
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UMA CRÍTICA EM TRÊS NÍVEIS*

Celso João Ferretti¹

RESUMO

Este artigo desenvolve críticas à reforma do ensino médio no Brasil nos aspectos político-ideológico, educacional e implementação, tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Profissional de Nível Médio. No primeiro aspecto, aponta o risco de uma simples adaptação da educação à lógica do neoliberalismo, submetendo-a aos interesses produtivos em detrimento dos aspectos formativos e gerais, numa perspectiva instrumental. No segundo, questiona a forma como estão concebidas a interdisciplinaridade e a contextualização nas Diretrizes Curriculares, que, centradas no campo dos negócios, e não do educacional, privilegiam o modelo da competência sobrevalorizando as atitudes individuais em detrimento das ações coletivas. No terceiro, indica uma defasagem entre o discurso explícito naquelas diretrizes e a prática, com indagações referentes às condições objetivas e subjetivas do país, em resposta às responsabilidades atribuídas à escola para atendimento ao ensino médio e ao ensino técnico.

Palavras-Chave: Ensino Médio, Globalização, Diretrizes Curriculares

Vários trabalhos têm sido produzidos recentemente sobre o assunto em virtude de sua relevância e das polêmicas que tem suscitado. Sem pretender ser original proponho-me examiná-lo enfocando o principal, mas não exclusivamente, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico, sob três aspectos:

- a) político-ideológico
- b) educacional
- c) implementação

1. O aspecto político-ideológico

As reformas educacionais devem ser entendidas como aspectos das políticas sociais que são resultantes e produtoras de ações político-sociais realizadas, separada ou articuladamente, pelo Estado e pela sociedade civil, mas implementadas pelo primeiro. Parte-se do suposto de que ambas as instâncias se articulam ou degladiam em torno de interesses de grupos sociais que se fazem presentes em uma e/ou outra. Por essa razão, carece de sentido, apesar de ser assim entendido correntemente, dizer que as reformas são gestadas no âmbito do Estado, disseminando-se, por ações deste, de forma demo-

crática ou autoritária, por toda a sociedade, gerando nesta, ao mesmo tempo, recusas, adesões ou ambigüidades.

Na atualidade as sociedades e os Estados nacionais defrontam-se com desafios que decorrem de processos históricos pelos quais têm passado especialmente nos últimos trinta anos. Tais processos englobam transformações profundas nos planos econômico, político, social e cultural que desencadearam questionamentos em diferentes esferas, entre elas, a educacional. Diante das transformações que vêm se operando no capitalismo, em nível mundial, assim como em decorrência de mudanças profundas nos planos social e cultural, a educação tem sido, de um lado, exaltada pelas contribuições que poderia oferecer para a constituição de sociedades mais ricas, mais desenvolvidas, mais igualitárias e mais democráticas e, de outro, especialmente em países como o nosso, profundamente questionada, por não estar em condições de garantir à população em geral o acesso aos bens culturais, sociais e econômicos que poderiam garantir-lhe os benefícios decorrentes de sua pertença a uma sociedade afluente.

No caso brasileiro, esse questionamento se dá predominantemente em relação à educação pública e, portanto, à ação do Estado, não raro opondo-a à

* Recebido: Julho de 2003

* Aceito: Setembro de 2003

¹ Pesquisador da Fundação Carlos Chagas e professor do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Universidade de Sorocaba/SP (Uniso).

atuação da iniciativa privada, generalizada e erroneamente considerada de melhor qualidade e, por isso, mais eficiente. Por esse motivo, assistiu-se, no país, especialmente a partir da década de 90 do século passado, não só uma radicalização desse questionamento, feito inclusive pelo próprio Estado que dele anteriormente se defendia, mas a adoção de medidas que, segundo o discurso corrente, oficial ou não, tinham por objetivo superar as deficiências historicamente constatadas, mas só recentemente admitidas e assumidas e, ao mesmo tempo, elevar o nível de qualidade da educação pública de modo que esta cumprisse o papel que lhe caberia, segundo tais discursos, na promoção do desenvolvimento nacional.

Nessa “cruzada”, por assim dizer, engajaram-se vários segmentos da sociedade civil, assim como o Estado, representando, de um lado, os interesses de setores dominantes, especialmente os ligados ao empresariado e, de outro, ainda que de forma indireta, os interesses de extensos setores da população, cuja demanda por educação pública de qualidade é histórica, pela simples razão de que esta é, na maior parte dos casos, a única a que têm acesso.

