o governo federal faz a apologia da autonomia e concretiza efetivamente a descentralização em todos os níveis de ensino, como estratégia de redução de sua participação em termos de financiamento do sistema educacional, realiza a centralização do processo de concepção e de avaliação das medidas implementadas, sem possibilitar a efetiva participação dos segmentos sociais mais diretamente implicados no funcionamento dos sistemas educacionais [...] (ROSAR, 1999, p. 93).

Essa centralização vai além de medidas como a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) ou da LDB, ou os sistemas de avaliação, ou mesmo o processo de distribuição dos livros didáticos. Ela se faz presente com muito mais força ao vincular todo o processo educativo às necessidades do capital nos centros *mais dinâmicos* da economia, esquecendo a diversidade regional e as profundas desigualdades existentes em todo o país – e mesmo as formas diferentes de produção e consumo. Tudo passa a valer segundo um mesmo padrão, globalmente definido, que atinge homens e coisas. Nos termos expressos no documento que estamos analisando:

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 de sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos (BRASIL, 1998a, p. 14).

A concepção de um país todo ele modernizado, dependente da moderna tecnologia, levou recentemente ao episódio, fartamente comentado nos jornais, da atribuição de um computador como prêmio a um aluno que não dispõe nem de eletricidade na sua residência – nem sequer das condições mínimas de conforto, como, por exemplo, de disponibilidade de camas para todos os membros da família.

A centralização tem uma outra face perversa: dentro da lógica gerencial de enxugamento de custos, responsável pela degradação das condições de trabalho no ensino público em todos os níveis, há uma transferência de responsabilidade financeira da manutenção do sistema de ensino, que se exprime no crescimento assombroso, nas últimas décadas, do sistema privado de ensino – em todos os níveis, mas com um peso muito grande no ensino médio. Ao lado de um investimento privado nas escolas privadas, há, pois, um desmantelamento das

instituições públicas. Sob responsabilidade do poder privado ficam todos os setores competitivos – e reforçados com relação a essa característica. Há, por exemplo, uma terceirização no processo de formação de professores em serviço, atividade que poderia ser desenvolvida a contento por universidades públicas. Como resultado, tem-se a cristalização da hierarquização social através da escola, e não a realização de um processo de democratização através da educação.

Os PCNEM prescrevem o trabalho com os conteúdos de acordo com as idéias analisadas acima. São eles organizados em três conjuntos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias, agrupando História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Política e Filosofia.

O aspecto pragmático desses conjuntos de disciplinas fica evidente no direcionamento de todos para a *resolução de problemas*, os decorrentes da necessidade de comunicação e busca de informações, por meio do domínio da linguagem e de seus códigos, da aprendizagem de *concepções científicas atualizadas do mundo físico e natural* e do domínio da linguagem matemática com a finalidade de produzir *conhecimentos, bens e serviços* (ciências da natureza e matemática), ou para a geração de *respostas adequadas a problemas e a situações novas* (ciências humanas), sempre com uma finalidade explícita, presente na definição de uma *base nacional comum: 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* (BRASIL, 1998a, p. 18).

Nessa perspectiva, a interdisciplinaridade proposta *tem uma função instrumental*, devendo ser utilizada dentro de uma *abordagem relacional*, estabelecendo conexões entre os conhecimentos: *Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos* (BRASIL, 1998a, p. 22).

Na apresentação do conjunto denominado Ciências Humanas e suas Tecnologias, justifica-se a necessidade de integração dos conhecimentos das disciplinas a que nos referimos anteriormente, considerados *indispensáveis à formação básica do cidadão*, mas o aspecto pragmático fica evidente logo a seguir: *Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês”* (BRASIL, 1998a, p. 4). Ou, mais adiante: *Filosofia e História, assim, tornam-se instrumentais para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências – naturais e humanas – e da tecnologia* (BRASIL, 1998a, p. 9).

A associação entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza é pensada em relação às *tecnologias produzidas*:

Enquanto estas últimas produzem tecnologias “duras”, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às idéias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos (BRASIL, 1998a, p. 9).

Além disso, a ligação entre Ciências Humanas e Ciências da Natureza ficaria evidenciada pelo uso que as primeiras fazem de tecnologias de outras áreas (satélites e fotografia aérea em relação à cartografia, por exemplo), o que evidencia uma visão do caráter neutro dessas últimas. Por fim, assegura-se que cabe às Ciências Humanas [...] *construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens* [...], ou seja, analisar o impacto da tecnologia sobre os homens, e as mudanças na própria percepção do tempo (*um tempo fugidivo ou eternamente presente*), em decorrência do fluxo de informações (BRASIL, 1998a, p. 9).

