Unesp UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

VALMIR PEREIRA

A CONCEPÇÃO DE INDIVÍDUO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

VALMIR PEREIRA

A CONCEPÇÃO DE INDIVÍDUO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Epistemologia do Trabalho Educativo.
Eixo temático: Trabalho Educativo

Orientadora: Profª. Drª. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira

Co-orientador: Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida

Bolsa: SEESP

ARARAQUARA – SÃO PAULO.
2007

Pereira, Valmir
A concepção de indivíduo nos parâmetros curriculares nacionais do ensino médio / Valmir Pereira – 2007

125 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade

Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara

ORIENTADOR: MARIA BEATRIZ LOUREIRO DE OLIVEIRA

l. Educação--Brasil. 2. Reforma do ensino--Brasil.
3.Currículos--Brasil. 4. Liberalismo. 5. Individualismo.
I. Título.

VALMIR PEREIRA

A CONCEPÇÃO DE INDIVÍDUO NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.
Linha de pesquisa: Trabalho Educativo
Bolsa: SEESP

Data de aprovação: 26/ 02/ 2007

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profª. Drª. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira
UNESP.

Membro Titular: **Profª. Drª. Mara Regina Martins Jacomeli**
UNICAMP.

Membro Titular: **Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida**
UNESP.

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

À minha companheira Selma, pela leitura, discussão, incentivo, companheirismo e compreensão em tantas ausências. À minha filha Maíra, pela alegria que tem nos proporcionado.

AGRADECIMENTOS

A realização desta pesquisa não seria possível sem a dedicação e colaboração de muitas pessoas, dentre as quais, destaco a Profª. Drª. Maria Beatriz Loureiro de Oliveira. Sua acolhida, incentivo e direcionamento teórico foram fundamentais para a consecução deste trabalho.

Agradeço ao amigo e Prof. Dr. José Luis Vieira de Almeida, por ter dado sentido a minha existência acadêmica nos últimos dez anos. Seu trabalho na condição de Co-orientador, trouxe contribuições no campo do marxismo, que somente alguém que o vive e o ensina, pode ter a paciência e a persistência para continuar indicando os caminhos da Ontologia.

A minha gratidão especial à Profª. Drª. Mara Regina Martins Jacomeli, pelas valiosas contribuições apresentadas durante o exame de qualificação, cujos apontamentos me levaram às entranhas dos PCNEM.

Sou grato ainda aos professores e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAR - UNESP, pela formação proporcionada e pelas condições de realização do Mestrado.

Minha gratidão ao Programa Bolsa Mestrado da Secretaria Estadual de Educação.

Registro aqui também, minha gratidão às mestrandas que tornaram a convivência mais agradável durante os inúmeros debates ocorridos nas “Terças Ontológicas”.

> Se entre os bárbaros é difícil estabelecer a diferença entre os direitos e os deveres, com a civilização estabelece-se entre ambos uma distinção e um contraste evidentes para o homem mais imbecil, atribuindo-se a uma classe quase todos os direitos e à outra quase todos os deveres. Mas não deve ser assim. O que é bom para a classe dominante deve ser bom para a sociedade, com a qual a classe dominante se identifica. Quanto mais progride a civilização, mais se vê obrigada a encobrir os males que traz necessariamente consigo, ocultando-os com o manto da caridade, enfeitando-os ou simplesmente negando-os. Numa palavra: elabora-se uma hipocrisia convencional, desconhecida pelas primitivas formas de sociedade e pelos primeiros estágios da civilização, que culmina com a declaração de que a classe opressora explora a classe oprimida única e exclusivamente para o próprio benefício desta. E, se a classe oprimida não o reconhece, e até se rebela então, além do mais, revela a sua mais negra ingratidão para com os seus benfeitores (ENGELS, 1986: 235-236).

RESUMO

Esta dissertação investiga a concepção de indivíduo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a partir da hipótese de que se trata de uma concepção liberal de indivíduo. A análise é feita a partir das reformas educacionais empreendidas pelo Governo FHC na década de 1990. O contexto dessas políticas está relacionado ao surgimento do Neoliberalismo, da Globalização, do Pós-modernismo e do Toyotismo. Evidenciam-se as mudanças no âmbito da educação e seus vínculos com o Relatório Delors, da UNESCO, bem como as mudanças na organização do trabalho conhecido como reestruturação produtiva. Esses processos decorrem da divisão do trabalho na sua fase fabril como conseqüências das crises do capitalismo e suas adequações. Ao analisarmos as implicações da concepção liberal no campo da Educação, encontramos o indivíduo, proprietário de si mesmo, autônomo e preocupado com o seu sucesso. Embora o liberalismo tenha na autonomia do indivíduo seu princípio fundamental, promove a separação entre o trabalho e o conhecimento e, portanto, a unidade entre o fazer e o pensar: o ser humano autônomo é aquele que consegue fazer o que pensa e pensar o que faz. O professor, como indivíduo, não consegue pensar o seu fazer pedagógico e o aluno, na mesma condição, não consegue relacionar suas experiências de vida com o que aprende na escola. Assim, acreditamos que a escola, difusora do conhecimento, reproduz essa concepção liberal, principalmente na relação professor /aluno, o que pode ser constatado no volume dos PCNEM. Na perspectiva liberal, professores são *indivíduos* que ensinam e os alunos são *indivíduos* que aprendem. Numa sociedade organizada a partir da divisão social do trabalho o conhecimento difundido pela escola também é dividido. Num mundo dividido, organizado em classes sociais, a desigualdade torna-se real. O liberalismo propõe como solução, que o indivíduo incorpore a figura do cidadão, portador de direitos e deveres. O cidadão dos PCNEM é o indivíduo neoliberal, pós-moderno, que faz suas reivindicações e participa ativamente da sociedade, sem, no entanto, conseguir sua emancipação, pois, a cidadania jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres.

Palavras-Chave: Trabalho. Indivíduo. Cidadania. Emancipação humana. Liberalismo. PCNEM.

ABSTRACT

This thesis investigates the individual's conception that is present in the National Syllabus Parameters of High School (PCNEM in Portuguese), starting from the hypothesis that this is a liberal conception of individual. The analysis is made from the education reforms undertaken by FHC government in the decade of 1990. The context of those politics is related to the appearance of Neoliberalism, of Globalization, of Postmodernism and of Toyotism. The changes are evidenced in the extent of the education and their bonds with the Report Delors, of UNESCO, as well as to the changes in the organization of the work known as productive restructuring. Those processes elapse of the division of work in its industrial phase as consequences of the crises of capitalism and its adaptations. During the analyses of the implications of the liberal conception in the field of Education, we found the individual, the owner of himself, autonomous and concerned with his success. Although liberalism has its fundamental beginning in the individual's autonomy, it promotes the division between work and knowledge and, therefore, the unit between doing and thinking: the autonomous human being is that one able to do what thinks and to think what does. The teacher, as an individual, cannot think about his pedagogic work and the student, in the same condition, cannot relate his life experiences with what he learns at school. Thus, we believed that school, promulgator of knowledge, reproduces that liberal conception, mainly in the relationship teacher/student, what can be verified in the volume of PCNEM. In the liberal perspective, teachers are individuals that teach and the students are individuals that
learn. In an organized society starting from the social division of work the knowledge spread for the school is also divided. In a divided world, organized in social classes, the inequality becomes real. Liberalism proposes, as a solution, that the individual incorporates the citizen's role, bearer of rights and duties. The citizen of PCNEM is the neoliberal, postmodern individual, who makes his claims and participates actively in society; however, without getting his emancipation, because the citizenship will never eliminate the social inequality, it will never allow the individuals to be effectively and fully free.

Keywords: Work. Individual. Citizenship. Human emancipation. Liberalism. PCNEM.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio

FHC - Fernando Henrique Cardoso

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

ONG - Organização não Governamental

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEF - Secretaria do Ensino Fundamental

SEMTEC - Secretaria do Ensino Médio e Tecnológico

UNESCO – Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....12

2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO.....15

2.1 Introdução.....15
2.1 As estratégias para o atendimento das recomendações internacionais.....26
2.2 A cidadania e a participação.....38
2.3 A formação para o trabalho.....43
2.4 Competências para que ou para quem?..... 47

3 A DIVISÃO DO TRABALHO NO CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO.....55

3.1 O Processo de organização do trabalho: da manufatura à fábrica.....56
3.2 A Divisão do trabalho: de Adam Smith a Henry Ford.....64
3.3 Taylorismo e Fordismo: da racionalização do tempo à linha de montagem.....69
3.4 Taylorismo e Fordismo na educação.....77

4 A CONCEPÇÃO DE INDIVÍDUO.....81

4.1 O homem medieval.....82
4.2 O Indivíduo Liberal.....85
4.3 O Indivíduo nos PCNEM.....89

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....109

REFERÊNCIAS.....112

INTRODUÇÃO

Esta dissertação originou-se da nossa experiência de trabalho como professor das disciplinas de Filosofia e História do Ensino Médio na rede estadual de São Paulo. Ao longo de 20 anos como professor, foi possível acompanhar as várias reformas feitas na rede, todas resultando em propostas que, ao invés de melhorarem o ensino, contribuíram para torná-lo mais desqualificado e superficial.

As mudanças ocorridas na educação nos últimos anos no Brasil, em especial as reformas educacionais da década de 1990, trouxeram várias implicações na formação dos alunos e nas propostas teórico-metodológicas que a escola vem adotando. Trata-se de um conjunto de modificações curriculares com ênfase na formação para o trabalho e para a cidadania, que seguem em sua essência o ideário neoliberal. Para discutirmos essas mudanças, escolhemos como objeto de análise a concepção de indivíduo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) porque é neles que se encontra a forma mais elaborada e mais desenvolvida de indivíduo liberal. Explicitar essa concepção no processo das reformas educacionais é, pois, nosso objetivo principal.

A reforma educacional do Ensino Médio no Brasil tem nos PCNEM a sua concretização. Eles se inserem no contexto de reestruturação produtiva, promovida pelo capitalismo, a partir dos anos 1970. O novo modelo conhecido como toyotismo passou a exigir outro tipo de trabalhador, não mais o especialista do modelo taylorista-fordista. O setor produtivo quer um trabalhador capaz de lidar com várias máquinas ao mesmo tempo, competente, criativo, que saiba trabalhar em grupo, enfim flexível, como demonstraremos na seção 1. Esse novo trabalhador precisa ser requalificado para desenvolver as competências necessárias e assim inserir-se no processo de

produção. Nesse sentido, a “escola antiga” já não atende às necessidades do capital e é preciso uma “nova escola” capaz de formar esse trabalhador. Com isso, fortalece-se a idéia de que a resposta ao desemprego está na qualificação, ou seja, para garantir seu emprego, o trabalhador deve se submeter a um processo de educação continuada, que se prolongará por toda a sua vida produtiva.

Ao analisar as mudanças ocorridas na educação, consideramos fundamental apontar as transformações pelas quais passou o capitalismo, desde a divisão do trabalho, na manufatura, até o processo de reestruturação produtiva do capitalismo contemporâneo, isso porque, a escola reproduz as relações sociais impostas pelo capital e, desta forma, espera-se que ela prepare a mão-de-obra necessária para reprodução do modo de produção capitalista.

Na primeira seção, buscamos os fundamentos que nortearam a reforma educacional no Brasil na década de 1990, destacando sua relação com a reestruturação do processo produtivo e suas vinculações com o neoliberalismo e o pós-modernismo. Procuramos demonstrar como as mudanças introduzidas a partir dos PCNEM, estão inseridas no contexto de expansão do capitalismo. Os principais autores que servem de suporte para construirmos uma visão crítica sobre esse contexto são ALVES (2005), ANDERSON (2000), ANTUNES (2005), CHAUÍ (1993), DUARTE (2001), GOUNET (1999), GROPPO (2005), JACOMELI (2004) e POCHMANN (2005). Na primeira seção, estabeleceremos as relações entre os dois documentos que embasam a reforma educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Relatório Delors da UNESCO. Esses documentos serão examinados a partir das contribuições de autores como ARROYO (1999), BRAGA (2004), MORAES (2003), PINTO (2002), SAVIANI (1991-2004) e SIMÕES (2004). Para finalizar a primeira seção, trataremos de dois objetivos fundamentais nos PCNEM, ou seja, a cidadania e a qualificação para o trabalho, colocando também a discussão sobre as competências.

Para analisar esses objetivos, recorreremos à idéia de esvaziamento da escola e da educação, que MORAES (2003) define como “recuo da teoria”. Autores como BENEVIDES (2000), COSTA (2004), HIRATA (2003), KUENZER (2004), SILVA FILHO (2003) e TONET (2006) também contribuirão para fundamentar essa questão.

Na segunda seção, desenvolveremos uma retrospectiva histórica da manufatura à fábrica, demonstrando como o artesão ficou desprovido do controle de seu trabalho, tornando-se alienado. Partindo do conceito de trabalho de MARX (2006), demonstraremos como a divisão social do trabalho se processou historicamente e as conseqüências dessa divisão para o indivíduo. O conceito de divisão do trabalho no modelo fabril é desenvolvido a partir da obra de SMITH (1983), que serve de base para a instalação do novo modelo e que, posteriormente, foi aperfeiçoado por Taylor e Ford. A divisão do trabalho não se dá apenas no interior da fábrica, mas também na divisão entre trabalho manual e intelectual. Dessa forma, o conhecimento também fica dividido. Esse conhecimento dividido é decorrência da fragmentação da ciência, que contribuiu com o capitalismo nascente e fez da escola difusora dessa concepção (ALMEIDA, 1996). A crítica às conseqüências da divisão do trabalho é feita por MARX (2006), ao apontar que o trabalho, assim organizado, leva à alienação e desumanização do indivíduo. Concluímos a segunda seção discutindo o taylorismo e o fordismo na educação, destacando a formação do especialista, que era o tipo de trabalhador que atendia a esses modelos de produção.

A terceira seção trata da concepção liberal de indivíduo desenvolvida por LOCKE (2001) que, por sua vez, sustenta a divisão social do trabalho de Smith. O indivíduo, assim concebido, é aquele capaz de vender sua força de trabalho, pois é proprietário dela. Ao ser proprietário, ele se torna livre e igual ao patrão. Nesse sentido, não há nenhuma contradição entre capital e trabalho na sociedade burguesa. Essa concepção é informada pelo liberalismo clássico no qual o neoliberalismo buscará, no período pós-segunda guerra mundial, os fundamentos para sua

implantação. Contrapondo-se a esse ideário, MARX e os marxistas defendem o indivíduo na perspectiva da totalidade. O indivíduo não pode ser dividido conforme propõe os liberais, pois, na perspectiva ontológica, não se pode somar as partes para compreender a totalidade do SER. Este se torna humano a partir do trabalho, que também não pode ser dividido, mas desenvolvido do seu planejamento ao produto final pela mesma pessoa (SCHAFF, 1967).

A atuação da escola, prevista pelo Planejamento Político-estratégico do MEC, deve se restringir à gerência de operações. Assim, cabe ao professor acatar as diretrizes centrais e, com criatividade, encontrar as melhores maneiras de operacionalizá-las. Nesse sentido, o neoliberalismo busca difundir valores de uma sociedade que garanta a coesão social, necessária à superação dos desafios colocados pela reestruturação produtiva, iniciada nos anos de 1970, conservando as relações de dominação e exploração em vigor.

Com essa pesquisa, pretendemos contribuir para a discussão dos fundamentos dos PCNEM numa perspectiva de superação da concepção liberal de indivíduo, buscando a emancipação humana, sobretudo no âmbito da educação escolar.

2 PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO

> Apesar do que possam pensar aqueles que vêem em cada guerra, em cada crise, em cada indício de crise, um novo agravamento da "crise geral do capitalismo", é principalmente um novo *boom* do capitalismo que se realiza no período atual.
>
> Michel BEAUD (2004, p.301)

Introdução

Nesta primeira seção, contextualizaremos a história das mudanças ocorridas no capitalismo desde o período pós-guerra até o processo de reestruturação produtiva, a partir da década de 1970. Para isso, trataremos das vinculações entre neoliberalismo, pós-modernismo e toyotismo, considerando que fazem parte de uma totalidade que leva às alterações do capitalismo. Essas mudanças históricas, em nível produtivo e ideológico, constituem-se no pano de fundo das reformas educacionais empreendidas em vários países, mais notadamente naqueles em desenvolvimento como o Brasil. As políticas educacionais brasileiras têm passado por revisões com o propósito de adequar o sistema educacional ao processo produtivo. Desse modo, a presente seção trata também das mudanças ocorridas no cenário educacional, com destaque para o Ensino Médio, cujas modificações se expressam nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM).