Tal “cruzada” assumiu diferentes facetas, conforme os interesses envolvidos, assim como diferentes tipos de materialidade. No plano dos discursos verificou-se, como antes não havia ainda sido verificado, uma intensa participação dos setores dominantes na sociedade brasileira, expondo seus pontos de vista na mídia em geral a respeito da educação e de seu papel central para o desenvolvimento, principalmente econômico. Setores dominados, ou instituições entendidas como seus representantes (sindicatos, partidos políticos, por exemplo) também se manifestaram, em muitas oportunidades partilhando as mesmas concepções dos setores dominantes quanto ao papel social da educação, estimulados não pela perspectiva da acumulação, como os primeiros, mas pela da sobrevivência, face ao fantasma antevisto ou propalado e mesmo experimentado do denominado “desemprego tecnológico”.

Cabe ressaltar que esta visão a respeito do papel central atribuído à educação no que tange ao desenvolvimento econômico e social não é nova. A Teoria do Capital Humano, vigente nos anos 60 ia em direção semelhante. Em segundo lugar é necessário considerar que a tendência a sobrevalorizar a contribuição do setor educacional para o desenvolvimento acaba por instituir uma outra, que é a de manter na obscuridade a contribuição efetiva que

uma série de fatores, tão ou mais importantes que o educacional, pode trazer para o referido desenvolvimento (Ferretti, 1993). Entre eles vale a pena destacar: o enfraquecimento relativo do poder dos Estados-Nação, no contexto do poder internacional, em consequência da globalização da economia; a posição do país no contexto das disputas político-econômicas mundiais, entre elas as que dizem respeito às políticas protecionistas adotadas pelos países centrais; a ausência de definição de uma política industrial compatível com nossa realidade; a ausência de uma política agrária socialmente mais justa, etc.

No plano das medidas práticas os setores dominantes, com destaque para o empresariado, adotaram várias medidas que foram, desde a instalação de escolas em suas empresas até a “adoção” de escolas públicas, sob a forma de parcerias, passando pela contratação de empresas educacionais para a oferta de cursos supletivos de 1º e 2º graus a seus empregados. No plano da ação política ambos os setores se fizeram presentes por meio de “lobbies” nos espaços públicos, especialmente no executivo (representados pelo MEC e pelo MTb) e no legislativo, visando interferir no conteúdo da LDB, então em discussão, ou na elaboração de medidas provisórias e decretos que contemplassem seus interesses seja no âmbito da formação geral, seja no da profissional. Em quase todos os casos, os setores populares sofreram reveses, de modo que, em um e outro âmbito da esfera pública, o que prevaleceu foi o interesse dos setores dominantes, ainda que alguns destes tenham sido compartilhados pelos setores populares (por exemplo, a ampliação do acesso ao Ensino Médio).

O que importa ressaltar, neste caso, é que tipo de proposição educacional resultou dos embates/articulações/alianças que então ocorreram. Para tal é necessário retomar, ainda que rapidamente, alguns dos elementos inspiradores das propostas que acabaram se impondo. Um deles diz respeito à globalização não só da economia, mas da informação, de políticas, de uma multiplicidade de valores e práticas sociais e culturais, paralelamente ao discurso de valorização das diferenças e do respeito às peculiaridades das culturas locais. Outro tem por referência as transformações que, principalmente a partir de 1970, vêm ocorrendo no âmbito do trabalho com a denominada “reestruturação produtiva”.

Das mais diversas formas e por diversos meios esses elementos se fizeram presentes em muitas

políticas internacionais e nacionais. No plano educacional, principalmente por intermédio da ação sistemática de organismos multilaterais, com destaque para o Banco Mundial, a UNICEF, o PNUD e, particularmente, no continente latino-americano, a CEPAL, que promoveram encontros definidores de diretrizes mundiais (por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos), assim como publicaram documentos com a mesma intenção (por exemplo, "Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade").

O que ressalta desses eventos e documentos é a "necessidade", posta pelas transformações em diversas esferas, mas especialmente na econômica, de se buscar a constituição de um novo sujeito social, no plano coletivo, tanto quanto no individual, capaz não só de conviver com tais transformações mas, e principalmente, tirar delas o melhor partido, tendo em vista o bem estar de países e pessoas. No documento da CEPAL, acima referido, essa perspectiva é traduzida na fórmula "competitividade autêntica e moderna cidadania", entendendo-se pelo primeiro termo a "construção e aperfeiçoamento [das] capacidades de [uma nação e] (...) uma efetiva integração e coesão social que permita aproveitar essas capacidades em função de uma exitosa inserção internacional, [sendo] sua meta final (...) promover um nível mais alto de vida para os cidadãos" (CEPAL/OREALC, 1992, p. 128) e pelo segundo "aprofundar a democracia, a coesão social, a equidade, a participação" (idem, p. 17). Ao primeiro termo pode-se legitimamente associar, no âmbito educacional, a preparação de recursos humanos (no plano geral e no especificamente profissional) como uma das facetas da idéia central presente no texto da CEPAL (1992, p. 15) qual seja, a "incorporação e difusão deliberada do progresso técnico [que] constitui o pivô da transformação produtiva e sua compatibilização com a democratização política e uma crescente equidade social". Tal preparação, fundada na assimilação de elementos do progresso técnico, contribuiria, por suposto, para aumentar a produtividade de trabalhadores já inseridos na PEA, ou que nela viessem a se inserir.