Outro aspecto desse pragmatismo, agora se referindo diretamente à História, diz respeito à necessidade de seus conhecimentos para que os alunos se vejam [...] *quer como cidadãos de uma nação, quer como cidadãos do mundo*, [evitando-se desse modo] *os riscos da fragmentação ou da perda de referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas* [...] diante das tendências impostas nesse sentido pela globalização (BRASIL, 1998a, p. 13), ou seja, ante as tendências fragmentadoras da globalização vista como inevitável e incontornável, atingindo a tudo e a todos, o ensino de História deveria *corrigir* alguns desses resultados, não muito diferentes de antigos objetivos norteadores de um ensino de História voltado para o civismo e para o amor à Pátria. Nessa perspectiva, recomenda-se que os conteúdos de História do Brasil sejam considerados numa relação de “figura e fundo” com os de História Geral, conforme prescrição da LDB (BRASIL, 1998a, p. 12).

De qualquer modo, opera-se uma despolitização dos conteúdos, cuja definição deve dar-se pela definição de *competências*, estabelecidas pelo texto legal (BRASIL, 2001), no seu artigo 4.º. Na discussão dessas competências, os PCNEM privilegiam, entre os objetivos propostos para as Ciências Humanas, [...] *entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social*. Referindo-se então às mudanças advindas do emprego de inovações

tecnológicas na produção de mercadorias, o documento aponta de antemão, de uma maneira não crítica e totalmente despolitizada, que as

[...] diferentes tecnologias [...] como processos de planejamento, gestão e controle de informações, foram aplicadas ao contexto da produção. Essas tecnologias, e não só aquelas diretamente envolvidas com o manuseio de máquinas e ferramentas, têm sido responsáveis por transformações radicais nos processos produtivos [...]. Além do emprego de equipamentos cada vez mais sofisticados, o que tem garantido o aumento da produtividade tem sido a introdução de novas formas de organização do trabalho, nos sistemas manufatureiro, fabril ou pós-industrial, e na divisão do trabalho ou na gestão informatizada e cooperativa dos processos produtivos. [O que vai conduzir à conclusão, exposta logo a seguir, da] inviabilidade de formas de produção artesanal para suprir mercados amplos [e do conseqüente desemprego advindo desses processos], fora de controle (BRASIL, 1998a, p. 15-16).

Portanto, fecha-se o ciclo no sentido de direcionar a reflexão para uma possibilidade apenas de futuro e de desenvolvimento industrial.

Em direção ao passado, trata-se de

[...] compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. [Nessa história sem conflitos], a ética da identidade [tem uma finalidade, ligada ao mundo do trabalho]: Referida no pensar e no agir, essa consciência traduz-se na capacidade de lidar com situações novas, acionando-se os conhecimentos construídos, que são redirecionados para a resolução de problemas, não escapando, portanto, dessa perspectiva pragmática] (BRASIL, 1998a, p. 14).

Dessa maneira, justifica-se o objetivo de fazer com que os alunos se apropriem de um instrumental que os aproxime das novas tecnologias. Esse objetivo, todavia, supera a aquisição pura e simples de novas perspectivas de trabalho. É um objetivo democratizador e político, fazendo com que, através delas, novas sociabilidades se tornem possíveis:

A interação e a cooperação resultantes das novas tecnologias de informação e comunicação devem contribuir igualmente para o aperfeiçoamento das formas de convívio social. E, para tanto, é necessário, é imperativo, que se assegure o acesso a elas a um número crescente de indivíduos e grupos sociais, na perspectiva da igualdade (BRASIL, 1998a, p. 17).

Essa supervalorização da educação tecnológica, colocada como condição de igualdade social, foi severamente criticada por Apple. Segundo ele, a utilização dos computadores em sala de aula incorpora também um direcionamento que leva a pessoa a encarar o mundo pelas formas de pensamento que são primariamente *técnicas*. Essa ênfase desmedida, essa submissão dos conteúdos escolares às novas tecnologias, ao invés de enriquecer o currículo, empobrece-o. Isso envolve desqualificação, segundo ele, não melhorias para os alunos envolvidos no processo.

Apple (1986, p. 45-49) não recusa a introdução das novas tecnologias no universo escolar, aponta para a necessidade de uma *alfabetização social*, baseada na compreensão dos limites e das vantagens sociais do seu uso. Dirigiu suas críticas especificamente a experiências nas quais o currículo todo estava baseado no computador. Todavia, parece que a proposta veiculada pelos PCNEM vai bem além disso. Vai além do uso da tecnologia na educação: aquela que passa a ser a própria razão de ser desta, ou seja, a educação teria que demonstrar, à larga, a necessidade e a inevitabilidade do desenvolvimento tecnológico, tal qual ele se dá, conforme as necessidades do capital.