A segunda metade da década de 1940 foi marcada pela reconstrução dos países arrasados pela II Guerra Mundial, pela internacionalização do capital, por um longo período de prosperidade e pela chegada de novas indústrias no assim chamado Terceiro Mundo, bem como por uma nova expansão do capitalismo em escala mundial e pela ascensão dos Estados Unidos como superpotência. Essas mudanças foram possíveis graças ao modelo de Estado adotado no período. O referido modelo foi organizado no início dos anos 1930 e ficou conhecido como *Welfare State,* tendo por base as idéias do economista John Maynard Keynes. A respeito desse período, GROPPO (2005, p. 71) afirma que:

> Keynes é a base, ao menos em parte, do Estado de Bem-Estar, não apenas nos seus pressupostos econômicos, quanto nas suas preocupações com os efeitos sociais negativos do livre mercado. Seguindo Keynes, os Estados passam a interferir na economia para garantir pleno emprego, via taxa de juros insignificantes que estimulariam empresas privadas a crescer e aumentar o número de seus empregados, além da criação de estatais e iniciativas de obras públicas que acolheriam trabalhadores. Preconizava-se, por fim, a ajuda social aos desempregados. A questão do pleno emprego, justificada por Keynes principalmente em termos macroeconômicos, também teria seu lado sócio-político, já que se tratava também de impedir a convulsão do sistema pelas lutas de classe e pela revolução. Afinal, os exemplos dos socialismos eram reais – não mais apenas opções teóricas.

A adoção dessas políticas impediu o desemprego em massa e possivelmente uma revolução social, criando as bases para a sobrevivência do capitalismo do pós-guerra, com crescimento significativo entre o final da II Guerra Mundial e a crise do petróleo, em 1973. Esse período experimentou, de fato, uma tranqüilidade social duradoura. No entanto, para entendermos essa nova realidade, é necessário esclarecermos duas questões fundamentais: - Como foi possível reorganizar a economia mundial, rapidamente, depois da crise sistêmica de 1929? - De onde vieram os recursos para garantir todos os direitos sociais dos trabalhadores e a expansão da

produção, uma vez que os Estados estavam em dificuldades financeiras? GROPPO (2005, P.71) esclarece esses questionamentos quando afirma que:

> O custo seria pago pelos burgueses e segmentos sociais com mais poder aquisitivo, via taxas e impostos. Deste modo, para além da seguridade social, o Estado se transformava num agente de redistribuição da renda. Não apenas no seu aspecto de garantia de "Bem-Estar" este Estado funcionava em prol da "justiça

Social, quando este garante os empregos e assegura direitos sociais, que mantêm o trabalhador conformado a essa ordem e, portanto, submisso à lógica do capital. No entanto, para que esse Estado paternalista subsista, são necessários recursos que possibilitem o atendimento das demandas por ele geradas. Esses recursos, no entanto, não são inesgotáveis e, apesar de ter atendido às exigências do capital no pós-guerra, o modelo keynesiano começa a dar sinais de esgotamento quando, a partir dos anos 1970, a

> [...] queda da taxa de lucro, dada, dentre outros elementos causais, pelo aumento do preço da força de trabalho, conquistado durante o período pós-45 e pela intensificação da lutas sociais dos anos 60, que objetivavam o controle social da produção. A conjugação desses elementos levou a uma redução dos níveis de produtividade do capital, acentuando a tendência decrescente da taxa de lucro; [...] a crise do welfare state ou do "Estado do Bem-Estar social" e dos seus mecanismos de funcionamento, acarretou a crise fiscal do Estado capitalista e a necessidade de retração dos gastos públicos e sua transferência para o capital privado. (ANTUNES, 2005, p. 29-30).

O agravamento da crise do modelo keynesiano, antes de se configurar numa crise geral do capitalismo, que pudesse levar a sua superação, serviu como fundamento para a reestruturação do capital que intensificou a exploração dos trabalhadores e acentuou as disparidades sociais.

A classe trabalhadora não ficou de espectadora desse processo e lutou por mais garantias sociais, mais salários, democratização no processo de trabalho e, até certo ponto, pelo controle da produção. Reivindicações em escala crescente e redução dos lucros transformaram o mundo das fábricas numa bomba pronta para explodir. Por outro lado, a organização do trabalho, na perspectiva fordista, não atendia mais às necessidades de reprodução do capital na velocidade requerida por este modo de produção. Dessa forma, os altos índices de crescimento da produção capitalista chegaram ao fim. Por isso, a decadência do Estado de Bem-Estar Social e, ao mesmo tempo, a substituição do fordismo por modelos mais "flexíveis" de relações de produção começa

a se espalhar pelo mundo. Como há uma vinculação entre fordismo e Estado de Bem-Estar Social, ao esgotar-se o fordismo como modelo de organização do trabalho, esgota-se também o *Welfare State* como modelo de Estado. Assim, para ALVES, Gilberto, (2005, p. 9-16)

> É a partir da mundialização do capital que se desenvolve um complexo de reestruturação produtiva, com impactos estruturais no mundo do trabalho. Ele surge como ofensiva do capital na produção, tendo em vista que debilita a classe, não apenas no aspecto objetivo, com a constituição de um novo (e precário) mundo do trabalho, mas principalmente no subjetivo. É por isso que, na perspectiva histórico-ontológica, o novo complexo de reestruturação produtiva não possui caráter "neutro" na perspectiva de luta de classes. Ela é apenas expressa, na medida em que se desenvolvem as alterações do processo de trabalho, algo que é intrínseco à lei da acumulação capitalista: a precarização da classe dos trabalhadores assalariados, que atinge não apenas, no sentido objetivo, a sua condição de emprego e salário mas, no sentido subjetivo, a sua consciência de classe [...] Foi a nova crise do capital que atingiu os países capitalistas centrais a partir de 1973, que impulsionou, principalmente nos anos 80 e 90, uma série de transformações sócio-históricas que alcançaram as mais diversas esferas do ser social.

Essa crise apontada por Alves faz com que o capital se reorganize para manter seu padrão de acumulação por meio da reestruturação produtiva, que se dará, sobretudo, com a flexibilização das relações de trabalho e com a automação. A automação requer um trabalhador multifuncional e, assim, vai aos poucos substituindo as profissões especializadas do modelo fordista: conhecimentos únicos não são mais necessários e, para se manterem na fábrica, os trabalhadores precisam ter múltiplas habilidades. O perfil profissional exigido nas empresas passa a ser polivalente, com atuação em equipe, capacidade de tomar iniciativas, sem horário fixo, enfim, flexível. GOUNET, (1999, p. 27- grifo nosso) analisa este processo de mudanças, afirmando que no novo modelo:

> ... um trabalhador opera em média cinco máquinas. Enquanto quatro delas funcionam automaticamente, ele carrega, descarrega, prepara a quinta. Se há duas máquinas para operar ao mesmo tempo, ele chama um colega. Isso tem duas

> conseqüências: o trabalho não é mais individualizado e racionalizado conforme o taylorismo e o fordismo; é um **trabalho de equipe**; a relação homem-máquina torna-se a de uma equipe de operários frente a um sistema automatizado; em segundo lugar, **o trabalhador deve tornar-se polivalente para operar várias máquinas diferentes em seu trabalho cotidiano**, mas também para poder ajudar o colega quando preciso.

O que se verifica a partir da adoção do novo modelo, implantado inicialmente na Toyota do Japão é o crescimento vertiginoso do desemprego. Primeiramente porque o trabalhador passa a ser substituído por máquinas, que não necessitam de grande número de operadores. Sensores e robôs dispensam as esteiras do modelo fordista e organizam melhor o tempo da produção. Além disso, o trabalhador, acostumado à linha de montagem e especializado em determinada tarefa, é substituído por alguém mais qualificado e preparado para o novo modelo. A palavra de ordem é modernização tecnológica, polivalência e trabalho em equipe. Enfim, é a era das novas formas de gestão de inspiração japonesa, da qualidade total, do operador polivalente, cooperador e participativo para quem o projeto da empresa é o mais importante na sua vida.

Enquanto na organização da produção o fordismo vai perdendo espaço para o toyotismo, um novo modelo de Estado, aos poucos, vai se estabelecendo em oposição ao Estado de Bem-Estar Social. Como vimos anteriormente, o Estado intervencionista atingiu seus limites, não mais detendo os conflitos sociais e, ao contrário, gerando novos conflitos que demonstravam a crise da legitimidade da sociedade capitalista. Por sua vez, diante da queda do crescimento econômico, que alimentava tanto os altos salários quanto os recursos do Estado de Bem-Estar Social e os rendimentos da burguesia, corporações e classes burguesas reclamam a necessidade de retomar a "lucratividade". Ao mesmo tempo, observa-se o predomínio crescente dos setores burgueses controladores do capital financeiro. Assim, o capital se reestrutura e a divisão mundial do trabalho torna-se mais flexível, expressando o movimento do modo de produção.

Essa forma de organização do capital é própria da chamada globalização do mundo, da economia, da cultura, dos valores, do desenvolvimento tecnológico, que são discutidas a partir de parâmetros não mais locais, ou nacionais, pois não existem mais fronteiras. Tudo está em conexão com as transformações que vão ocorrendo em decorrência desse fenômeno. Assim, a globalização do capitalismo enfraqueceu o poder de controle da economia pelo Estado e, conseqüentemente, chegou-se ao Estado Mínimo, modelo de Estado que sucede o *Welfare State*.

O neoliberalismo é um fenômeno econômico e ideológico, característico do capitalismo. É uma manifestação fenomênica da sua globalização mais recente. Ele foi elaborado no final da década de 1940, quando Friedrich Von Hayek, reagindo ao modelo de Estado intervencionista, convocou Milton Friedman e outros intelectuais que compartilhavam da sua orientação ideológica para uma reunião, na Suíça, em busca de alternativas às idéias econômicas de Keynes e ao Estado de Bem-Estar Social. Esse grupo argumentava que o Estado estava muito grande e que portanto, deveria diminuir o seu tamanho para que os empresários pudessem desenvolver suas atividades, principalmente no setor econômico. Apoiados pela Inglaterra e pelos Estados Unidos, defendiam a "[...] disciplina orçamentária, com a contenção dos gastos com bem-estar e a restauração da taxa 'natural' de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalho[1] para quebrar os sindicatos" (ANDERSON, 2000, p.11). Esse cenário de crise geral tornou-se o momento oportuno para aplicar o conjunto de idéias que "salvariam" o mundo do fracasso do fordismo e do *Welfare State*.

Porém, a implantação das idéias desse grupo não ocorreu imediatamente. Passaram-se mais de três décadas até que os ingleses elegessem Margareth Thatcher em 1979. Assim, a Inglaterra tornou-se "o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente

[1] A expressão utilizada aqui por ANDERSON refere-se ao que historicamente ficou conhecido como **Exército industrial de reserva disponível**, elaborado por MARX (2006, p.735).

empenhado em pôr em prática o programa neoliberal" (ANDERSON, 2000, p.11). Depois dessa mudança na Inglaterra, os Estados Unidos da América, a Alemanha, a Dinamarca e quase todos os países da Europa implantaram também as políticas neoliberais.

Dessa forma, as três últimas décadas do século XX foram marcadas pela ascensão do neoliberalismo como proposta e realização do capital para adequar o conjunto das sociedades do Ocidente aos novos padrões de produção decorrentes do rápido e intenso desenvolvimento tecnológico estimulado durante o período do pós-guerra. Considerado pelos seus proponentes como a única alternativa frente à crise de acumulação gerada durante a vigência do Estado de Bem-Estar Social, o neoliberalismo se traduz no fortalecimento dos ideais e práticas de auto-regulação e competição em todos os âmbitos da vida em sociedade, pois para o capital, o Estado executor de políticas sociais fracassou. Os representantes mais significativos deste modo de pensar foram os governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher. Para ANDERSON, (2000, p.12),

> Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. [...] lançaram um amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como aço, eletricidade, petróleo, gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado. [...] Reagan também reduziu os impostos em favor dos ricos, elevou as taxas de juros e aplastou a única greve séria de sua gestão.

Essas medidas adotadas pelos governos neoliberais trouxeram para as camadas médias e populares maiores dificuldades de sobrevivência, pois o desemprego e consequentemente o empobrecimento se acentuaram. Os bolsões de pobreza cresceram nos países de economia periférica, nos quais o capital se concentra ainda mais. Desse modo, neles, a desigualdade entre

as classes sociais torna-se mais evidente, sobretudo, nas regiões industrializadas, onde as barracas de lona se amontoam na disputa por um lugar para expor produtos vindos dos países emergentes da Ásia, buscando assim, uma alternativa de renda. É o "termômetro" indicando o desemprego crescente. Com o Brasil não foi diferente. As implicações das políticas neoliberais podem ser compreendidas nas palavras de POCHMANN (2005, p.95), quando afirma que:

> Durante a década de 1990, a economia brasileira passou por profundas modificações, responsáveis, em grande medida, pela ampliação do desemprego nacional. Por isso, a temática do desemprego foi associada, inicialmente, à busca de competitividade empresarial, à estabilização monetária, à rigidez do mercado de trabalho e à baixa qualificação dos trabalhadores. Com o passar do tempo, contudo, essas hipóteses explicativas tornaram-se inconsistentes e insustentáveis diante da escalada do desemprego nacional, mesmo diante da recuperação do nível de atividade entre 1993 e 1997 e da implementação de medidas voltadas à flexibilização do mercado de trabalho e à elevação da escolaridade e da capacitação da mão-de-obra. Na desaceleração econômica pós-1997, as taxas de desemprego passaram a assumir proporções sem paralelo na história recente do país.

Ao cenário de mudanças no setor produtivo, no modelo de Estado e com a reestruturação do capitalismo vistos até aqui, acrescentamos um outro componente que fundamentará ideologicamente as transformações em curso, o Pós-Modernismo, uma corrente de pensamento que está no campo das artes, da arquitetura e principalmente no das ciências humanas.

Originário da geração de 1960 e dos seus estudantes, o pós-modernismo é produto de uma consciência formada na idade áurea do capitalismo. A pós-modernidade é definida por idéias que negam os pressupostos epistemológicos orientadores do pensamento moderno. O tratamento dado à razão pelo pensamento pós-moderno aproxima–se do ideário neoliberal, tornando-se o seu complemento. BUTLER (1987, p.36), citando Hayek afirma que:

> (...) é ilusão pensar que a razão humana é tão poderosa que nos permite pairar acima de nossa civilização e julgar nossas normas e valores de certo modo 'científico' ou objetivo, e que podemos produzir uma civilização melhor se replanejarmos completamente essas normas e valores. O máximo que podemos fazer é confrontar algumas normas da nossa civilização com a de outros lugares, para escolher as que preferimos. Isso porque nossa razão não é algo que está fora da sociedade ou desligada dos valores humanos; nossa mente evoluiu também como parte da civilização humana. Não planejamos nem podemos planejar a sociedade. Com certeza não temos inteligência suficiente para tanto.

Um ponto recorrente no pensamento pós-moderno é o anúncio da existência de uma crise da ciência, crise de paradigmas e crise da razão. Marilena Chauí (2001, p.130) sintetiza como é apresentada essa crise da razão pelo pensamento pós-moderno, com acento em três negações, ao considerar que:

> a) negação de que haja uma esfera da objetividade. Esta é considerada um mito da razão, em seu lugar surge a figura da subjetividade narcísica desejante; b) negação de que a razão possa propor uma continuidade temporal e captar o sentido imanente da história. O tempo é visto como descontínuo, a história é local e descontínua, desprovida de sentido e necessidade, tecida pela contingência; c) negação de que a razão possa captar núcleos de universalidade do real. A realidade é constituída por diferenças e alteridades, e a universalidade é um mito totalitário da razão. [...] Categorias gerais como universalidade, necessidade, objetividade, finalidade, contradição, ideologia, verdade são consideradas mitos de uma razão etnocêntrica, repressiva e totalitária.

Ao negar a razão, o pensamento pós-moderno tem contribuído para uma visão fragmentada da realidade, da sociedade, do conhecimento e da produção. A fragmentação do real atende aos interesses do capital, concebendo a sociedade como a soma dos indivíduos e impossibilitando uma visão totalizante. Esta lógica do "dividir para reinar" torna o controle social

mais eficiente e serve como base do domínio capitalista. A fragmentação do real chega à fábrica trazendo como conseqüência a produção flexível, ou seja, o toyotismo.