Metas defensáveis mas, ao mesmo tempo, idealizadas, posto que traçam uma mesma linha de política para todos os países da América Latina e Caribe, independentemente de suas peculiaridades, ao mesmo tempo que fazem supor a possibilidade de, pela educação, entre outras ações sociais, promover exatamente aquilo que o próprio processo

de acumulação capitalista recente viria a negar em poucos anos. Não que os propositores das políticas fossem ingênuos. Muito ao contrário, sabiam bem o que se avizinhava, em função dos desdobramentos que já se faziam presentes nos países centrais, tal como o desemprego.

Por essa razão, haveria que cuidar para que, ao lado da formação dos trabalhadores de acordo com as novas necessidades da produção, visando, portanto, os setores de ponta da economia, se os formasse também, e ao restante da população, para que pudesse se defrontar com a face "inescapável" e perversa da "irreversível" transformação da economia capitalista, agora hegemônica, assim como com o também "irreversível" advento das sociedades pós-industriais. Daí a proposição da "moderna cidadania", tendo em vista um capitalismo "mais humano", no qual a equidade e a democracia se sobreporiam à exploração (ou à "competitividade espúria", como a denominou eufemisticamente o documento da CEPAL) em nome do desenvolvimento sustentado.

Tais preocupações não eram estranhas a segmentos da sociedade e do Estado brasileiro. Na mesma época em que o documento da CEPAL foi publicado, o governo Collor desencadeava várias iniciativas tendo em vista a adequação do parque produtivo e das políticas comerciais do país aos ditames da nova economia mundial. Assim, tal documento, assim como outros da lavra de organismos multilaterais encontraram acolhida entre os setores dominantes a quem tais proposições interessavam, os quais, como já foi dito, articularam "lobbies" para fazer aprovar a legislação que, em diversos âmbitos, entre eles o educacional, favorecesse seus interesses.

Como se pode verificar na proposta da CEPAL, o elemento central a ser perseguido é a difusão do progresso técnico, o que sugere que a toda a proposição é fortemente marcada pelo determinismo tecnológico. A preocupação com a introdução das novas tecnologias de produção, de organização e gestão do trabalho, da mesma forma, impregna tanto as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" (DCNEM), quanto as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio" (DCNEPNT), promulgadas pelo MEC, depois de aprovadas pelo CNE, em especial esta última.

Permeia ambos os textos, mas é explícita no segundo uma questionável dicotomia entre

tecnologias, processos de produção e organização do trabalho vigentes, de um lado, nas empresas de cunho taylorista/fordista e, de outro, nas de natureza integrada e flexível, desconsiderando ou minimizando as contribuições dos estudos da sociologia do trabalho que destacam a heterogeneidade e a diversidade observada entre países (particularmente entre os mais avançados e os do terceiro mundo), ramos produtivos, setores de produção e empresas quanto ao emprego de tais inovações e quanto ao sucesso obtido em decorrência de sua implementação. Essa ênfase produz, também, uma questionável separação entre um dado momento histórico, em que a produção seria predominantemente manual, taylorista, rotineira e outro, em que ela seria de natureza intelectual, flexível, integrada, polivalente, fazendo tabula rasa das pesquisas que mostram a convivência entre uma e outra forma de organização da produção, mesmo entre os países avançados, bem como das investigações que evidenciam a funcionalidade dessa convivência até no interior de uma única empresa.

Da mesma forma, ocorre a impropriedade de atribuir as mudanças em curso predominantemente ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Recai-se, assim, num também questionável determinismo tecnológico como razão explicativa das mudanças na produção e no trabalho e, por extensão, de forma direta, das mudanças nas demandas em termos das qualificações não apenas dos operários mas, também, dos setores responsáveis pela administração. Em ambos os documentos, e mais explicitamente no segundo, a qualificação é entendida, inequivocamente, como conjunto de atributos individuais, de caráter cognitivo ou social, resultantes da escolarização geral e/ou profissional, assim como das experiências de trabalho (veja-se, por exemplo, na discussão sobre a educação profissional de nível técnico, a referência à "flexibilidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor").