Os conteúdos propostos para o ensino de Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Política), segundo prescrevem os PCNEM, deverão mostrar ao aluno os caminhos das mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindos da revolução industrial. Deverão fornecer instrumentos teóricos para entender [...] *o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e sócio-culturais* (BRASIL, 1998a, p. 37). O esquema, como se vê, já fornece a explicação que o professor deve dar para o processo, uma vez que todas as mudanças socioculturais e econômicas devem ser explicadas a partir das mudanças tecnológicas.

Da mesma forma, prossegue o documento, o processo de flexibilização das relações de produção, além do advento de novas tecnologias, acaba interferindo no próprio perfil de qualificação exigido pelo mercado de trabalho. Cabe ao professor orientar o aluno no sentido de avaliar esse processo em suas próprias vidas, compreendendo até mesmo a inevitabilidade desse processo:

A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a dominação constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa (BRASIL, 1998a, p. 37).

A experiência concreta do aluno não é ponto de partida – é ponto de chegada.

O ensino de História, por sua vez, implica a aquisição de *competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação de diversas fontes e testemunhos de épocas passadas*. Tais competências apresentam-se como uma [...] *instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano* (BRASIL, 1998a, p. 22).

Tendo um papel importante na configuração da identidade, o desenvolvimento da noção de tempo histórico se dá, ele mesmo, sobre um tempo vazio e linear. Dessa forma, privilegia-se *o estudo de temas articulados à apropriação de conceitos*, entre eles a capacidade de refletir sobre o tempo presente como processo, vinculado a (e explicável, portanto, a partir de) acontecimentos passados: o recurso ao passado é tomado para dar sentido a um presente vivido como pleno de informações sempre explicadas como novas, reduzido sempre ao imediato (BRASIL, 1998a, p. 26).

Na perspectiva dos *ritmos da duração* de Fernand Braudel, sugere-se que em história o professor se preocupe em selecionar temas e conteúdos significativos para a atual geração, que possibilitem lidar com as diferentes temporalidades, *especialmente da conjuntura e da longa duração*. Sugerem-se também temas como cidadania, devidamente circunstanciada: [...] *como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos*. Dentre essas conquistas, releva-se e acentua-se o acesso às novas tecnologias: *E, para tanto, é necessário, é imperativo, que se assegure o acesso a elas a um número crescente de indivíduos e grupos sociais, na perspectiva da igualdade* (BRASIL, 1998a, p. 17).

O *direito à memória*, parte da *cidadania cultural*, liga-se diretamente ao problema da constituição do Patrimônio Cultural *para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações* (BRASIL, 1998a, p. 26), situando os educandos em relação aos [...] *lugares da memória, construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e o que deve ser silenciado e “esquecido”* isto é, levar o aluno a discutir as práticas dos museus, monumentos, entre outras, essa memória já feita, já constituída – sem referência ao investimento técnico e simbólico presente neles desde a sua fundação, nem questionando a apropriação, o uso e o acesso a eles, como bens sociais, na perspectiva que foi proposta por Marcos Silva: *preservar é também mudar funções do patrimônio histórico considerado* (SILVA, 1995, p. 47).

No mundo proposto por esses documentos, não há muito o que mudar. Coloca-se apenas, para as gerações formadas na escola de ensino médio, a inevitabilidade das mudanças, que chegaram e se estabelecer em todos os espaços, em todos os tempos. Aliás, isso é a globalização levada às últimas conseqüências.

REFERÊNCIAS

- AMADEO, Edward. Mercado de trabalho brasileiro: rumos, desafios e o papel do Ministério do Trabalho. In: POSTHUMA, Anne Caroline (Org.). *Brasil – abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 35-60.
- ANTONACCI, Maria Antonieta M. *A vitória da razão (?) – o idot e a sociedade paulista*. São Paulo: Marco Zero, 1992.
- APPLE, Michael W. O computador na educação: parte da solução ou parte do problema?. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 23, p. 25-49, abr. 1986.
- ARROYO, Miguel G. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999. p. 13-41.
- BONELLI, Regis. A reestruturação industrial brasileira nos anos 90: reação empresarial e mercado de trabalho. In: POSTHUMA, Anne Caroline (Org.). *Brasil – abertura e ajuste do mercado de trabalho no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 1999. p. 87-115.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais – ensino médio*. Brasília: MEC/SEMT, 1998a. (Bases legais e Parte IV).
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais – ensino fundamental: história*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- _____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais – educação básica*. Brasília: CNE, 2001.
- ROSAR, Maria de Fátima Felix. As políticas de gestão educacional sob a ótica da racionalidade capitalista: a reprodução de uma similaridade forjada entre indústria e escola. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999. p.85-100.
- SILVA, Marcos Antonio da. *História: o prazer em ensino e pesquisa*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In: FERRETTI, Celso J.; SILVA JR., João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. (Org.). *Trabalho, formação e currículo – para onde vai a escola?*. São Paulo: Xamã, 1999. p. 75-83.