Assim, o pós-modernismo, o neoliberalismo e o toyotismo convergem para os mesmos resultados. São formas diferentes da manifestação do capitalismo e, como tal, não se opõem. Ao contrário, a ideologia neoliberal é uma explícita defensora do modelo flexível e do ideário pós-moderno. Essas vinculações ficam evidentes para DUARTE (2001, p.75-76) ao afirmar que:

> [...]os pós-modernos são aliados dos neoliberais mesmo sem disso terem conhecimento, estamos enfatizando que essa aliança existe mesmo que os pensadores pós-modernos acreditem estar fazendo análises críticas da sociedade contemporânea e estamos também enfatizando que alguns autores, mesmo não se apresentando como pós-modernos e mesmo acreditando adotarem posições políticas de esquerda, podem estar endossando os postulados centrais do pós-modernismo e, dessa forma, ainda que contrariamente às suas intenções, contribuindo para a reprodução da ordem capitalista neoliberal.

Seria prematuro afirmar que o pensamento pós-moderno não se incomoda com o capitalismo. No entanto, COSTA, (2004, p.78) referindo-se ao pós-modernismo afirma que: “O deus do irracionalismo convive muito bem com as multinacionais e com as ‘razões’ de Estado, com a desintegração do tecido social e a ausência de futuro para os milhões de exilados do mercado”.

É importante destacar o fato de que o pós-modernismo, o neoliberalismo e o toyotismo surgem a partir da crise do fordismo e do Estado de Bem-Estar Social, no momento em que a fragmentação da realidade, do ser humano e do conhecimento se aprofunda e que também se aprofunda a precarização das relações no mundo do trabalho. Esta precarização se acentua, ganhando contornos sem precedentes na história.

A Concepção de sociedade fragmentada, proposta pela pós-modernidade, pelo neoliberalismo e pelo toyotismo, não se constitui numa idéia inovadora, pois a fragmentação das

relações sociais é uma necessidade do modo de produção capitalista, originária da divisão do trabalho fabril. Numa sociedade fragmentada, o homem perde a perspectiva histórica e pode mergulhar na realidade alienada, ao não conseguir olhar o horizonte com perspectivas de continuidade. E a idéia de continuidade não faz parte do pensamento pós-moderno.

Buscamos compor até aqui o cenário em que os PCNEM, objeto de nossa pesquisa, foram escritos. Desenvolvemos de forma inicial o campo ideológico-político do período posterior a Segunda Grande Guerra, apontando que a crise que se instala com a incorporação de novas tecnologias está em descompasso com o despreparo dos trabalhadores para operarem as novas máquinas dentro de uma nova lógica de produção e apropriação do capital. Apontamos também a crise do fordismo e do Welfare State, bem como o desenvolvimento do neoliberalismo, do toyotismo e do pós-modernismo. Esses movimentos são partes constitutivas do capitalismo contemporâneo que se revitaliza e se reconstrói, incorporando uma série de reivindicações do conjunto da sociedade, mantendo, assim, a sua hegemonia.

Essa contextualização é necessária para compreendermos os motivos que levaram à criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio no Brasil.

2.1 As estratégias para o atendimento das recomendações internacionais.

A reforma do Ensino Médio, no Brasil, não pode ser considerada um caso isolado. Ela é resultado do processo de mudanças no âmbito do capitalismo que se reestruturou a partir da “crise do petróleo”, em 1973, produzindo um conjunto de mudanças no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, no parque tecnológico e, principalmente, nas relações sociais. Portanto, essa reforma deve ser compreendida na lógica das mudanças de paradigmas em

nível planetário, requerido pelo atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista.

As relações de produção mudaram e a qualificação dos trabalhadores continuava a mesma. Era preciso, segundo a nova ordem capitalista, mudanças qualitativas na formação dos trabalhadores em geral, para que esses garantissem o fluxo da produção de mercadorias, atendendo à demanda do mercado global.

Um dos documentos que mais se aproxima da visão de educação considerada adequada ao atual momento histórico é o Relatório da UNESCO, intitulado: *Educação: um tesouro a descobrir*, sob a organização de Jacques Delors e publicado no Brasil em parceria da UNESCO com o MEC. Considerando esse documento, que é resultado da Conferência Mundial de Educação para Todos, que teve lugar em Jomtien, na Tailândia, em 1990 e foi convocada pela UNESCO, Unicef, PNUD e Banco Mundial, podemos afirmar que as reformas educacionais ocorridas nos países em desenvolvimento, dentre eles o Brasil, estão ancoradas nos mesmos pressupostos. Isso reforça a idéia de que há um novo projeto de sociedade sendo pensado e desenvolvido pelos intelectuais produtores da ideologia que sustenta o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é vista como a melhor ferramenta para que os indivíduos aceitem como "natural" o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação do capitalismo globalizado e neoliberal. É possível, como veremos adiante, perceber que o relatório foi aplicado no Brasil como "cartilha" das agências multilaterais representando os interesses do capitalismo contemporâneo.

Para encaminhar, no plano interno, os compromissos requeridos por este modelo capitalista, o Brasil precisaria mudar a legislação educacional, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB em vigor, não atendia à perspectiva de um trabalhador flexível, agora

exigido pelo processo produtivo. A antiga LDB (5.692/71) ainda formava especialistas nos moldes do fordismo.

As modificações na legislação tiveram início com a apresentação à Câmara Federal de um substitutivo à LDB. Como relator, foi nomeado o Deputado Jorge Hage, que elaborou um parecer, o qual se tornou um outro substitutivo em função da quantidade de emendas recebidas durante seu período de elaboração. Para o novo substitutivo, foi nomeada relatora, a Deputada Ângela Amin, que atendendo a interesses de grupos privados, incorporou muitas emendas ao seu parecer. O substitutivo Jorge Hage recebeu 1.263 emendas, grande parte delas resultado das discussões em todos os Estados da Federação organizadas pelos sindicatos de Professores nos seus congressos. A esse respeito, PINTO (2002, p.111) afirma que ele foi:

> [...] fruto de ampla discussão e razoável participação popular e que, em linhas gerais, conseguiu representar os interesses daqueles segmentos compromissados com a construção de uma escola pública de qualidade, articulados em torno do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

No entanto, o Senador Darcy Ribeiro apresentou o "seu" substitutivo à LDB, cujo parecer foi exarado pelo então Senador Fernando Henrique Cardoso, que viria a ocupar, em 1995, a Presidência da República. Ao assumir o novo cargo, o ex-senador sancionou a atual LDBEN, a Lei n° 9.394/96. Sobre este processo, SAVIANI (2004, p.196-197), afirma que:

> Quando, em 1992, a tramitação do projeto na Câmara entrava em sua fase final, surge no Senado o projeto apresentado por Darcy Ribeiro. Tal iniciativa causou perplexidade em vários sentidos: pela forma açodada e intempestiva com que foi apresentado; pela quebra do bom senso na relação entre as duas casas do Congresso; pela contradição entre a "exposição de motivos" e os dispositivos adotados; [...] A forma açodada e intempestiva se traduziu no aparecimento

> instantâneo do projeto urdido nos bastidores com o auxílio de um pequeno número de técnicos ligados ao governo e à margem de qualquer discussão. Quanto à quebra do bom senso, é verdade que formalmente o Senado tinha competência para, independentemente da Câmara, acolher a iniciativa de qualquer de seus membros e iniciar a tramitação de projeto sobre a matéria em questão. No entanto, o bom senso indica que, estando o assunto já em discussão avançada na Câmara, caberia encaminhar sugestões à própria Câmara para a sua eventual incorporação ou aguardar a chegada do projeto no Senado para então proceder à sua discussão buscando introduzir as modificações julgadas pertinentes.

A forma como o projeto foi apresentado e a LDBEN foi aprovada permite-nos afirmar que os interesses nela contidos nada mais são do que a configuração das mudanças ocorridas no processo de reprodução do capital que apontamos anteriormente. Com essa legislação, abriram-se as possibilidades para que a educação, de fato, correspondesse aos interesses do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

A reforma educacional brasileira, encaminhada sob a coordenação do MEC a partir dos anos 1990, lança um programa de universalização da educação básica, investindo num material de trabalho para orientar os professores diretamente no que se refere aos conteúdos e práticas em sala de aula: os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, complementados, posteriormente, com os Parâmetros em Ação. O investimento do Ministério da Educação não se restringiu ao Ensino Fundamental e foram elaborados, também, parâmetros para a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos e o Ensino Médio. A versão final dos PCN para o Ensino Médio foi distribuída a todas as escolas públicas do país e, posteriormente, disponibilizada na internet, apresentando, como texto introdutório, uma carta do então Ministro da Educação, Paulo Renato da Costa Souza[2], aos professores, na qual propõe “um currículo baseado no domínio de competências básicas e não no acúmulo de informações” (BRASIL, 1999, p.11).

[2] Ministro da Educação nos governos FHC, tendo ocupado anteriormente o cargo de gerente de operações do BID.

Os PCN para o Ensino Médio são apresentados em meados dos anos 1990 com “o objetivo e expandir e melhorar sua qualidade para fazer frente aos desafios postos por um mundo em constantes mudanças” (BRASIL, 1999, p.11) e como um documento de caráter não-obrigatório, situando-se historicamente no contexto de ampliação da participação política no país. Embora o governo tenha afirmado o caráter não-obrigatório e democrático dos PCN, não houve uma ampla participação dos setores educacionais, tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio, na discussão dos Parâmetros.

Para ajudar a divulgar os princípios da reforma curricular nas escolas públicas do país e discutir formas de concretização das propostas apresentadas pelo documento na sala de aula, o MEC desenvolveu um programa chamado Parâmetros em Ação. Esse programa traz um conjunto de sugestões de implantação dos PCN nos currículos escolares das redes municipais e estaduais de educação, que passariam a ser levadas às escolas públicas de todo o país por equipes técnicas federais treinadas pela Secretaria de Ensino Fundamental (SEF) e Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico (SEMTEC).

A primeira versão da proposta dos Parâmetros em Ação para o Ensino Médio, desenvolvida por um grupo de professores do Colégio Pedro II, que participou da elaboração dos PCNEM, não foi aceita. A esse respeito, BRAGA (2004, p.74) afirma que

Dessa forma, uma das metas prioritárias da gestão FHC foi fazer da escola um espaço de difusão do projeto de sociedade implantado com a reforma do Estado. Os valores inculcados entre 1995 e 1998 no Ensino Fundamental se consolidaram nos anos seguintes no Ensino Médio, transformando as escolas em instituições de aprendizagem centrada no aluno, no professor e na gestão eficiente. Para a difusão desse projeto no Brasil, a UNESCO teve papel central tanto no estabelecimento das diretrizes incorporadas pela nova LDBEN quanto no financiamento da reforma curricular.

Nos principais referenciais dos PCN, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, cuja elaboração foi financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD/UNESCO), encontram-se as propostas da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. A esse respeito, SIMÕES (2004, p.139) afirma que:

> Os aparatos financeiros da UNESCO eram originados de duas fontes: um pequeno projeto de cooperação anual cujos valores são negociados pela Secretaria Executiva do Mec e ajustados entre todas as secretarias do ministério, que visa a alocar os próprios recursos que o governo brasileiro transfere para a UNESCO na qualidade de país-membro das Nações Unidas. O segundo montante, bem maior, dizia respeito ao financiamento da reforma do Ensino Médio pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, o projeto Escola Jovem, cuja execução do Subprograma nacional era confiada à UNESCO. Na verdade, as decisões sobre contratação e alocação de recursos continuavam a cargo do MEC, mas a execução direta, isto é, licitações, formalização de contratos de consultoria individuais ficavam com a UNESCO, que tinha mais agilidade do que o Ministério na Execução de tarefas específicas. Também muitas secretarias estaduais faziam contratos de administração com a UNESCO, procedendo da mesma forma, para a contratação de serviços de consultoria em ações diversas da implementação. Essas contratações só se davam, porém, com aval dos órgãos envolvidos, isto é, a UNESCO não era autônoma nas decisões.

A influência da UNESCO na reforma educacional brasileira é bastante visível, pois, ao analisarmos o Relatório da UNESCO e os PCN do Ensino Fundamental do MEC, encontramos

algumas similaridades. Embora não seja nosso objeto de estudo analisar todas as semelhanças entre o Relatório da UNESCO e os PCN do Ensino Fundamental, algumas, no entanto, merecem destaque. A primeira aparece quando o documento da UNESCO afirma que é preciso superar algumas tensões, dentre elas, "a tensão entre o global e o local: tornar-se, pouco a pouco, cidadão do mundo sem perder as suas raízes e participando, ativamente, na vida do país e das comunidades de base" (DELORS, 2006, p.14). A aplicação desse conteúdo nos documentos oficiais no Brasil ficou com a seguinte redação: "A tensão entre o global e o local, ou seja, entre tornar-se pouco a pouco cidadão do mundo sem perder suas raízes, participando ativamente da vida de sua nação e de sua comunidade" (BRASIL, 1998, p.16). Essa citação por si só já demonstra que os PCN do Ensino Fundamental estão em estreita relação com as propostas educacionais do mundo globalizado. Mas é interessante notarmos que, no decorrer do texto, essa semelhança torna-se mais evidente quando o Relatório insiste em apontar as tensões a serem ultrapassadas:

> [...] a tensão entre o universal e o singular; [...] a tensão entre tradição e modernidade; [...] a tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão eterna [...]; a tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidades [...]; a tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação do homem [...]; a tensão entre o espiritual e o material. (DELORS, 2006, p. 14-15).

Novamente, a redação dada nos PCN sofreu mudanças na forma, mas não no seu conteúdo: "A tensão entre o universal e o singular; [...] a tensão entre a cultura local e a modernização dos processos produtivos; [...] a tensão entre o instantâneo/efêmero e o durável; [...] a tensão entre o espiritual e o material" (BRASIL, 1998, p.16).

Outra similaridade entre os documentos analisados, que consideramos significativa, diz respeito aos quatro pilares do conhecimento:

> [...] *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes (DELORS, 2006, p.90 - grifo do autor).

Esses pilares, quando chegam ao Brasil dos PCN, recebem um tratamento lapidar, ganhando contornos mais abrangentes, inserindo outras noções que vinculam o Ensino Fundamental à noção de competência e ao mundo do trabalho. O texto tem a seguinte redação:

> Aprender a conhecer, que pressupõe saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, suficientemente extensa e básica, com o trabalho em profundidade de alguns assuntos, com espírito investigativo e visão crítica; em resumo, significa ser capaz de aprender a aprender ao longo de toda a vida; aprender a fazer, que pressupõe desenvolver a competência do saber se relacionar em grupo, saber resolver problemas e adquirir uma qualificação profissional; aprender a viver com os outros, que consiste em desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, na realização de projetos comuns, preparando-se para gerir conflitos, fortalecendo sua identidade e respeitando a dos outros, respeitando valores de pluralismo, de compreensão mútua e de busca da paz; aprender a ser, para melhor desenvolver sua personalidade e poder agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades pessoais. (BRASIL, 1998, p.17).

A partir dessas semelhanças, é possível verificar o que afirmamos anteriormente, ou seja, que os PCN estão em conexão com as mudanças propostas pelo capitalismo mundial, que se baseiam principalmente na reestruturação produtiva. Esses quatro pilares são retomados nos PCNEM, quando “incorporam-se como diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular as quatro premissas apontadas pela UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” (BRASIL, 1999, p.29).

A proposta do Relatório da UNESCO e os PCN, além das semelhanças apontadas, trazem, em seu corpo, conceitos que são fundamentais para se entender as mudanças em curso e o novo modelo de sociedade a ser construído. Desses conceitos selecionamos, para objeto de análise, o de cidadania e o de formação para o trabalho, pois consideramos que compõem o fio condutor da reforma educacional brasileira, bem como das reformas empreendidas em vários países em desenvolvimento, a partir da Conferência da Tailândia, em 1990. A cidadania e a formação para o trabalho são conceitos que passaram a ocupar o centro das políticas educacionais no Brasil a partir do Relatório da UNESCO.