Com isso o texto incorre em outro equívoco pois algumas correntes atuais da sociologia do trabalho, de origem francesa e anglo-saxônica, têm apontado para o caráter limitado da noção que nele é tomada como referência. Tais correntes têm chamado a atenção para a necessidade de compreender a qualificação num sentido mais ampliado e mais complexo, em razão das observações de que a definição do lugar ocupado pelos trabalhadores na instituição social empresa, bem como seu salário, oportunidades de

promoção etc., resultam, para além da posse de saberes e habilidades específicos, da sua condição de classe, sexo, etnia, idade, do prestígio social de sua ocupação, da sua capacidade organizativa como corporação, tanto quanto do jogo político e da correlação de forças que envolve grupos de trabalhadores em disputas internas ao seu coletivo ou que mobiliza esse mesmo coletivo ou grupos específicos nos embates com a empresa.

É compreensível que os educadores se preocupem com o papel que a escola desempenha na formação dos futuros profissionais. Por isso talvez sejam mais suscetíveis a enfoques que tendem a sobrevalorizar o desenvolvimento de atributos individuais, quase sempre calcados numa visão de subjetividade de cunho mais psicológico que social. Correm, com isso, o risco de se tomarem pouco críticos ou pouco avisados quanto ao que deles se espera, podendo enveredar, por viéses como o do determinismo tecnológico anteriormente apontado, conjugado a um processo de psicologização do conceito e da prática que eventualmente dele decorre.

Ao não considerar a história da educação brasileira e assumir como inexorável a reestruturação produtiva, por meio do determinismo tecnológico, os documentos parecem preocupar-se, tão-somente, com a atualização das demandas postas para o trabalhador na nova divisão técnica e social do trabalho. Tal abordagem, trabalhando sobre as características aparentes de novos paradigmas, apenas reproduz o psicologismo naturalizante das relações sociais conflitantes próprias do capitalismo.

Por outro lado, o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio por centrar-se mais na formação geral que na específica, volta-se mais para os aspectos formativos relacionados à cidadania, assim como para o desenvolvimento dos atributos de ordem mais geral referentes ao trabalho e que, por hipótese, podem ser úteis ao exercício de variadas profissões. O documento das DCNEM, com sua ênfase na estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade, expressa não apenas uma preocupação com a formação do sujeito que estará vivendo nas sociedades pós-industriais mas, também com a formação de habilidades e competências adequadas ao trabalho de natureza capitalista que estará presente nessas sociedades. Esta preocupação faz sentido, considerando que o processo formativo é cumulativo e de longa duração. Faz sentido, também se se considera que as transformações que estão ocorrendo

nessas sociedades no momento presente, particularmente no campo do trabalho, tenderão a seguir o mesmo curso, o que já passa a ser objeto de questionamento, dadas as contradições que vão se manifestando.

Todavia, a questão a ser ponderada diz respeito à cidadania. O termo “moderna cidadania” imediatamente coloca a existência de uma que não o é. Pode-se pensar, neste caso, na cidadania clássica, a que se origina na polis grega, mas ganha sua plenitude com as revoluções burguesas. Mas, se as colocamos em confronto, no que diferem? Não no plano dos direitos políticos, do ponto de vista formal pois em ambas a democracia é uma referência e a participação uma decorrência. No entanto, no plano da vida real, a efetiva democracia está longe de ser uma realidade, tanto quanto ocorreu no âmbito da concepção burguesa clássica de cidadania.

Por outro lado, uma diferença marcante entre a cidadania burguesa clássica e a “moderna cidadania” se evidencia no que diz respeito à equidade, pois não é este o conceito com que nos defrontamos com a cidadania liberal burguesa clássica e, sim, com o de igualdade, ainda que no plano formal, legal. Por isso, vale a pena aprofundar um pouco essa distinção.

Saviani (1998), debatendo o conceito de política da igualdade presente nas DCNEM, aponta para a impropriedade, presente no texto, do uso intercambiável dos termos igualdade e equidade, destacando, para isso três sentidos possíveis atribuíveis ao último termo, dos quais ressalta o primeiro: “disposição de reconhecer igualmente o direito de cada um” que, para o autor, “implica o reconhecimento e legitimação das desigualdades [uma vez que tem por consequência] (...) o tratamento igual dos desiguais”. Em contraposição, o conceito de igualdade tem o significado de “qualidade ou estado de igual; paridade; uniformidade; identidade. Ressalta, ainda, Saviani que, do ponto de vista ético, o termo significa “relação entre os indivíduos em virtude da qual eles são portadores dos mesmos direitos fundamentais que provêm da humanidade e definem a dignidade da pessoa humana”, concluindo pela incompatibilidade entre ambos. No plano da educação o conceito de equidade tem sido largamente usado com o sentido de igualdade de oportunidades (como, por exemplo, a igual oportunidade que todos teriam para cursar o Ensino Médio dada a ampliação do acesso).