> A educação ao longo de toda a vida torna-se assim, para nós, o meio de chegar a um equilíbrio mais perfeito entre trabalho e aprendizagem bem como ao **exercício de uma cidadania ativa** [...] O mundo do trabalho constitui, igualmente, um espaço privilegiado de educação. Trata-se, antes de mais nada, da aprendizagem de um conjunto de habilidades e, a este respeito, importa que seja mais reconhecido, na maior parte das sociedades, o **valor formativo do trabalho, em particular quando inserido no sistema educativo** (DELORS, 2006, p. 105-113- grifo nosso)

Os conceitos de exercício da cidadania e formação para o trabalho presentes no Relatório Delors, são incorporados pela LDBEN e se constituirão em objetivos tanto do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. Assim, as orientações dadas para a educação básica são: a formação para o trabalho e as práticas sociais, agora definidas pelo “exercício da cidadania”:

> Capítulo II - Da Educação Básica
> Seção I - Das Disposições Gerais
> Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o **exercício da cidadania** e fornecer-lhe meios para **progredir no trabalho** e nos estudos posteriores (LDBEN, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 43 - grifo nosso).

Seguindo a lógica do Relatório Delors, a LDBEN também considera que o Ensino Fundamental e o Médio darão a base da formação do cidadão e do trabalhador. Merece destaque o cuidado com o que será ensinado, por meio de um currículo carregado de valores, no qual ser cidadão é respeitar as diferenças do outro, dos povos e saber seus direitos e deveres.

A LDBEN é clara ao afirmar os objetivos da Educação Básica:

> Seção III
> Do Ensino Fundamental
> Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a **formação básica do cidadão** (LDBEN, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999: 45-46 grifo nosso)
>
> Seção IV
> Do Ensino Médio
> Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
> [...] II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.
> (LDBEN, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 46-47).

Embora nosso objeto de estudo seja os PCN do Ensino Médio, é importante destacar que os conceitos aqui abordados são desenvolvidos primeiro nos PCN do Ensino Fundamental para depois serem ampliados nos PCNEM, que tratam da educação dos jovens que ingressarão no mercado de trabalho. No decorrer do documento, são feitas algumas referências a esses conceitos, mas é na quinta parte do volume introdutório dos PCN do Ensino Fundamental, intitulada *Tecnologias da Comunicação e Informação,* que sua abordagem fica mais clara:

> As demandas atuais exigem que a escola ofereça aos alunos sólida formação cultural e competência técnica, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares. (BRASIL, 1998, p.138)

É interessante considerar a abordagem desses conceitos no Ensino Fundamental, pois isso nos permite constatar que o processo de adaptação ao modelo de sociedade vigente, segundo a proposta, deve começar desde as séries iniciais para que os trabalhadores sejam capacitados a exercer as funções a eles destinadas no novo modelo produtivo.

Os PCNEM propõem um novo Ensino Médio e a política educacional para esse nível de ensino no Brasil faz parte das mudanças que também estão ocorrendo em vários países da América Latina, conforme destaca o documento.

> O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os paises desenvolvidos (BRASIL, 1999, p.15)

A partir da citação anterior, é possível confirmar a vinculação das reformas curriculares da década de 1990, no Brasil, com a Proposta do Relatório da UNESCO. A idéia de que o índice de escolarização brasileira está em desvantagem em relação aos países desenvolvidos, esconde o fato de que o capitalismo se reestruturou e, dessa forma, o processo produtivo foi modificado e, agora, a escola precisa mudar, pois “[...] a educação é pensada sempre em decorrência do perfil do novo trabalhador fabril, das metamorfoses do mundo do trabalho, da *empregabilidade*, da crise econômica, etc.” (ARROYO, 1999, p.18).

O documento do Ensino Médio faz uma prospecção às décadas de 1960 e 1970, considerando que a política educacional do período tinha como finalidade a formação de especialistas, mas que, na década de 1990, o desafio é o "volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, e constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação do cidadão. Não se trata de acumular conhecimentos" (BRASIL, 1999, p.15). A mudança proposta aqui, se coaduna com os objetivos gerais do capital e consequentemente com a nova forma de organização do processo produtivo, fazendo uma crítica ao modelo de escola vigente.

Um dos aspectos que nos chama a atenção, neste documento, é a parte intitulada *o papel da educação na sociedade tecnológica* (BRASIL, 1999, p.23). Nela o conhecimento é colocado como centro no processo produtivo e na organização social. A disciplina, a obediência e o respeito às regras estabelecidas não possuem mais nenhuma relevância para a inclusão social, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social. Na mesma linha de raciocínio, o documento em estudo revela a verdadeira "centralidade" do conhecimento ao afirmar que:

> Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, **de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento,** da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. [...] **Não há o que justifique memorizar conhecimentos que estão sendo superados** ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia [...] **desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral,** que são pré-requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo (BRASIL, 1999, p.24-25-87- grifo nosso).

Embora o conhecimento tenha sido indicado anteriormente como centro do processo produtivo e organizador da sociedade, ele se torna agora o grande mal da sociedade e responsável pelo atraso do Brasil em relação aos países desenvolvidos. A solução proposta pelo neoliberalismo, pós-modernismo, globalização, enfim, pelo capitalismo contemporâneo por meio dos PCNEM é, na realidade, a renúncia aos conteúdos escolares. Essa renúncia aos conteúdos faz com que os alunos saibam menos para atuar num mundo cada vez mais exigente. De fato, o elevado nível de competitividade ampliou a demanda por conhecimentos e informações e, em decorrência, a educação foi eleita estratégica para fazer face à velocidade das mudanças impostas pelos novos padrões de acumulação do modo de produção capitalista. A postura dos partidários do novo ideário escolar é clara: não basta apenas educar, é preciso assegurar o desenvolvimento de "competências".

"Desbastar o currículo" significa fazer renúncias. Essas renúncias referem-se ao conhecimento teórico. Atualmente, na educação, a teoria está desprestigiada. Seu lugar está sendo ocupado por uma prática que se dedica ao mundo imediato, no qual a reflexão teórica é a grande ausente. Para MORAES (2003, p.153-154) é a instalação do processo do **recuo da teoria**.

> Meu argumento é o de que, no mais das vezes, a discussão teórica tem sido gradativamente suprimida das pesquisas educacionais, com implicações políticas, éticas e epistemológicas que podem repercutir, de curto e médio prazos, na própria produção de conhecimento na área. A celebração do "fim da teoria" – movimento que prioriza a eficiência e a construção de um terreno consensual que toma por base a experiência imediata ou o conceito corrente de "prática reflexiva" - se faz acompanhar da promessa de uma utopia educacional alimentada por um indigesto pragmatismo. Em tal utopia praticista, basta o *know-how* e a teoria é considerada perda de tempo ou especulação metafísica e, quando não, restrita a uma oratória persuasiva e fragmentária, presa à sua própria estrutura discursiva.

Com a redução e o empobrecimento dos conteúdos no novo currículo, conforme proposta dos PCNEM, o papel do professor, como transmissor dos conhecimentos produzidos e

acumulados pela humanidade, fica relegado a um segundo plano. Se a transmissão do saber escolar é tão nociva ao ser humano, por que razão a proposta é pela redução e não pela sua supressão? Ora, a burguesia está empenhada em tornar este saber, que é produzido socialmente, propriedade exclusivamente sua, pois isso garante seu poder. No entanto, a classe social dominante permite que o trabalhador adquira algum tipo de saber, sem o qual ele não poderia produzir. Neste sentido, a questão primordial que se coloca para os trabalhadores é a do acesso ao conhecimento que lhes permita compreender a sociedade capitalista e seu movimento. É esse conhecimento que lhes assegurará a possibilidade de superar as limitações dos conhecimentos fundamentais de que dispõem no dia-a-dia, tanto os científicos quanto os humanísticos e o domínio teórico que lhes permita apreender a totalidade em pensamento. Por isso, os PCNEM, ao proporem o "desbaste do currículo" estão a serviço da classe dominante e, conseqüentemente, auxiliando o capital a se desenvolver, aprofundando a desigualdade e a exclusão social.

O papel do professor é garantir que o conhecimento seja apropriado pelos seus alunos, pois, quanto mais informações eles tiverem, mais possibilidades de fazer opções eles terão. E o papel da escola é "possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado". (SAVIANI, 1991, p.80). No entanto, não é esse o entendimento que os ideólogos da reforma da educação têm sobre a escola. Para eles, a escola é o lugar de ensinar cidadania e qualificar para o trabalho por meio das competências e, por isso, não é necessário apropriar-se do conhecimento, já que este é "rapidamente superado".

2.2 A cidadania e a participação

A reforma educacional voltada para a construção de uma nova cidadania no Brasil, a partir dos governos FHC, está presente nos PCN do Ensino Fundamental e Médio, conforme já

demonstramos anteriormente, configurando-se na proposta de formação ético-política do novo cidadão. Nos PCNEM, a idéia de cidadania é trabalhada em todo o texto, materializando-se na idéia de que ela deve ser exercida, pois cabe ao cidadão lutar pelos seus direitos e participar da sociedade sendo, portanto, uma cidadania ativa. Para BENEVIDES (2000, p.20-194):

> Esta cidadania ativa supõe a participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder, ou os poderes [...] A expectativa de mudança existe e se manifesta na exigência de direitos e de cidadania ativa; o que se traduz, também, em exigências por maior participação política.

O conceito de **cidadania ativa** está associado ao de participação política, daí o seu ativismo. Essa participação decorre do fato de que vivemos numa sociedade democrática e, portanto, a sua organização deve pautar-se pela igualdade entre os indivíduos. A igualdade significa que todos os cidadãos possuem os mesmos direitos e devem ser tratados da mesma forma. A concretização desses direitos se dá pela luta dos movimentos sociais como expressão da sociedade civil[3] organizada. A sociedade civil precisa das idéias de igualdade e liberdade para efetuar contratos e o Estado precisa transformar em lei esses direitos. Assim, os movimentos sociais não reivindicam do Estado a sua atuação como coisa pública e sim como concretização da igualdade e da liberdade pela criação de novos direitos. Esses movimentos não se manifestam em nome da sociedade como um todo, mas em nome das diferenças que desejam ver reconhecidas e respeitadas.

A igualdade tornou-se um preceito legal, criando as condições para que os desiguais passem a lutar por ela. Imbuídos desses princípios, os cidadãos consideram possuir o direito de participar das discussões e deliberações públicas da cidade, votando, opinando e decidindo sobre

[3] Sociedade civil aqui entendida como os organismos chamados comumente de “privados”. (GRAMSCI, s/d, p.13)

tudo e sobre todos. A participação tornou-se também um direito do cidadão. A transformação da participação em direito, esconde o conceito de indivíduo isolado, egoísta, autocentrado e que procura satisfazer os seus interesses, enquanto os outros são seus inimigos[4]. É dessa forma que se concretiza a cidadania ativa, a qual se expressa pelo campo dos direitos, principalmente sociais, ou seja, por meio da participação.

Na linguagem do neoliberalismo, a participação torna-se sinônimo de demanda popular. Reúnem-se as pessoas para fazerem demandas e isto é a participação. Participação, no entanto, é a intervenção política periódica, refletida e constante nas decisões políticas. O direito de tomar essas decisões, de definir diretrizes políticas e torná-las práticas sociais efetivas, isso sim, é a participação. A participação tem sido a tônica das reivindicações democráticas que ampliam a questão liberal da cidadania, transformando-se assim na ilusão e no sentimento de que, participando, a sociedade será transformada, e a desigualdade será superada. No entanto, a sociedade composta por indivíduos egoístas não terá como meta a sua transformação. Esse papel é para o indivíduo social[5], ou seja, um ser que é a síntese de determinações sociais.

Outro aspecto a destacar sobre a cidadania proposta pelos PCNEM é o fato de que o cidadão é portador de direitos e que estes são originários do campo democrático. Tanto a cidadania como as democracias modernas derivam da Revolução Francesa sendo, portanto, conceitos liberais, que embora com especificidades próprias, fazem parte de uma unidade indissolúvel. Nessa democracia liberal e formal, todos têm o mesmo poder de intervir, mas só as classes dominantes usufruem de seus resultados, enquanto a maioria trabalha. Uma sociedade assim fundamentada produz uma realidade desigual e defendê-la é dar sobrevida ao capitalismo, contribuir com a concentração do capital e com a exclusão da maioria dos indivíduos. O

[4] Esse conceito será trabalhado na seção 3.
[5] Esse conceito será discutido na seção 3, com o objetivo de contrapor-se ao indivíduo liberal.

Relatório da UNESCO, a LDBEN e os PCNEM defendem uma cidadania centrada nesses princípios. Ao contrário do que expressam esses documentos, “a cidadania jamais eliminará a desigualdade social, jamais permitirá aos indivíduos serem efetiva e plenamente livres” (TONET, 2006, p.26). A cidadania traz constantemente para a política educacional um conjunto de problemas que a sociedade civil tem abraçado, convicta de que está fazendo o melhor para o u .u5( )]TJ0.00

assim, um poderoso antídoto contra as mudanças sociais e escondem a luta de classes. Para COSTA (2004, p.66),

> A luta de classes, ou seja, o antagonismo básico nas sociedades capitalistas entre burguesia e proletariado, foi empurrada para debaixo do tapete do conceito de cidadania, que quanto mais conquista divulgação e adeptos, mais perde em profundidade e operacionalidade.

A noção de cidadania, coordenada pelo grande capital com apoio de fundações e Organizações Não-Governamentais – ONG se fundamenta na lógica do "faça a sua parte". Essa visão de cidadania carrega em si o individualismo, próprio do liberalismo clássico e exacerbado no neoliberalismo. Ela produz um efeito devastador, quando o indivíduo percebe que não conseguirá resolver seus problemas, por mais que se esforce. Acabará culpando a si mesmo pelo fracasso, afinal, não conseguiu "fazer a sua parte". Na maioria das vezes, ele não consegue perceber que o seu problema é o mesmo dos outros, devido à visão fragmentada a que está submetido, no trabalho, na escola e nas relações sociais em geral.

A abordagem neoliberal tem como pressupostos os conceitos de liberdade e indivíduo, compreendendo o mercado como espaço que potencializa as habilidades individuais e a competitividade. Essa concepção de sociedade atribui à educação escolar a responsabilidade pela produção e legitimação das desigualdades sociais, por meio da competição exacerbada. Assim, os indivíduos passam a ser responsabilizados pela sua capacidade pessoal ou não de competir. A diminuição dos contrastes sociais decorreria do aumento da capacidade de competição de cada indivíduo.

Desenvolvemos até aqui as implicações dos conceitos de cidadania e participação nas reformas educacionais, com ênfase nos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio. Esses conceitos, conforme já explicitado, estão ligados ao princípio da formação para o trabalho.

2.3 A formação para o trabalho

Existe, na sociedade brasileira atual, uma inegável preocupação com a educação. Os meios de comunicação estampam seguidamente manchetes que criticam o baixo desempenho de nossos estudantes em exames nacionais e internacionais. A educação é tema de discursos eleitorais, os empresários reclamam, lançam projetos, enfim coloca-se a educação como sendo um fator determinante para o desenvolvimento do país.

Ao analisarmos a formação para o trabalho como um dos objetivos da reforma educacional brasileira, consideraremos inicialmente a sua importância para o crescimento do setor produtivo e a inserção do Brasil no mundo globalizado. Nesse sentido, ANDRADE (2000, p.61) afirma que:

> Com a cada vez maior extensão do movimento de adoção de formas de inovação tecno-organizacional no interior do setor industrial brasileiro [...], o fator de entrave dos ganhos de produtividade e qualidade dos produtos, no que se refere ao aspecto supremo da produção, passou a ser apontado como sendo a baixa capacitação da força de trabalho nacional como um todo, a qual, por sua vez, se encontraria intimamente ligada aos baixos e precários níveis de escolarização daquela força de trabalho.

É interessante notarmos que, na visão da burguesia industrial brasileira, a baixa qualificação da mão-de-obra é um dos fatores determinantes da fraca competitividade de nossa indústria. Dessa forma, para melhorar os ganhos do capital, o trabalhador precisa ser preparado e

isso pode ser feito no próprio local de trabalho, com treinamentos diversos. No entanto, existe uma formação anterior, que precisa ser dada, pois dela dependerá o desempenho do trabalhador. É bastante ilustrativa a fala de Jorge Gerdau Johanpeter, presidente do Grupo Gerdau, publicada na Gazeta Mercantil (1995) e citada por ANDRADE (2000, p.62):

> [...] É a educação básica, em comparação com o treinamento profissional, que permite às pessoas não somente aproveitar melhor os cursos de capacitação específicos, mas também aprender a importância de suas funções dentro do contexto da empresa e/ou instituição, e na sociedade, e tornando-se mais capacitadas ao desempenho de suas funções e ao próprio crescimento pessoal e profissional. A educação, mais do que nunca, é, portanto, indispensável para permitir aos profissionais, não apenas o aprendizado e compreensão da tecnologia que os cerca em seu trabalho e no seu dia-a-dia, mas também para possibilitar que tenham a visão do todo e a compreensão do seu próprio significado dentro do processo produtivo em que se inserem. [...] a educação básica é, mais do que nunca, fundamental para que possamos dotar o Brasil de maior competitividade.

Considerando essas preocupações do empresariado, cuja fala de Gerdau com certeza não é a única, é possível entender por que o foco da reforma educacional para o Ensino Médio é o trabalho. Essa relação entre as mudanças na educação na década de 1990 e os interesses do capital é destacada por NEVES (1997, p.83) e citado por SENRA (2000, p.105–nota de rodapé), quando os autores afirmam que:

> O sistema educacional, no governo FHC [...] assume com exclusividade a tarefa de preparar mão-de-obra com vistas a atender às demandas empresariais de modernidade. Tanto é que fica estabelecido como objetivo central da política industrial, tecnológica e de comércio exterior do governo, a articulação das "ações do governo e do setor privado para propiciar instrução e qualificação necessárias aos trabalhadores, estimulando a maior integração entre *empresa e escola*. Esta diretriz, que se estende ao sistema educacional em seu conjunto, reserva um papel preponderante à universalização da escola básica (...) e à formação no ambiente de trabalho e na reciclagem do trabalhador".

Essas considerações demonstram os interesses e o fim último a que se destina a reforma educacional. Isso é possível verificar em vários trechos dos PCNEM em que se encontram as relações entre a formação para o trabalho e a necessidade de atender a um mercado cada vez mais dinâmico e dominado pelas tecnologias. Assim, já na apresentação dos PCNEM, o então secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, deixa claro aquelas relações ao afirmar que:

> A consolidação do Estado democrático, as tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho. (BRASIL, 1999, p.13).

A importância dada ao trabalho é destacada também na organização do Ensino Médio, que propõe uma Base Comum e a divisão do conhecimento escolar por áreas[6]. É na Base Comum que estão os fundamentos da preparação para o trabalho e como ele se aproxima da lógica do mercado, por meio da ciência e da tecnologia. Dessa forma,

> A Base Nacional Comum traz em si a dimensão de preparação para o trabalho. [...] aponta que não há solução tecnológica sem uma base científica e que, por outro lado, soluções tecnológicas podem propiciar a produção de um novo conhecimento cientifico. [...] Essa educação geral, que permite buscar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho. [...] 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. (BRASIL, 1999, p.30-32).

[6] Sobre essa divisão do conhecimento por áreas, trataremos mais adiante.

Na mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM, 1998), que apresentam propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização desse nível de ensino, cuja relatora foi Guiomar Namo de Mello[7], referindo-se a LDBEM afirmam que:

> [...] a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, *todos* independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias. (DCNEM, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 92).

Dessa forma, a idéia de trabalho deve perpassar o currículo e todas as disciplinas buscarão abordar essa questão. Aqui o trabalho está restrito a idéia de atividade profissional e, portanto, o conteúdo deverá ser contextualizado e relacionado ao cotidiano do aluno. Essa forma de compreender o trabalho implica na submissão de **todos** à exploração do capitalismo. Embora o texto apresente o labor como uma das principais atividades humanas, não explicita que ela deve ser exercida na sua totalidade e o seu objetivo é fazer com que os trabalhadores aceitem e se adaptem à reestruturação produtiva, ao desemprego estrutural e à precarização das relações profissionais. Dessa adaptação dependerá a permanência do trabalhador no emprego. Assim, cabe à escola, fruto da sociedade capitalista, prepará-lo para atender aos interesses do capitalismo contemporâneo.

---

[7] Guiomar Namo de Mello - membro da Câmara de Educação Básica da Câmara Nacional de Educação (CEB/CNE) nos governos FHC e relatora do Parecer emitido por essa Câmara sobre as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, diretora executiva e editorial da Revista Nova Escola da Fundação Empresarial Victor Civita e consultora do Banco Mundial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio explicitam o que cabe à escola no atual mundo globalizado, quando afirmam que:

> [...] a formação básica a ser buscada no Ensino Médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. [...] às escolas de Ensino Médio cabe contemplar, em sua proposta pedagógica e de acordo com as características regionais e de sua clientela, **aqueles conhecimentos, competências e habilidades de formação geral e de preparação básica para o trabalho** (DCNEM, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, pp. 87-100-101- grifo nosso).

Essa nota é apenas um exemplo das referências às competências e habilidades, relacionadas à formação para o trabalho, contidas no texto dos PCN destinado ao Ensino Médio. Em tais referências, está subjacente a idéia de que o domínio de competências e habilidades implica a adaptação do trabalhador ao processo produtivo. Assim, podemos afirmar que a escola contribui de modo fundamental, para a manutenção e o desenvolvimento do capitalismo, pois, o domínio das competências é "ferramenta" importante na luta pelo emprego e pela competição por postos de trabalho. A competição é própria da concepção liberal de sociedade e de ser humano, uma vez que, para o liberalismo, a sociedade é a somatória dos cidadãos e cada um luta por seus direitos.

2.4 Competências para que ou para quem?

As "necessidades dos empresários" se expressam pelos mesmos conceitos que embasam os princípios fundamentais das mudanças nas políticas educacionais do conjunto dos países em desenvolvimento, conforme expresso desde o Relatório da UNESCO, da LDBEN e dos PCNEM.

Dessa forma, o desenvolvimento das competências torna-se objetivo primordial a ser buscado pelo novo Ensino Médio

Os benefícios das competências para as empresas são inestimáveis e tornam-se mais claros nas palavras de SILVA FILHO[8] (2003, p.88), ao afirmar que:

> 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 das 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 o ritmo da sociedade moderna. Essas competências são imperativas não só para os trabalhadores, mas também para o indivíduo e o cidadão. Procuramos com esse discurso mostrar que hoje os anseios dos 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.

As palavras enunciadas acima evidenciam a vinculação do discurso empresarial ao ideário do Relatório da UNESCO e dos PCNEM, expresso no "aprender a aprender". Esse conceito é a expressão de uma nova pedagogia, cujo objetivo é o desenvolvimento das competências, do "exercício da cidadania e da preparação para o trabalho". O documento do Ensino Médio está organizado para atender as "necessidades dos empresários" e, portanto, para desenvolver o capitalismo, aprofundando as desigualdades e acirrando o antagonismo social.

O conceito de competência chega à educação por meio do educador suíço Philiphe Perrenoud.

[8] Coordenador de projetos na área educacional do Instituto Herbert Levy e assessor da presidência da Gazeta Mercantil.

> Segundo o coordenador geral do Ensino Médio no contexto de elaboração dos PCNEM, Avelino R. Simões, os trabalhos de Perrenoud foram introduzidos à nova proposta curricular na reforma do Ensino Médio, por intermédio do próprio secretário Ruy Berger, que os teria divulgado inclusive entre os membros do Conselho Nacional de Educação (BRAGA, 2004, p. 65, nota de rodapé).

De fato, na bibliografia dos PCN para o Ensino Fundamental, não há referência a Perrenoud, ainda que no corpo do texto encontremos indicações gerais sobre o desenvolvimento de competências como objetivo curricular. No entanto, dois anos antes da publicação dos PCNEM no Brasil, é publicado na Suíça, *Construire des compétences dès l'école,* de Perrenoud, pela *ESF éditeur*, em 1997. No Brasil, sua tradução, "Construir as competências desde a escola", foi publicado pela Artmed editora em 1999, e distribuída às escolas pelo Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio do MEC. Em São Paulo a distribuição foi feita em parceria com o Governo Estadual. Com a chegada dos PCNEM, no qual a expressão "competência" está estampada em inúmeras páginas, chega também às escolas o livro do autor suíço para explicar o novo conceito e qual a escolha correta a ser adotada em relação aos conteúdos. Esse conceito tornou-se a palavra de ordem para aqueles que precisam mostrar que estão "atualizados".

O desenvolvimento de competências, em substituição às especializações tradicionais, tendo em vista as transformações no mundo do trabalho e da vida trazidas pelas novas tecnologias, demandando novos aprendizados e requalificações constantes, tornaram-se os fundamentos pedagógicos dos PCNEM.

O conceito de competência, no entanto, não tem sua origem na educação, mas sim, na organização do trabalho na fábrica, no momento da crise do fordismo e o aparecimento do toyotismo. A remuneração fordista se dava pelo posto de trabalho, pois se tratava de um trabalhador com habilidades específicas. Essa concepção entra em crise e, em seu lugar, adota-se um modelo mais flexível, por meio do qual se requer alguém que saiba fazer muitas operações,

sem um posto determinado para trabalhar. HIRATA (2003, p.133) capta o momento dessas mudanças. Para ela,

> A competência é uma noção oriunda do discurso empresarial nos últimos dez anos e retomada em seguida por economistas e sociólogos na França [...] o modelo da competência corresponderia a um novo modelo, pós-taylorista, de qualificação no estágio de adoção de um novo modelo, pós-taylorista, de organização do trabalho e de gestão da produção. Sua gênese estaria associada à crise da noção de postos de trabalho, e a de um certo modelo de classificação e de relações profissionais. A adoção do modelo da competência implica um compromisso pós-taylorista, sendo difícil de pôr em prática se não se verificam soluções (negociadas) a toda uma série de problemas, sobretudo o de um desenvolvimento não remunerado das competências dos trabalhadores na base da hierarquia, trabalhadores estes levados no novo modelo de organização do trabalho a uma participação na gestão da produção, a um trabalho em equipe e a um envolvimento maior nas estratégias de competitividade da empresa, sem ter necessariamente uma compensação em termos salariais.

Uma escola organizada a partir desses princípios é assumidamente uma escola que se insere no pós-fordismo e que, portanto, não forma especialista. Ela forma o cidadão competente, capaz de exercer um amplo conjunto de funções no seu local de trabalho, enfim, um tarefeiro. Mas quem é esse trabalhador competente? Para JACOMELI (2004, p.51):

> O trabalhador “competente” ou “flexível” é aquele que desenvolve atitudes voltadas para a resolução de problemas, que se adapta a qualquer situação no ambiente de trabalho, sabendo trabalhar em equipe. A escola, em qualquer momento da vida do indivíduo, deve prepará-lo para a aquisição de competências básicas.

As competências tornaram-se, pois, a razão de ser da escola do Ensino Médio. Sua aquisição é a condição para o acesso ao emprego e consequentemente à cidadania. A escola dedica-se, portanto ao desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da

cidadania, quanto para o exercício profissional. Os PCNEM consideram como uma das principais competências a serem desenvolvidas a:

> Capacidade de abstração, desenvolvimento do pensamento sistêmico, ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, do desenvolvimento do pensamento divergente, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do desenvolvimento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento (BRASIL, 1999, p.24).

Essas competências, que devem ser trabalhadas nas escolas de Ensino Médio, explicam o exposto anteriormente por HIRATA (2003) ao abordar a passagem do fordismo para o toyotismo no que se refere à mudança da organização do trabalho e por SILVA FILHO (2003) ao colocar as necessidades dos empresários em relação ao perfil do trabalhador. O fim do especialista no universo da produção e o aparecimento do trabalhador multifuncional escondem uma forma perversa de exploração deste trabalhador, conforme afirma Marx citado por Jacomeli: trata-se da mais-valia. Ao exercer múltiplas tarefas, o trabalhador é transformado em tarefeiro, pois o fato de substituir a muitos, não implica aumento da sua remuneração na mesma proporção do trabalho executado e das responsabilidades assumidas. Conforme enfatizou JACOMELI (2004, p.93), “o aumento de produção e conseqüente lucro que esse tipo de gestão do trabalho está implementando, camufla a antiga noção de mais-valia, apontada por Marx, escamoteando, assim, a apropriação cada vez em maior escala do salário do trabalhador”.

O Relatório da UNESCO e os PCNEM pautam-se pelo conjunto de competências que o modelo Toyota considera adequado para a organização do trabalho no atual estágio do

capitalismo. Tanto o primeiro quanto o segundo, criticam o conhecimento escolar. Com relação ao primeiro, vale destacar que sua crítica parte do seguinte pressuposto:

> Contesta-se a pertinência dos sistemas educativos criados ao longo dos anos – tanto formais como informais – e sua capacidade de adaptação é posta em dúvida. Estes sistemas, apesar do extraordinário desenvolvimento da escolarização mostram-se, por natureza, pouco flexíveis e estão à mercê do mínimo erro de participação, sobretudo quando se trata de preparar competências para o futuro (DELORS, 2006, p.107).

Com relação ao segundo, é importante ressaltar que, para ele, a educação não deve ser duradoura como nos modelos vigentes, ao enfatizar que "o significado de educação geral no nível médio, nada tem a ver com o ensino enciclopédico e academicista dos currículos tradicionais" (BRASIL, 1999, p.85-86).

Essa crítica apontada nos dois documentos evidencia a necessidade de se distanciar da concepção de educação que tinha como objetivo a formação do especialista, próprio do modelo fordista de organização do trabalho. Essa concepção decorre do momento em que os diversos ramos da ciência deram origem a propostas curriculares que organizavam rigidamente os conteúdos, em seqüências que eram repetidas, ano após ano, por meio do método expositivo, combinado com cópias e questionários. A habilidade cognitiva a ser desenvolvida era a memorização, articulada ao disciplinamento, ambos fundamentais para a participação no trabalho e na vida social, organizados sob a hegemonia do taylorismo/fordismo.

As transformações ocorridas no mundo do trabalho a partir dos anos de 1990, com a globalização da economia, com a reestruturação produtiva e com as novas formas de relação entre Estado e sociedade civil, a partir do neoliberalismo, mudam radicalmente as demandas de disciplinamento e, em decorrência disto, as demandas que o capitalismo faz à escola.

A mudança dos procedimentos rígidos para os flexíveis, que atinge todos os setores da vida social e produtiva nas últimas décadas, passa a exigir o desenvolvimento de habilidades cognitivas e comportamentais, tais como: análise, síntese, estabelecimento de relações, rapidez de respostas e criatividade diante de situações desconhecidas, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas e linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos, eleger prioridades, criticar respostas, avaliar procedimentos, resistir a pressões, enfrentar mudanças permanentes, aliar raciocínio lógico-formal à intuição criadora, estudar continuamente, e assim por diante. Essas mudanças no âmbito da produção chegam à escola e se configuram numa nova pedagogia, conforme afirma KUENZER, (2004, p. 87): “No que tange à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências”.

A pedagogia das competências é a expressão do modelo produtivo configurado na perspectiva Toyota e, portanto, é a nova pedagogia a serviço do capital. Desse modo, a assim chamada pedagogia das competências é, na verdade, a pedagogia Toyota. Essa forma de compreender a educação está presente em todo o texto dos PCNEM. A expressão maior de que a reforma curricular de nível médio foi elaborada em conformidade com a pedagogia Toyota reside no fato de que sua organização se dá por área e não mais por disciplinas. A organização por disciplinas é própria do modelo fordista e da formação dos especialistas. Não se pretende mais formar trabalhadores com esse perfil profissional, pois não é mais uma necessidade do mercado. A proposta de um currículo organizado, a partir de área do conhecimento e não com base em disciplinas, aparece como organização do Ensino Médio quando nos PCNEM,

> Propõe-se, numa primeira abordagem, a **reorganização curricular em áreas de conhecimento, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento dos conteúdos**, numa perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização. [...] **A reforma curricular do Ensino Médio estabelece a divisão do conhecimento escolar em áreas**, uma vez que entende os conhecimentos cada vez mais imbricados aos

> conhecedores, seja no campo técnico - cientifico, seja no âmbito do cotidiano da vida social. A organização em três áreas – Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias – tem como base a reunião daqueles conhecimentos que compartilham objetos de estudo e, portanto, mais facilmente se comunicam, criando condições para que a prática escolar se desenvolva numa perspectiva de interdisciplinaridade. [...] Através da organização curricular por área e da compreensão da concepção transdisciplinar e matricial, que articula as linguagens, a Filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias, **pretendemos contribuir para que, gradativamente, se vá superando o tratamento estanque, compartimentalizado, que caracteriza o conhecimento escolar** (BRASIL, 1999, p. 17-32-34 – grifo nosso).