E quanto à coesão social? Aparentemente não

haveria diferença entre o conceito clássico de cidadania o “moderno” quanto a este aspecto, posto que em ambas se propõe a esfera pública como o espaço da busca do bem comum. As DCNEM propõe que essa coesão se estribe em um “novo humanismo” de tempos de transição, que permita “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 (...)”, por meio do desenvolvimento de uma “ética da identidade”, calcada na capacidade de avaliar com autonomia e construir/adotar valores com base nessa mesma autonomia. A expectativa é a de que, por essa forma, seja possível, pelo reconhecimento das diferenças, construir um mundo mais solidário. Percebe-se aqui que o mesmo tema que permeou o enfoque da política da igualdade reaparece, ou seja, o respeito às diferenças. Mas o que significa precisamente isso? Não seria esta uma forma de excluir incluindo? Numa era que se anuncia como prenhe de desigualdades e de exclusão, pelas próprias características que vão assumindo as sociedades capitalistas, é necessário educar homens que, por respeitar as diferenças, as mantenham, com a condição de, ao mesmo tempo, manter a coesão social ameaçada. Esta preocupação reaparecerá, coerentemente, nos “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, no que tange à Área de Ciências Humanas, sob a forma de competências a serem desenvolvidas pelos professores.

Especial atenção deve ser dispensada ao papel a ser atribuído à educação nesse contexto, considerando que os desdobramentos resultantes podem simplesmente colocá-la a reboque dos interesses produtivos, ainda que os discursos ressaltem seus aspectos formativos e gerais. Esta não é uma preocupação vã e destituída de sentido, na medida em que os discursos referidos não deixam dúvidas de que mesmo a formação de caráter geral (aliás, especialmente esta) deve orientar-se pelas necessidades da produção.

Mas os mesmos discursos fazem questão de frisar que tal cometimento reflete, ao mesmo tempo, a preocupação de seus proponentes com a garantia da participação cidadã de todos nas sociedades de que são membros. Assim, se a educação se submete à produção ela o faz não no interesse estrito desta, mas no interesse geral da nação, em duplo sentido. Primeiro, no sentido de que, se a produtividade da economia cresce, todos serão beneficiários porque supostamente melhoram as condições da vida

nacional; segundo, no sentido de que, tal submissão implica, afinal, a elevação do nível cultural da população em geral, uma vez que se postula educação geral de boa qualidade para todos o que significaria, ao fim e ao cabo, no aumento do potencial de empregabilidade geral. Assim, os interesses da produção se identificam com os interesses não só nacionais, mas, também com os de cada trabalhador individual.

Este, parece ser o teor da longa citação abaixo, em apoio ao ponto de vista de Thurow (1993) de que uma das alternativas para promover o êxito de uma economia é a de "fazer os produtos mais baratos e melhor" (em vez de inventar novos produtos); em tal caso "a educação dos 50% inferiores da população ocupa o centro do cenário". O apoio é dado nos termos de que a adoção dessa alternativa,

(...) exigirá ampliar os circuitos de alta qualidade do sistema educativo para que a totalidade da população possa ter acesso a eles. Ainda que não haja garantia de emprego para todos nos setores avançados, este cenário necessitará que todos sejam "empregáveis". Somente desta maneira se garantirá que tenha plena vigência a igualdade de oportunidades e possibilidades de integração social. Ao mesmo tempo, isto permitirá que as competências desenvolvidas pelo sistema educativo sirvam tanto para a participação cidadã como para desenvolver 'vias alternativas' de inserção no mercado de trabalho no caso de que não seja possível ingressar nos postos de trabalho de alta tecnologia. (Filmus, 1993. p.91)

Esta visão que identifica os objetivos da produção aos da educação geral é equivocada porque os interesses em jogo não são da mesma natureza. Tendemos a concordar, ao contrário, com os pontos de vista de Ibarrola, de que, em primeiro lugar, é errôneo entender que a educação deva adaptar-se às demandas da produção, fornecendo-lhe os recursos humanos de que necessita e, em segundo lugar, de que também é falacioso "conceber as necessidades da produção como pertencentes a uma estrutura produtiva homogênea, (...) sem contradições, igual para toda a população do país (...)" (Ibarrola, 1988. p.50). Uma educação que se coloque nessa perspectiva assume um forte caráter instrumental, ainda que se justifique, para além da instrumentalidade, pela cidadania. Zibas (s/d) aborda bem a questão, evidenciando a presença desse enfoque em textos da SEMTEC, preparatórios à definição da proposta do MEC para o ensino médio.

Argumenta a autora que tanto a identificação entre objetivos do ensino e da produção quanto a concepção pragmática e técnica de cidadania, expressa na capacidade de se valer de conhecimentos, informações, etc. para satisfazer necessidades individuais e interferir em problemas locais, representam reducionismos perigosos.

No primeiro caso, o perigo consiste na possibilidade, não desprezível, de que o conteúdo da educação geral seja convenientemente "adequado" às necessidades futuras da formação técnico-profissional e esta circunscrita às necessidades imediatas da produção. É esta preocupação que levou Deluiz a apontar como um dos possíveis riscos do modelo de competências, qual seja, "a visão adequacionista da formação". No segundo caso, o perigo consiste não apenas no reducionismo do conceito de cidadania, mas na sua redefinição. Como afirma Silva

ao redefinir o significado de termos como "direitos", "cidadania", "democracia", o neoliberalismo em geral e o neoliberalismo educacional, em particular, estreitam e restringem o campo do social e do político, obrigando-nos a viver num ambiente habitado por competitividade, individualismo e darwinismo social. (1994. p.22)

2. O aspecto educacional

Deve-se chamar a atenção para o fato de que os documentos anteriormente referidos estruturam-se sobre um conceito cuja origem não está no campo educacional, mas no dos negócios (Hirata, 1994), o que, por si só já é indicativo de que as reformas do ensino médio e do ensino técnico, contrariamente ao afirmado pelos discursos oficiais, tende a privilegiar os interesses de um setor social e não os da sociedade como um todo: trata-se do conceito de competência, tal como está sendo entendido no âmbito da Sociologia do Trabalho e da educação.

O denominado "modelo da competência", no campo do trabalho se apresenta como uma nova referência especialmente a partir dos anos 70 do século XX, nos países centrais, tendo em vista a introdução de inovações tecnológicas de caráter físico e organizacional, bem como a adoção de novas formas de gestão do trabalho, ainda que permaneçam, funcionalmente, elementos próprios da organização taylorista das empresas, centradas no posto de trabalho. A adoção de novas formas de organização do trabalho (just in time, células de produção,

por exemplo), desloca o foco de atenção do posto para o trabalhador individual, uma vez que, com a flexibilização das atividades, dele se espera que seja polivalente. Esta reformulação põe em xeque o conceito de qualificação profissional, pois este se assentava sobre o posto de trabalho, assim como a organização do coletivo dos trabalhadores, também referenciada ao posto.

Tais reformulações, assim como a constatação de que o desempenho das atividades laborais tendem a perder seu caráter predominantemente manual e rotineiro, exigindo de cada um flexibilidade, capacidade de enfrentar desafios e resolver questões emergentes com alguma autonomia, colocam ênfase no desenvolvimento de novos atributos que passariam a ser exigidos dos trabalhadores, envolvendo diferentes dimensões de sua personalidade (cognitiva, afetiva e social). A competência seria entendida, nessa perspectiva, como a capacidade de mobilizar saberes de diversa natureza (o saber propriamente dito, ou seja, o conhecimento; o saber-fazer, ou seja a capacidade de aplicar conhecimentos; e, finalmente, o saber-ser, ou seja, a capacidade de relacionar-se afetiva e socialmente e ter a disponibilidade afetivo-social para acionar todos esses saberes tendo em vista a realização de uma atividade que requeira sua articulação).

O modelo de competência implica a exacerbação dos atributos individuais, em detrimento das ações coletivas na construção das identidades e espaços profissionais. Na verdade, o modelo trabalha sobre o suposto de que tudo no campo profissional se toma responsabilidade individual, desde a empregabilidade (a que os documentos, talvez levando em conta o desemprego crescente, denominam de laborabilidade), até a definição dos negócios com os quais o indivíduo vai se envolver, passando pelo tipo de treinamento, velocidade de promoção, salário, viagens, benefícios de ordem diversa, etc. A pedra de toque para essa carreira individual, da qual o sujeito se torna gerente, conforme expressão usada em empresas, é sua carteira de competências, a ser continuamente renovada.

Tal enfoque tende a obscurecer o fato de que a definição, certificação e valorização das competências (em termos salariais, inclusive), tal como ocorreu em outros momentos com a definição das qualificações, não é uma questão meramente técnica ou escolar, derivada das mudanças no conteúdo do trabalho e da introdução de inovações tecnológicas, mas política e histórica, uma vez que

envolve interesses distintos e antagônicos entre capital e trabalho, presentes num contexto em que se quer fazer crer que tais distinções e antagonismos devem dar lugar a outro tipo de enfoque (a negociação) em nome da produtividade, da competitividade, do mercado e da qualidade, no qual ela (a negociação) aparece como o estágio mais evoluído, democrático e civilizado das relações capital/trabalho. Isto pode significar, no limite, a “naturalização” da produção capitalista e a negação, como “atrasado”, do embate político em torno de interesses divergentes. Pode significar, também, a “naturalização” da competência como alternativa à formação do trabalhador, secundarizando o fato de que sua instituição depende da correlação de forças em disputa no interior da empresa e da sociedade brasileira, neste momento histórico, correlação esta que impõe limites à sua utilização como instrumento da produção. O tratamento técnico desmobiliza, portanto, a ação política e a desqualifica, com base no argumento de que o primeiro se apoia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado (na “realidade”, enfim), enquanto que a segunda ganha cores de simples ideologia a serviço de “interesses meramente corporativos”.