A idéia de organização curricular por área é a forma mais elaborada da expressão dos pressupostos consignados no modelo idealizado pela Toyota no setor produtivo. Ela é a forma de aplicar, na estrutura escolar, os princípios usados no âmbito da produção fabril.

Na perspectiva da proposta em questão, a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* desenvolverá um conjunto de competências e habilidades por meio das quais os alunos terão conhecimentos de: Língua Portuguesa; Língua Estrangeira Moderna; Educação Física, Arte e Informática. A área de *Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias* desenvolverá também, um conjunto de competências e habilidades, com o objetivo de que o aluno do Ensino Médio tenha conhecimentos de Biologia; Física; Química e Matemática. A terceira e ultima área, a de *Ciências humanas e suas tecnologias*, ancorada num amplo conjunto de competências e habilidades, desenvolverá as estratégias para que os alunos tenham conhecimentos de História; Geografia; Sociologia, Antropologia e Política, além de conhecimentos de Filosofia.

As áreas assim organizadas indicam uma sintonia direta com o Relatório da UNESCO, no que se refere ao princípio de “educação por toda a vida”, incorporado pelos PCNEM, significando que o aluno deverá desenvolver a capacidade para continuar aprendendo. Assim, os alunos receberão uma formação geral e, ao final do curso, terão apenas alguns conhecimentos

sobre os conteúdos. Daí a educação continuada, por meio da qual o aluno continuará aprendendo e por toda a vida. Na perspectiva dos PCNEM, em conformidade com a pedagogia Toyota, não poderia ser diferente, pois os valores, as competências, as tecnologias estão em constantes mudanças e, desta forma, espera-se, de cada indivíduo, a flexibilidade necessária para absorver tais mudanças.

É importante salientar que, embora os PCNEM proponham uma organização por áreas, o que se evidencia em programas de formação continuada, como por exemplo, o Ensino Médio em Rede da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, onde os professores são levados a discutir e propor trabalhos por áreas, o que se verifica é a continuidade do modelo por disciplinas.

A partir da contextualização histórica feita nesta seção, acreditamos ter deixado claro as implicações que as mudanças no setor produtivo trouxeram para educação e, em particular, para a reforma educacional no Brasil. Na próxima seção, discutiremos a divisão social do trabalho, explicitando que o trabalho dividido fragmenta o ser humano, o conhecimento e a sociedade, contribuindo assim para que a exploração pelo capital seja aceita pelos explorados.

3 A DIVISÃO DO TRABALHO NO CAPITALISMO E A EDUCAÇÃO

> Não é, a rigor, o trabalho que é dividido, mas os homens: divididos em meros segmentos de homens – quebrados em pequenos fragmentos e migalhas de vida; de tal modo que toda partícula de inteligência deixada no homem não é bastante para fazer um alfinete, um prego, mas exaure ao fazer a ponta de um alfinete ou a cabeça de um prego.
> Harry BRAVERMAN (1987, p.76-77)

Na primeira seção, apresentamos o movimento denominado por muitos autores como "globalização" no qual predomina o enfoque econômico, o "neoliberalismo", que é de cunho ideológico, o "pós-modernismo", que se refere ao âmbito da cultura e do pensamento, e o "toyotismo", que expressa uma forma de organização da produção. Essas distinções nem sempre podem ser percebidas de modo claro, uma vez que ocorrem simultaneamente e têm contribuído para o aprofundamento da concentração do capital e, conseqüentemente, para a exclusão do acesso à riqueza produzida coletivamente de parcela, cada vez maior, da população. Na perspectiva do capitalismo contemporâneo, as reformas do Estado e da educação tornaram-se estratégicas para conformar as sociedades, em geral, ao modelo de produção e reprodução do capital. Essas reformas são partes constitutivas do modelo de organização do trabalho.

Nesta seção, abordaremos a divisão do trabalho a partir do nascimento da fábrica até o fordismo, que representa o entorno dos ajustes por que passou e passa a escola na busca de adequar-se ao modelo produtivo, por meio dos elementos e relações materiais que constituem a base sobre a qual se processam as mudanças no horizonte da educação.

3.1 O Processo de organização do trabalho: da manufatura à fábrica

Ao discutirmos a divisão do trabalho no processo fabril, tomaremos por base o conceito de trabalho formulado por MARX (2006, p.211-212), segundo o qual:

> [...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Pois o homem não transforma apenas o material em que trabalha. Ele realiza no material o projeto que trazia em sua consciência. Isso exige, além do esforço físico dos órgãos que trabalham, uma vontade orientada para um objetivo, vontade que se manifesta pela atenção e controle das operações durante o curso do trabalho.

Assim, do ponto de vista do filósofo alemão, só o ser humano pode realizar trabalho, o que faz dele [trabalho] uma categoria ontológica, ou seja, relativa ao ser humano. Cabe-nos esclarecer, desde logo, que nos referimos à Ontologia do Ser Social. Essa ontologia se distingue, radicalmente, das ontologias medievais para as quais o Ser último é Deus e, por isso, não pode ser confundida nem comparada com aquelas.

A característica fundante do Ser é a sua indivisibilidade. Dessa forma, o trabalho, compreendido como categoria ontológica, não pode ser dividido, porém não é preciso desprender nenhum esforço explicativo para constatar-se a sua divisão. Para compreendermos a passagem do trabalho integral para o parcelar, teremos como referência a transição do período medieval para o moderno e o contexto histórico dessas mudanças.

Em meados do século XII, os artesãos e os comerciantes estão organizados em comunidades profissionais (jurandas, corporações, guildas) em muitas cidades européias.

Dominadas por comerciantes e precocemente instrumentalizadas pelas monarquias centralizadoras, as corporações formam unidades sócio-políticas, administrativas e econômicas de fundamental importância. Juntamente com os clãs familiares, elas constituem a base das pequenas sociedades urbanas medievais.

"As corporações protegem o artesão, como verdadeiras muralhas" (PETITAT, 1994, p. 51), contra o medo e a insegurança. Protegem-no contra a concorrência externa, de seus colegas, regulamentando de maneira minuciosa as técnicas, ferramentas, preços e salários, horas de trabalho, número de companheiros e de aprendizes, e também a qualidade do produto.

Na altura do século XIII, os artesãos encontram-se à mercê dos comerciantes, são eles que fornecem as matérias-primas e o adiantamento para o pagamento dos companheiros. Em certos casos, "chegam a fornecer até mesmo os instrumentos de trabalho" (PETITAT, 1994, p.54).

Para escaparem da **muralha** organizada pelas corporações de ofício, os comerciantes passam a entregar as matérias-primas diretamente para os trabalhadores livres, no interior e nos subúrbios "onde a mão-de-obra foge ao controle das comunidades de artesãos" (PETITAT, 1994, p.54). Com esse movimento, crescem as comunidades de artesãos independentes. Essa independência se dá apenas em relação às poderosas corporações, pois eles passam a depender das encomendas, das matérias-primas e das ferramentas que serão fornecidas pelos comerciantes. Embora contratados pelos comerciantes, não fazem a mercadoria por inteiro, realizam apenas uma parcela do produto. O que realizam parcialmente torna-se matéria-prima para o outro. Assim, cada trabalhador livre passa a ser responsável por uma parte do processo de produção. O resultado do trabalho de um é o ponto de partida do outro. Um trabalhador dá ocupação ao outro e o produto é a soma das partes realizadas por cada homem em diferentes lugares e estágios. Separados geograficamente e em atividades distintas, a extorsão de valor como resultado da

dominação indireta dos negociantes sobre os artesãos se acentua e pode ser atestada no seguinte lamento do fim do século XVII, intitulado *As delícias do patrão mercador de tecidos*:

> Nós acumulamos tesouros, ganhamos grandes riquezas. De tanto despojar e oprimir as pessoas pobres. É assim que enchemos nossa bolsa. Não sem que atraiamos mais de uma maldição (...) Em primeiro lugar, os pensadores, nós os reduziremos. De oito *groats* as vinte libras a uma meia-coroa. E se reclamarem e disserem: "É muito pouco!", nós os faremos escolher entre isso ou nenhum trabalho. Nós os faremos acreditar que o comércio não vai bem; eles nunca ficaram tão tristes, mas o que nos importa? (...) Nós faremos os pobres tecelões trabalharem a preços baixos. Encontraremos defeitos, quer existam quer não, de maneira a encurtar ainda mais o salário deles. Se os negócios forem mal, eles o perceberão logo; mas se houver uma melhora, eles nunca o saberão. Nós lhes diremos que o tecido já não vende nos países de além-mar, e que quase não nos importamos em continuar a vender (...). Depois será a vez dos fiandeiros. Nós os faremos fiar três libras de lã em vez de duas. Quando eles nos trouxerem o trabalho, vão se queixar, e nos dirão que com esse salário não vão ter com que viver. Mas se faltar apenas uma onça de fio, não ficaremos embaraçados em lhes abater três *pence*... É assim que adquirimos nosso dinheiro e nossas terras: graças a essas pobres pessoas que trabalham dia e noite. Se elas não estivessem lá para se cansar com todas suas forças, poderíamos nos enforcar, sem outra forma de processo. Os penteadores, os tecelões, os pisoeiros também, com os fiandeiros que se extenuam por um ínfimo salário. É graças ao trabalho deles que enchemos nossa bolsa, não sem suportar mais de uma maldição... (BEAUD, 2004, p.45).

Esses artesãos pobres que trabalhavam para os comerciantes reclamavam do excesso de trabalho e do retorno financeiro que estava distante de suas necessidades básicas. Nesse sentido, a dispersão dos locais de trabalho foi fundamental para o comerciante passar a controlar a produção e consequentemente o produto. Os trabalhadores, antes organizados em profissões, foram paulatinamente substituídos por assalariados, constituindo-se, assim, a mão-de-obra para as futuras fábricas.

Os comerciantes que patrocinavam as mudanças no modo de produção buscaram na ciência a alavanca necessária para acabar com os resquícios do feudalismo e controlar, definitivamente, os ganhos com o trabalho alheio. Era preciso trazer o progresso, mas aliado ao conhecimento científico que era uma das "armas" da burguesia, então classe ascendente, para

legitimar-se perante a sociedade. Apossar-se da natureza de forma mais rápida e transformá-la em mercadoria era o desejo desses comerciantes. Nesse sentido,

> [...] as crescentes necessidades práticas, geradas pela ascensão da burguesia, aliadas ao desenvolvimento da crença na capacidade do conhecimento para transformar a realidade, foram responsáveis pelo interesse no desenvolvimento técnico. [...] Na maior parte do período de transição, as inovações técnicas ocorreram em função de necessidades práticas e não como decorrência do desenvolvimento científico. [...] foi-se firmando um novo conhecimento, uma nova ciência, que buscava leis, e leis naturais, que permitissem a compreensão do universo. Essa nova ciência - a ciência moderna - surgiu com o surgimento do capitalismo e a ascensão da burguesia. (ANDERY et al. 2001, p.177-178).

A ciência moderna, transformada em capital e, como tal, em mercadoria, nasce vinculada à idéia de intervir na natureza, de conhecê-la para apropriar-se dela, para controlá-la e dominá-la. Dessa forma, a ciência passou a ser, sobretudo, o exercício do poder humano sobre a natureza**.** Esse controle da natureza visa aumentar o acúmulo de capital pela burguesia que, aliando ciência e técnica, força o aumento da capacidade de trabalho humano explorando cada vez mais os trabalhadores.

No período compreendido entre os séculos XVI e XVIII, dá-se o fortalecimento do modo de produção capitalista, cuja expressão se deu por meio das Revoluções Industriais, marcadas, por exemplo, pelo aparecimento da máquina a vapor, que introduz o processo de mecanização nas indústrias. Assim, os seres humanos começam a produzir de outra forma a sua vida material. Essa nova forma de produção cria novas relações sociais. A manufatura torna-se, aos poucos, insuficiente e é substituída pela grande indústria moderna, na qual o instrumento de trabalho será a máquina. Com a grande indústria, surge a produção capitalista, que “começa quando um significativo número de trabalhadores é empregado por um único capitalista” (BRAVERMAN, 1987, p.61). Em relação a essas mudanças MARX (2006, p.276), afirma que,

> [...] na manufatura e no ofício, o trabalhador se serve de seu instrumento; na fábrica, ele serve à máquina. Lá, o movimento do instrumento de trabalho parte dele; aqui ele apenas o segue. Na manufatura, os trabalhadores formam membros de um mecanismo vivo. Na fábrica, eles são incorporados a um mecanismo morto que existe independentemente deles.

Nesse processo, a máquina iguala e nivela todos os trabalhadores. Eles são iguais, pois, para trabalhar com a máquina, é preciso possuir um mínimo já garantido pelo fato de serem homens. Em outras palavras, os trabalhadores são reduzidos a pouco mais do que uma aranha ou uma abelha. Não há mais segredos de ofício, nem hierarquia e assim a subordinação do trabalho ao capital não tem limites. Essa subordinação só é possível por meio do trabalho alienado que é aquele que separa o produto do produtor, na medida em que aquele que produz não pode conceber no pensamento o que é produzido. Esse trabalhador não é mais o dono dos seus instrumentos de produção, do produto elaborado nem do seu trabalho. Dessa forma, na produção capitalista a propriedade ganha outro significado. A propriedade típica não é mais a terra, mas os instrumentos de produção. Ela não é só uma coisa para possuir, para usufruir, mas, sobretudo, para vender, para trocar.

John Locke exprimiu teoricamente os interesses da burguesia emergente. Como um dos expoentes do liberalismo clássico, ele apresenta os elementos da nova sociedade que está sendo construída, quando afirma que:

> [...] embora a terra e todas as criaturas inferiores sejam comuns a todos os homens, cada homem tem uma propriedade em sua própria pessoa. A esta ninguém tem direito algum além dele mesmo. O trabalho de seu corpo e a obra de suas mãos pode-se dizer, são propriamente dele. Ou seja, **cada homem é proprietário de si, de seu corpo. E o homem se apropria das coisas pelo trabalho, que é o uso de seu corpo.** Ele se apropria dos frutos de seu trabalho e daqueles que ele não consumiu imediatamente, que ele economizou. Desses princípios decorre que, se a apropriação se dá pelo trabalho, fica abolida a idéia de

> que todos os homens são livres, pois todos são proprietários de si, e de que todos os homens são iguais (LOCKE, 2001, p. 407–408 – grifo nosso).

Ao afirmar que existe uma igualdade inata entre os homens, Locke está rompendo com o passado, no qual os homens eram naturalmente desiguais. Havia os senhores e os escravos, no modo de produção escravocrata, e os senhores e os servos, no modo de produção feudal. Para Locke, a troca passa a ser feita entre os iguais, entre os proprietários e as suas mercadorias. Por simetria, o trabalho de um homem é propriedade sua e, portanto, pode ser trocado ou vendido por um salário. Assim, o trabalho se torna propriedade do comprador, que passa a ter direito de apropriar-se dele. Se os homens estabelecem na troca o princípio da igualdade, não há, para o liberalismo, a contradição entre o capital e o trabalho. Afinal, os homens são livres e iguais. O livre contrato é numa nova forma de servidão social, pela qual se subordina o assalariado ao proprietário privado.

Com a força de trabalho convertida em mercadoria, suas utilidades não são mais determinadas de acordo com as necessidades e desejos dos que a vendem, pois essa condição é própria do trabalhador que antecedeu ao período fabril. Elas são determinadas de acordo com as necessidades de seus compradores que são, em primeiro lugar, empregadores determinados a ampliar o valor do seu capital. É interesse permanente desses compradores baratearem suas mercadorias, dentre elas a força de trabalho e “o modo mais comum de baratear a força de trabalho é fracioná-la nos seus elementos mais simples” (BRAVERMAN, 1987, p.79).

A relação entre o fracionamento e o barateamento da força de trabalho fica mais clara quando este autor afirma que:

> Traduzido em termos de mercado, isto significa que a força de trabalho capaz de executar o processo pode ser comprada mais barato como elementos dissociados do que como capacidade integrada num só trabalhador (BRAVERMAN, 1987, p.79).

Ao contrário do que ocorria nos sistemas domésticos de manufatura, nos quais era comum o trabalhador conhecer todas as etapas da produção, desde o projeto até a execução, a partir da implantação do sistema fabril, isso não é mais possível devido à crescente complexidade resultante da divisão do trabalho.