Não obstante, à educação básica solicita-se que desenvolva competências de natureza ampla, passíveis de ser utilizadas no exercício de diferentes profissões e às escolas técnicas e agências de formação profissional delega-se a responsabilidade de oferecer educação profissional de nível técnico, separadamente da primeira, mas com o mesmo intuito - desenvolver competências - neste caso de caráter mais específicas que as desenvolvidas na educação básica, mas a elas articuladas, de modo que o sistema de ensino se unifica pelo desenvolvimento das competências e se dualiza como redes.

Para fazê-lo, os documentos, em especial as DCNEM, indicam, como procedimentos metodológicos, a interdisciplinaridade e a contextualização. A primeira implica a “possibilidade de relacionar as disciplinas em áreas de projetos de estudo, pesquisa e ação”. A segunda significa que o contato do aluno com o conhecimento deve ser mediada pela relação entre esse conhecimento e “áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural. O pressuposto é o de que a aprendizagem será mais efetiva se se tornar significativa para o aluno. Para isso os conteúdos a serem aprendidos devem estar relacionados a experiências, relações e contextos que também tenham sig-

nificado para esse aluno. Dos contextos possíveis, “o trabalho é (...) o mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB (...).

Em princípio, deve-se considerar que a interdisciplinaridade e o ensino por projetos não representam novidades no meio educacional tendo sido, em muitas oportunidades, defendidos por educadores respeitados. Idem quanto à contextualização e à noção de que “o trabalho é o princípio organizador do currículo”. Por isso não se trata de, abstratamente, recusar esses enfoques pedagógicos, até porque fazem sentido e, em muitas circunstâncias contribuem efetivamente para a melhoria da aprendizagem e para conferir sentido social e político aos conteúdos aprendidos, em especial quando se referem ao trabalho.

O que está em questão é o sentido que tais proposições ganham nos documentos citados, considerando-se o uso que se pretende fazer delas. O trabalho como princípio educativo já foi defendido por Gramsci com um sentido social muito mais elevado, pois no seu enfoque tratava-se de desenvolver nos alunos uma compreensão profunda do trabalho e suas relações com a vida ético-moral, com o objetivo último de construção de uma contra-hegemonia à hegemonia do Capital. Nas proposições da reforma educacional brasileira o que se privilegia é o estabelecimento de uma relação adaptativa às mudanças que estão se operando no campo do trabalho, de modo que, com o desenvolvimento de competências superiores, os alunos se tomem, futuramente, trabalhadores mais produtivos e cidadãos mais comprometidos.

No caso da interdisciplinaridade e da contextualização corre-se o risco de, por conta do objetivo que levam à sua utilização - o desenvolvimento de competências - promover-se a subsunção dos conhecimentos disciplinares à sua aplicabilidade. Em outros termos, corre-se o risco de ser priorizada mais a aplicação dos conhecimentos a situações de caráter instrumental que seu domínio profundo e efetivamente significativo. Não se trata de mera elocubração. Ao se referir às sugestões e recomendações de Cláudio Moura Castro e João Batista Araújo e Oliveira para o Banco Mundial, no que diz respeito ao ensino de 2º grau, Cunha traz à tona a convergência de opiniões entre ambos quanto aos conteúdos a serem privilegiados pelo ensino médio:

Mas, a solução que Castro defende como a mais apropriada é a que estaria sendo aceita na Europa: rejeitar o ensino de 2º grau meramente propedêutico tanto quanto a ‘velha opção profissionalizante’ em proveito de cursos secundários aplicados ou mais voltados para certas áreas, como as comerciais, as artísticas, as biológicas, as industriais. A idéia não seria a de profissionalizar, mas, sim, ‘vestir’ os mesmos conteúdos acadêmicos (ciências, matemática, comunicação, escrita) com ‘roupagens’ da área. E exemplifica: aprende-se matemática aplicada nos negócios; física, estudando máquinas ferramenta; ler e escrever, redigindo relatórios e lendo manuais de computador...

(...) Oliveira [defende a solução dos] sistemas educacionais da OCDE, em reforma, [que propõe] a adoção dos cursos que procuram ensinar disciplinas acadêmicas num contexto aplicado, ao mesmo tempo em que permitem ao aluno aprofundar, desde cedo, seus conhecimentos e habilidades nas áreas em que possui maior vocação ou talento, assim como habituar-se às características e demandas do mundo do trabalho. Ao invés de prepararem para ocupações específicas, esses cursos tipo “tech prep” norte-americano visam áreas educacionais cada vez mais amplas, embora ‘vocacionadas e direcionadas’, o que permitiria aos alunos o desenvolvimento intelectual, o domínio da competência e a busca da excelência” (Cunha, 1997, p. 13 e 15)

Em suma, dado que o importante é o desenvolvimento de competências, desempenhando os conteúdos disciplinares um papel subalterno em relação a esse objetivo maior, a metodologia proposta se transforma não em mera indicação, mas na única alternativa viável se se quiser manter a coerência entre fins e meios.