A divisão do trabalho na indústria capitalista não é de modo algum idêntica ao fenômeno da distribuição de tarefas, ofícios ou especialidades da produção ao longo da história. Portanto, embora todas as sociedades conhecidas tivessem dividido seu trabalho em especialidades produtivas, nenhuma delas, antes do capitalismo, subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. Essa forma de divisão do trabalho torna-se generalizada apenas com o capitalismo, conforme afirma MARX (2006, p. 409-410):

> Apesar das numerosas analogias e das conexões entre a divisão do trabalho na sociedade e a divisão do trabalho na manufatura, há entre elas uma diferença não só de grau, mas de substância. A analogia mais se evidencia incontestável quando uma conexão íntima entrelaça diversos ramos de atividades. O criador de gado, por exemplo, produz peles; o curtidor transforma as peles em couro; o sapateiro, o couro em sapatos. Cada produto é uma etapa para o artigo final que é o produto de todos os trabalhos especiais combinados. Acrescem a isso os diferentes ramos de trabalho que fornecem os meios de produção ao criador, ao curtidor e ao sapateiro. Podemos, com A. Smith, imaginar que a divisão social do trabalho se distingue da divisão do trabalho na manufatura apenas subjetivamente, isto é, para o observador, que, na manufatura, vê em conjunto os diversos trabalhos parciais que se processam no mesmo local, enquanto a divisão do trabalho na sociedade tem sua conexão obscurecida por estar dispersa em imensas áreas e pelo grande número dos que estão ocupados em cada ramo determinado. Mas que é que estabelece a conexão entre os trabalhadores independentes do criador, do curtidor e do sapateiro? O fato de os respectivos produtos serem mercadorias. E que é que caracteriza a divisão manufatureira do trabalho? Não produzir o trabalhador parcial nenhuma mercadoria. Só o produto coletivo dos trabalhadores parciais transforma-se em mercadorias. A divisão do trabalho na sociedade se processa através da compra e venda dos produtos dos diferentes ramos de trabalho. A

> conexão, dentro da manufatura, dos trabalhos parciais se realiza através da venda de diferentes forcas de trabalho ao mesmo capitalista que as emprega como força de trabalho coletiva. A divisão manufatureira do trabalho pressupõe concentração dos meios de produção nas mãos de um capitalista; a divisão social do trabalho, dispersão dos meios de produção entre produtores de mercadorias, independentes entre si.

Assim, a divisão do trabalho na sociedade é característica de todas as sociedades conhecidas, ao passo que a divisão do trabalho na oficina é produto da sociedade capitalista. A divisão social do trabalho divide a sociedade entre ocupações, cada qual apropriada a certo ramo de produção. A divisão pormenorizada do trabalho destrói essas ocupações, tornando o trabalhador inapto a acompanhar qualquer processo completo de produção. No capitalismo, a divisão social do trabalho é forçada pelo mercado e a divisão do trabalho na oficina, é imposta pelo planejamento e controle, típicos do fracionamento da força de trabalho. Ainda no capitalismo, os produtos da divisão social do trabalho são trocados como mercadorias, enquanto os resultados da operação do trabalhador parcelado não são trocados dentro da fábrica como no mercado, pois são propriedades do capital. Desse modo,

> a divisão social do trabalho subdivide a **sociedade**, a divisão parcelada do trabalho subdivide o **homem**, e enquanto a subdivisão da sociedade pode fortalecer o indivíduo e a espécie, a subdivisão do indivíduo, quando efetuada com menosprezo das capacidades e necessidades humanas, é um crime contra a pessoa e contra a humanidade (BRAVERMAN, 1987, p.72 grifo nosso).

Esse complexo processo de transformação econômico-social resultou na submissão de massas de homens, mulheres e crianças às férreas leis do capital e reorganizou a sua existência, mentalidade e aspirações, dando vida a um processo “educativo” bastante articulado, mas que

girava em torno do princípio, já bem identificado por MARX, 2004, p.83), como o da alienação. Para ele,

> Primeiramente, o trabalho alienado se apresenta como algo externo ao trabalhador, algo que não faz parte de sua personalidade. Assim, o trabalhador não se realiza em seu trabalho, mas nega-se a si mesmo. Permanece no local de trabalho com uma sensação de sofrimento em vez de bem – estar, com um sentimento de bloqueio de suas energias físicas e mentais que provocam cansaço físico e depressão. Nessa situação, o trabalhador só se sente feliz em seus dias de folga enquanto no trabalho permanece aborrecido. Seu trabalho não é voluntário, mas imposto e forçado. O caráter alienado desse trabalho é facilmente atestado pelo fato de ser evidente como uma praga, desde que não haja a imposição de cumpri-lo. Afinal, o trabalho alienado é um trabalho de sacrifício, de mortificação. É um trabalho que não pertence ao trabalhador, mas sim à outra pessoa que dirige a produção.

O trabalho deveria ser, para o homem, fonte de humanidade e de realização. No entanto, ele se converte em desumanização, pois assim como o trabalho, o homem também foi convertido em mercadoria, tornando-se um ser estranho a si mesmo e aos outros. O processo de alienação exposto por Marx não se efetiva apenas no produto do trabalho, mas também no próprio ato de produção, que é resultado da atividade produtiva que também está alienada. Assim, na fase capitalista, a degradação do trabalhador se dá pelo trabalho, expressão de uma relação social fundada na propriedade privada, no capital e no dinheiro. A alienação do trabalho conduz à mutilação do homem, subordinando-o à divisão do trabalho.

A divisão do trabalho no capitalismo, os teóricos que a formularam e as decorrências advindas desse processo, será nossa próxima abordagem.

3.2 A Divisão do trabalho: de Adam Smith a Henry Ford.

Neste tópico, abordaremos o processo de divisão do trabalho e suas implicações sociais, na fase capitalista. Conforme desenvolvemos esta dissertação até aqui, consideramos que as relações de trabalho se constituíram tendo como fio condutor a organização social e, consequentemente, o desenvolvimento e a expansão da escola. O modo pelo qual a divisão do trabalho contribuiu para a expansão do capitalismo e a transformação do trabalhador num autômato é a questão central que doravante discutiremos.

Para desenvolvermos o universo teórico da divisão do trabalho na fase fabril, devemos nos remeter a época de Adam Smith, o qual observa e analisa a realidade de seu tempo. O mundo de Smith é o do capitalismo manufatureiro, em que as "fábricas" reúnem operários tendo apenas uma habilidade e as profissões continuam sendo artesanais. Nesse cenário, encontramos o tecelão, o tintureiro, o alfaiate, o sapateiro, o pedreiro, o carpinteiro, o marceneiro, o ferreiro dentre outros. Há ainda outra classe social, a dos comerciantes, como o merceeiro, o boticário, o açougueiro, o padeiro, o joalheiro e assim por diante. Há também os encarregados dos transportes, além dos fazendeiros, dos pastores e dos lenhadores. É nesse quadro, que ele afirma a importância do trabalho, considerando que, "o trabalho anual de uma nação é o fundo primitivo que fornece a seu consumo todas as coisas necessárias e convenientes à vida; e essas coisas são sempre: ou o produto imediato do trabalho, ou compradas das outras nações com esse produto" SMITH, 1985, p.39).

A contribuição fundamental de Adam Smith veio com a publicação de *Investigação sobre a natureza e as causas da riqueza das nações,* em 1776. Essa obra teoriza os interesses econômicos da burguesia inglesa do século XVIII, ao mostrar que a riqueza não se origina do comércio, mas sim do trabalho, o qual gera seu valor. Por esse princípio, o trabalho da forma como estava organizado, não gerava tal valor. Sendo assim, era preciso fazer as modificações

necessárias para extrair mais valor das atividades realizadas pelos trabalhadores. Desse modo, ao criticar a organização do trabalho, o autor propõe a sua decomposição e parcelamento em tarefas distintas, cabendo cada etapa a um trabalhador.

Ele explica a origem da divisão do trabalho, mostrando que este não resulta da sabedoria humana, mas da tendência natural do homem de negociar e trocar uma coisa por outra. A compra ou a troca, que permitem a obtenção dos produtos ou serviços necessários, não decorrem da solidariedade, mas da necessidade natural de satisfazer os interesses individuais, o que provocou a divisão do trabalho. A divisão do trabalho numa manufatura de alfinetes é apresentada como modelo para aumentar o valor do trabalho:

> [...] um operário desenrola o arame, um outro o endireita, um terceiro o corta, um quarto faz as pontas, um quinto o afia nas pontas para a colocação da cabeça do alfinete; para fazer uma cabeça de alfinete requerem-se 3 ou 4 operações diferentes; montar a cabeça já é uma atividade diferente, e alvejar os alfinetes é outra; a própria embalagem dos alfinetes também constitui uma atividade independente. Assim, a importante atividade de fabricar um alfinete está dividida em aproximadamente 18 operações distintas, as quais, em algumas manufaturas são executadas por pessoas diferentes, ao passo que em outras, o mesmo operário às vezes executa 2 ou 3 delas (SMITH, 1983, p.42).

Citado por Marx, A. Fergusson, professor de Adam Smith, em sua obra *Ensaio sobre a História da Sociedade Civil*, publicada em 1759, portanto antes da publicação da obra de seu aluno, aborda o mesmo assunto num capítulo dedicado à divisão do trabalho afirmando que:

> Poder-se-ia duvidar que a capacidade geral de uma nação cresce proporcionalmente ao progresso das artes. Muitas artes mecânicas triunfam perfeitamente quando prescindem totalmente do auxílio da razão e do sentimento; a ignorância é tanto a mãe da indústria quanto da superstição. **A reflexão e a imaginação são passíveis de erros; mas o movimento habitual do pé ou da mão independe de ambas. Portanto, poder-se-ia afirmar que a perfeição, em**

> **relação às manufaturas, consiste na possibilidade de prescindir do espírito, de forma que, sem esforço intelectual, a oficina possa ser considerada como uma máquina cujas partes são os homens...** O general pode ser muito hábil na arte da guerra, mas todo o mérito do soldado limita-se à execução de alguns movimentos com o pé ou com a mão. Um pode ganhar o que o outro perde... **Num período onde tudo está separado, a arte de pensar pode, ela mesma, constituir uma profissão a parte.** (FERGUSSON, Apud MARX, 1985, p.123 grifo nosso).

Essa forma de conceber a organização do processo produtivo não só promoveu a divisão do trabalho, mas dividiu também o conhecimento do trabalhador, que passou a dominar apenas a parte do conhecimento relativa ao seu fazer imediato. Esse processo não atingiu somente o trabalho manual, mas estendeu-se para o âmbito do conhecimento produzido pela humanidade, o conhecimento científico, que foi historicamente dividido em disciplinas e apropriado de forma privada pelo especialista. Em outros termos, o conhecimento da totalidade do processo produtivo e a sua apropriação pelo coletivo dos trabalhadores, próprios das corporações de ofício, deram lugar ao trabalhador especializado e, portanto, alienado e à apropriação privada do conhecimento pelo especialista. Sobre esse processo, OLIVEIRA (2002, p.86) afirma que:

> A divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual é reflexo da forma de trabalho objetivado, ou seja, tornado objeto, independente dos sujeitos que os produziram. O processo de taylorização, ou seja, de parcelarização do trabalho no interior da fábrica, traz no seu bojo o processo de expropriação do saber da classe trabalhadora. O desenvolvimento do capitalismo transforma em mercadoria não só a força de trabalho, como o próprio conhecimento científico.

Assim, a divisão do trabalho, na sua forma capitalista gerou, também, a ruptura da unidade entre o fazer e o pensar. Desse modo, o trabalhador manual faz e o trabalhador intelectual pensa o que deve ser feito. Essa separação é fruto da propriedade privada e da existência de classes sociais antagônicas. Isso não é próprio apenas da sociedade capitalista, pois esteve presente também em outros modos de produção. A partir do momento em que um homem

explora outro, as condições para a separação entre pensamento e ação estão postas. Engels, em sua obra intitulada, *A origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado*, identifica esse processo histórico, afirmando que:

> **Da primeira grande divisão social do trabalho, nasceu a primeira grande divisão da sociedade em duas classes: senhores e escravos, exploradores e explorados** [...]. Até aqui, apenas a produção tinha determinado os processos de formação de classes novas; as pessoas que tomavam parte nela dividiam-se em **diretores e executores**, ou em grandes e pequenos produtores. Agora, surge uma classe que sem tomar absolutamente parte na produção, conquista a direção geral da mesma e avassala economicamente os produtores; uma classe que se transforma no intermediário indispensável entre dois produtores, e os explora a ambos. Sob o pretexto de poupar aos produtores as fadigas e os riscos da troca de produtos, de encontrar saída para os produtores até aos mercados mais distantes, tornando-se assim a classe mais útil da sociedade, forma-se uma classe de aproveitadores, uma classe de verdadeiros parasitas sociais, que, como recompensa dos seus serviços, na realidade insignificantes, retira a nata da produção nacional e estrangeira, concentra rapidamente em suas mãos riquezas enormes e adquire uma influência social correspondente a estas, ocupando, por isso mesmo, no decurso desse período da civilização uma posição de crescente destaque, logrando um domínio sempre maior sobre a produção, até gerar um produto próprio: as crises comerciais periódicas (ENGELS, 1986, p.217-222 – grifo nosso).

A existência das classes sociais indica o controle de uns sobre outros no âmbito da produção e nas funções a serem exercidas, estabelecendo o papel de todos nesse processo. O controle externo das funções do corpo coloca o controlado em vias de desumanização, pois o trabalho, como todos os processos vitais e funções do corpo, é uma propriedade ontológica e, portanto, inalienável do indivíduo e assim, “músculos e cérebros não podem ser separados das pessoas que os possuem” (BRAVERMAN, 1987, p.56).

É comum abordar-se a divisão do trabalho manual, que foi exacerbada, sobretudo, depois da Revolução Industrial de 1850 e a conseqüente alienação do trabalhador fabril. No entanto, o trabalhador intelectual, aquele que só pensa o que deve ser feito também sofre a mesma

alienação. Assim, o cientista, tal como o trabalhador manual é alienado porque também vende ao capital a sua força de trabalho, caracterizada pela produção de conhecimento. O seu trabalho, do mesmo modo que o labor manual, também foi transformado em mercadoria.

A transformação do trabalho em mercadoria tira do ser humano a sua autonomia. O ser humano autônomo é aquele que consegue fazer o que pensa e pensar o que faz, ou seja, é capaz de desenvolver uma práxis criativa.

Ao abordar o processo de alienação, separação entre o fazer e o pensar, sofrido por todos os trabalhadores, Marx assinala que um trabalhador, que durante sua vida, executa uma única operação, seja ela manual ou intelectual, se desumaniza, pois,

> [...] transforma todo o seu corpo em órgão automático especializado dessa operação. Por isso, levará menos tempo em realizá-la que o artesão que executa toda uma série de diferentes operações. O trabalhador coletivo que constitui o mecanismo vivo da manufatura consiste apenas nesses trabalhadores parciais, limitados. Por isso, produz-se em menos tempo ou eleva-se a força produtiva do trabalho, em comparação com os ofícios independentes. Também aperfeiçoa-se o método do trabalho parcial, depois que este se torna função exclusiva de uma pessoa. A repetição contínua da mesma ação limitada e a concentração nela da atenção do trabalhador ensinam-no, conforme indica a experiência, a atingir o efeito útil desejado com um mínimo de esforço (MARX, 2006, p.394).

Dessa forma, fica claro que a divisão do trabalho é nociva ao trabalhador, mas bastante benéfica ao capitalista, pois esse processo acelera a produção e, portanto, aumenta a acumulação de capital. Assim, o trabalho é, ao mesmo tempo, uma categoria ontológica fundamental e, na sua forma capitalista, produtor de alienação e, portanto, de desumanização. Em síntese, o trabalho é uma:

> [...] atividade indispensável à humanização do ser humano, atividade que define a especificidade do ser humano perante todas as outras espécies de seres vivos, fundamento ontológico do ser do homem, apresenta-se, no capitalismo, como

> atividade que aliena o trabalhador de si próprio, de sua atividade e do gênero humano (DUARTE, 2001, p.67).

A fragmentação do trabalho e do conhecimento divide o homem e a realidade em que ele vive. Sem conseguir enxergar a totalidade do real, a sua exploração pelo capital continuará sugando sua capacidade produtiva até que ele for útil. Assim, o trabalhador que está desempregado não produz a sua existência. A condição de alguém que não transforma a natureza em algo diferente do que ela é, não se transforma, pois ao mesmo tempo em que o homem modifica a natureza, também se modifica pelo trabalho que realiza. A impossibilidade de acesso ao trabalho desumaniza o ser humano, pois sua humanização se dá por meio dele.