3. A implementação

A formulação e a implementação das reformas se deram de forma pouco democrática, apesar das tentativas governamentais de fazer crer o contrário. As audiências públicas, realizadas com o intuito propalado de ouvir a comunidade dos educadores quanto ao que propunha a Câmara do Ensino Básico do Conselho Federal de Educação para o Ensino Médio e para o Ensino Técnico por meio das diretrizes citadas anteriormente, tiveram pouco efeito prático, na medida em que os vários comentários, críticas e sugestões não foram incorporados ou o foram superficialmente, de modo que o espírito dos pareceres produzidos no âmbito do CNE não foi alterado no fundamental. Nesse sentido, as audiências cumpriram o papel de legitimação social do

que já estava definido, à revelia dos que delas participaram como convidados.

No documento das DCNEM, por outro lado, afirma-se que

a proposta pedagógica da escola será a aplicação de ambos, princípios axiológicos e pedagógicos [que estruturam as DCNEM], no tratamento dos conteúdos de ensino que facilitem a constituição de competências e habilidades valorizadas pela LDB [traduzidas em áreas curriculares a serem detalhadas em conteúdos disciplinares] (...) Essa sintonia fina (...) será o espaço no qual a identidade de cada escola se revelará como expressão de sua autonomia e como resposta à diversidade”

No entanto, essa afirmação, de caráter democrático, é negada pela realidade, da qual os conselheiros do CNE certamente têm conhecimento. Tendo-se em vista as condições objetivas do país, a drástica redução dos gastos sociais, em particular na educação, as condições precárias das redes de ensino público, as reconhecidas deficiências na formação de professores, parecem pouco realistas tanto as diretri-

zes curriculares para o ensino médio, quanto as que se referem ao ensino técnico. Quais as condições objetivas para que as escolas dos sistemas públicos de ensino, sabidamente sucateadas em termos de estrutura física, de material didático e de recursos humanos e financeiros, ofertem uma educação de caráter geral e técnico em condições de responder ao conjunto de responsabilidades que os documentos lhes atribuem? Que projeto pedagógico poderão construir tais escolas? Quais as possibilidades de colocarem em prática propostas tão ambiciosas como as formuladas pelos documentos examinados? E, se não o conseguirem, a quem caberá a responsabilidade pelo insucesso? Os propositores das reformas sabem que as escolas dos sistemas públicos de ensino não gozam de autonomia, seja administrativa, seja financeira (apesar do FUNDEF). Sabem, também, que não a têm para construir seus projetos, dado que o fundamental já está definido, ou seja, as diretrizes, os parâmetros que deverão orientar a formulação curricular, a metodologia, o conteúdo das avaliações (via ENEM). De que autonomia se fala, então?

Bibliografia

BRASIL. CNE/CEB. 1998. Resolução 3/98: instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília. MEC/CNE.

BRASIL. CNE/CEB. 1999. Resolução 4/99: introduzindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio / Técnico. Brasília, MEC/CNE.

CEPAL/OREALC. 1992. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile.

CUNHA, L. A. R. Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão, (mimeo)

DELUIZ, N. s/d. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. (mimeo)

FERRETTI, C. J. 1993. Modernização tecnológica, qualificação profissional e o sistema público de ensino. São Paulo em Perspectiva, n. 1. São Paulo, jan/mar, vol. 7, p. 84-91.

HIRATA, H. 1994. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) Novas tecnologias. trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 1. ed.. Petrópolis: Vozes, p. 128-142.

IBARROLA, M. de. 1988. La política de formación para el trabajo: cuatro desafíos para la investigación educativa. In: Orealc(Unesco). Enfoques y experiencias sobre evaluación en educación de adultos. México, jan, p. 47-66 (Retalhos de papel, 17).

SAVIANI, D. 1998. Comentários sobre o parecer Diretrizes Nacionais para a Organização Curricular do Ensino Médio. (mimeo)

SILVA, T. T. da. 1994. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTIL!, P.A.A e SILVA, T. T. (orgs.) Neoliberalismo, qualidade total e educação. Petrópolis: Vozes.

THUROW, I. 1993. La guerra dei siglo XXI. Buenos Aires. Vergara.

ZIBAS, D. M. L. s/d A definição das políticas para o ensino médio no marco do novo paradigma de conhecimento. (mimeo)