Procuramos até aqui, demonstrar que, nos sistemas domésticos de manufatura, era comum o trabalhador conhecer todas as etapas da produção, desde o projeto até a execução. Com a implantação do sistema fabril, isso deixa de ser possível, devido à crescente divisão do trabalho, no qual um pequeno grupo de pessoas concebe, cria, inventa o produto, inclusive a maneira como produzi-lo, enquanto outro grupo é obrigado à simples execução do trabalho, sempre parcelado, pois a cada um cabe apenas uma parte do processo, que deve ser a menor possível.

3.3 Taylorismo e Fordismo: da racionalização do tempo à linha de montagem.

A organização do trabalho na fábrica aperfeiçoou-se e a nova fase da divisão do trabalho e suas mudanças se deslocam da Europa de Adam Smith para a América de Taylor e Ford. Segundo DE MASI, (2003, p.126), “O aperfeiçoamento da organização industrial, nascida

na Europa em fins do século XVIII, aconteceria do outro lado do Atlântico, na Filadélfia de Taylor e na Detroit de Ford, entre fins do século XIX e os primeiros vinte anos do século XX".

Para aumentar a produção e garantir ao capitalista a expansão de seus mercados e de seus lucros, Taylor propunha aperfeiçoar a já existente divisão do trabalho manual da produção direta, sugerindo o estudo detalhado de todas as operações de produção, decompondo as tarefas em movimentos elementares e ritmados pela velocidade da máquina. Assim, o tempo produtivo do trabalhador é medido pelo ritmo cronometrado da máquina. Essa forma de compreender o mundo do trabalho faz parte dos parâmetros do método científico de racionalização da produção implantado por Taylor. Esse modo de organizar o trabalho, que ficou conhecido como *taylorismo,* visa o aumento de produtividade com economia de tempo, supressão de gestos desnecessários no interior do processo produtivo e utilização máxima da máquina. As mudanças propostas por Taylor alteraram significativamente a vida dos trabalhadores, que não estavam adestrados ao ritmo imposto por este novo modelo. Para DE MASI (2003, p.129),

> [...] a indústria introduziu uma drástica classificação das atividades humanas, reservando a patente de trabalhadores a categorias precisas de pessoas caracterizadas com base na idade, sexo, quantidade e qualidade de empenho produtivo, Taylor foi ainda mais fundo na operação integralmente industrial de transferir o trabalho da esfera da aproximação para o universo da precisão. Com Taylor, os papéis diretivos são separados claramente dos papéis executivos e estes são classificados, cronometrados, prescritos, sem deixar qualquer margem de discrição. Com Taylor, o cronômetro entra na fábrica, apodera-se dela, regula-a e domina-a.

Dessa forma, a especialização dos trabalhadores passa a exercer uma função estratégica na produção das mercadorias. A especialização transforma o trabalhador num autômato, pois seus movimentos são repetitivos e conseqüentemente uma violência contra o ser humano, uma vez que sua autonomia foi suprimida. Nesse contexto, o trabalho intelectual ganha uma função

importante: eliminar qualquer autonomia do trabalhador braçal na produção. Enquanto o primeiro pensa e dirige, o segundo não pensa, mas obedece.

Outro movimento em direção ao aperfeiçoamento da divisão do trabalho na indústria é conhecido como **fordismo**. Introduzido por Henry Ford na fabricação de automóveis, foi uma continuidade e um aperfeiçoamento das propostas de organização da produção desenvolvidas no taylorismo. No entanto,

> [...] para fazê-lo, Ford choca-se com o antigo regime de trabalho. Nele, eram operários extremamente especializados, grandes mecânicos, que fabricavam artesanalmente os veículos. No conjunto das operações que um trabalhador efetuava, uma tomava um tempo enorme: procurar a peça certa para colocar no lugar certo, e modificá-la, adaptá-la ao seu uso no automóvel. Como um carro tem dezenas de milhares de peças, pode-se compreender que a produção era lenta e, conseqüentemente, o veículo custava caro. Ford muda isso tudo. Aplica os métodos do taylorismo (ou 'organização científica do trabalho') à indústria automobilística para atender a um potencial consumo de massas (GOUNET, 1999, p.18).

Sua principal inovação foi a adoção da linha de montagem que consistia na inclusão de uma esteira rolante que transportava as peças a serem montadas. Impedido de se locomover, uma vez que as peças eram transportadas até ele, o trabalhador se confundia com a própria máquina e era obrigado a manter um ritmo-padrão de tempo e de produção. Esse método exigia apenas atividade motora e dispensava qualquer possibilidade de iniciativa própria. Organizar a produção de forma científica é decorrência do avanço tecnológico? Será o mercado crescente o determinante deste processo? O parcelamento das ações no mundo do trabalho atende a quais necessidades e de quem? As respostas a estas perguntas são encontradas em GORZ (1989, p.231) quando este afirma que,

> (...) o parcelamento infinitesimal das tarefas não é a conseqüência da evolução tecnológica realizada segundo suas próprias leis, independentes do contexto político e social. É a conseqüência de uma tecnologia pensada para servir de arma na luta de classes: para tornar possível a predeterminação 'científica' da quantidade de trabalho a ser fornecida por cada operário; para impedir o operário de 'roubar' do patrão tempo para fumar um cigarro, ler o jornal, esticar as pernas. O trabalho foi tornado idiota não porque os operários são idiotas nem porque, tornando-os assim, fica aumentada a eficácia de um mesmo dispêndio de energia humana. O trabalho foi tornado idiota porque não se pode ter confiança nos operários: enquanto eles dispuserem de uma parcela de poder no seu trabalho, eles podem servir-se dela contra os que exploram. A organização 'científica' do trabalho é, antes de tudo, a destruição científica de qualquer possibilidade de controle operário.

As evidências indicam que o trabalhador passou da condição de quem tinha o controle de todas as operações no processo de produção nas manufaturas para um trabalhador sem nenhuma autonomia no mundo da fábrica. Dito de outra forma, sob o capitalismo, "a classe dominante desapropria o saber do trabalhador, apropria-se desse saber e o restitui aos trabalhadores de forma parcelada" (OLIVEIRA, 2002, p.87). Seu tempo está todo tomado pelo trabalho, cujos movimentos se repetem.

Com o objetivo de racionalizar as operações efetuadas pelos operários e combater os desperdícios, principalmente de tempo, Ford se apóia em cinco princípios, dentre os quais destacamos o parcelamento acentuado das tarefas:

> A primeira racionalização é o parcelamento das tarefas, na mais pura tradição taylorista. Em vez de fazer um veículo inteiro, um operário faz apenas um número limitado de gestos, sempre os mesmos, repetidos ao infinito durante sua jornada de trabalho. O parcelamento significa que o trabalhador não precisa mais ser artesão, especialista em mecânica. Acontece a desqualificação dos operários. (GOUNET, 1999, p.19).

Para os trabalhadores que se encontram no chão da fábrica, o impacto agora é sentido nos ossos do corpo já cansado de repetir indefinidamente os mesmos movimentos e sem direito a

se locomover. Com essas transformações, o tempo gasto com a construção de um carro, que era de,

> [...] 12h30min no taylorismo, apenas com o parcelamento das tarefas, diminuiu para 05h50min através da racionalização das operações sucessivas e em seguida, graças ao treinamento, para 02h38min e posteriormente 01h30min com a introdução das linhas automatizadas (GOUNET, 1999, p.19).

Apesar de todas essas mudanças e diminuição no tempo de produção, os operários ainda podem escolher o método antigo (Taylorismo), que constrange menos e valoriza mais, mantendo pelo menos a qualificação. Para alcançar a tão almejada produção em massa, Henry Ford propõe "dobrar o salário de 2,5 dólares para 5 dólares por uma jornada de 8 horas de trabalho. Dez mil pessoas se aglomeram diante dos portões da fábrica de Detroit, para 5 mil empregos" (GOUNET, 1999, p.20). Essa procura em grande quantidade dá a dimensão exata do poder do capital para atrair a mão-de-obra disponível ou não ao longo da história.

A existência de excedente de mão-de-obra decorre do fato de que, a partir do momento em que o trabalhador passa a vender a sua força de trabalho e a tecnologia se desenvolve, muitos estarão fora do processo produtivo. Assim, o elevado número de operários em busca de um posto de trabalho na empresa Fordista, justifica-se a partir da compreensão de que com o advento da máquina moderna e a produção de excedentes, grandes contingentes de trabalhadores produtivos foram liberados pelas empresas, fazendo "crescer o exército industrial de reserva. Contraditoriamente, esse processo, cuja tendência é se exacerbar de forma progressiva, vem concentrando extraordinariamente a riqueza social, de um lado, e o número de ociosos e miseráveis de outro". (ALVES, Giovani, 2005, p.177).

A atração da mão-de-obra disponível é bastante antiga, pois já em 1680 ela é pensada por William Petyt ao descrever o valor dado ao povo apontando-o como mercadoria:

> O povo é (...) a mercadoria principal, a mais fundamental e preciosa, da qual se podem extrair toda espécie de manufaturas, navegação, riquezas, conquistas e de sólido domínio. Esse material essencial, sendo em si mesmo cru e ainda não digerido está confiado às mãos das autoridades supremas, cuja prudência e arbítrio é de aperfeiçoá-lo, administrá-lo e amoldá-lo para proveito maior ou menor (PETYT, Apud MACPHERSON 1979, p. 238)

A utilização do método fordista faz com que as empresas de Ford cresçam rapidamente. Para permanecerem no mercado e não desaparecerem diante do progresso de Henry Ford, os concorrentes são obrigados a segui-lo. Com isso, o sistema fordista passa a ser adotado pelos concorrentes. Quando todos o aplicam, já não há vantagens específicas nesse nível de organização. Em 1926, a Ford é ultrapassada pela General Motors, que emprega seus métodos, mas responde a uma demanda diversificada com um veículo para cada faixa de renda (enquanto a Ford vende a todos apenas o modelo T). “No ano seguinte, é a vez da Chrysler suplantá-la, só voltando ao segundo lugar no período pós-guerra” (GOUNET, 1999, p.22). No universo da competição, só quem impõe custos mais baixos de produção pode conquistar fatias do mercado. A Europa dos anos 60 no século XX “introduz os trabalhadores imigrantes para pressionar os custos para baixo, onde os operários são submetidos a condições cada vez piores. Daí a crise do sistema, a crise do fordismo” (GOUNET, 1999, p.23).

Do ponto de vista do capitalista, a produção em grande quantidade aumenta o lucro e o mercado. No entanto, olhando na perspectiva do trabalhador, o resultado da aplicação dos princípios do taylorismo e do fordismo é a redução para o operário da necessidade de pensar e, portanto, a redução ao mínimo dos seus movimentos. Nas palavras de Ford,

> [...] o trabalho repetitivo, o fazer contínuo, sempre do mesmo modo, de uma única coisa, é uma perspectiva terrível para certo tipo de mentalidade. É terrível também para mim. **Eu não conseguiria nunca fazer a mesma coisa todos os dias; mas para outro tipo de pessoa, diria talvez que para a maioria das pessoas, as operações repetitivas não são motivo de terror. Na realidade, para alguns tipos de mentalidade, pensar é verdadeiramente um castigo.** Para essa gente, o trabalho ideal é aquele em que o instinto criativo não se deve exprimir. Os trabalhos em que é preciso colocar cérebro e músculos têm poucos apreciadores... O operário médio - e não me agrada ter que dizê-lo - deseja um trabalho em que não precise dispor de muita energia física e, sobretudo um trabalho em que não precise pensar (FORD, Apud DE MASI, 2003, p.155-136 – grifo nosso).

O pensamento de FORD, elaborado no início do século XX, é na verdade a operacionalização da visão de mundo da burguesia. Essa classe está em ascensão desde o século XVII e, nesse período, é representada ideologicamente por Locke. Ford utiliza-se das idéias do pensador inglês para justificar seu modelo produtivo, pois, já em 1695, encontra-se o embrião da separação entre o pensamento e a ação.

> Quando a mão está acostumada ao arado e à espada, a cabeça raramente é elevada para as idéias sublimes, ou exercitada em misterioso raciocínio. Convém que os homens dessa posição (sem falar no outro sexo) possam entender proposições simples, e um breve raciocínio sobre coisas familiares a suas mentes e aliadas próximas à sua experiência diária. Ide, além disso, e aturdireis a maior parte da humanidade (...) a classe operária mais do que todas as outras, é incapaz de levar uma vida racional (LOCKE, Apud MACPHERSON, 1979, p.236-238).

Procuramos desenvolver, até aqui, a idéia de que o taylorismo e o fordismo têm por base a produção em massa de mercadorias, o trabalho parcelado e fragmentado, em que as tarefas são decompostas, cabendo a cada indivíduo uma parte do processo. Esse se caracteriza pelo trabalho repetitivo e simplificado, cabendo a cada indivíduo operar uma máquina. Esse modelo permitiu a

integração da produção em série do fordismo e o controle e a racionalização do tempo do taylorismo, além de desenvolver uma nítida separação entre elaboração e execução.

As mudanças ocorridas no mundo, a partir dos anos de 1970, com a Globalização, o Neoliberalismo e o Pós-modernismo, reestruturaram não só o capital, mas também o seu modelo produtivo conhecido como toyotismo, conforme o exposto na primeira seção. O toyotismo pauta-se pela organização e gestão flexíveis da produção e se propõe a atender às necessidades cada vez mais diversificadas do mercado, caracterizado, precisamente, pela heterogeneidade e variabilidade da demanda.

Os novos padrões de produção e de consumo, bem como a necessidade de o capital aumentar seus lucros, exigiram uma nova forma de organização do trabalho, exercendo maior controle sobre ele. Nessa direção, “o processo de flexibilização da produção requer trabalhadores versáteis, polivalentes, que podem entrar na fábrica de manhã e ocupar qualquer posto” (OLIVEIRA, 2002, p.119).

Desse modo, o exame do parcelamento do trabalho tornou-se inevitável, pois no taylorismo-fordismo existe uma rígida oposição entre o planejamento e a execução, entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Desta forma, o trabalhador realiza uma tarefa extremamente parcelada e repetitiva. No toyotismo, a produtividade é potencializada e a força de trabalho, segundo seus objetivos, melhor aproveitada por meio da realização de operações diversificadas. Neste novo modelo, o capital aprimora sua forma de controle sobre a força de trabalho, pois os trabalhadores realizam uma maior quantidade de tarefas físicas e mentais, sendo mais exigidos e responsabilizados pelo processo como um todo e também pelos resultados. Outro fato a considerar é o de que, na acumulação flexível, há um maior desenvolvimento dos recursos científicos e tecnológicos, o que torna esse processo de trabalho mais complexo, trazendo como conseqüência a alteração do quadro das qualificações exigidas.

Os elementos aqui apontados, que distinguem a produção flexível do fordismo-taylorismo, não são incorporados em conjunto a todos os processos de trabalho, ou seja, quando dizemos que, na acumulação flexível, há um maior desenvolvimento dos recursos científicos e tecnológicos, não implica dizer que todos os processos de trabalho são movimentados por instrumental de alta tecnologia nem que todos os métodos adotados pelo fordismo-taylorismo foram abandonados. A esse respeito, apoiada em FLEURY, HIRATA (2003, p.134), afirma que:

> Não se pode afirmar que no Brasil já se deu a dupla ruptura, com a ideologia do taylorismo na empresa e com o modelo taylorista ao nível da teoria [...],embora algun.15tore]

implantadas no campo educacional, sob a orientação do modelo taylorista-fordista para a adaptação da educação aos estágios de acumulação do capital, será a questão central que discutiremos aqui.

O trabalho organizado a partir da visão taylorista-fordista introduz o especialista no processo produtivo. Com o trabalho e o conhecimento fragmentados pela especialização, o ser humano e a sociedade sofrem esse mesmo processo que, por conseguinte, também se expressa na educação, cuja finalidade é disciplinar para a vida social e também produtiva, em conformidade com as necessidades dos processos de produção.

O modo capitalista de produção destrói sistematicamente todas as perícias à sua volta e dá nascimento a qualificações e ocupações que correspondem às suas necessidades. Assim,

> [...] as capacidades técnicas são daí por diante distribuídas com base estritamente na qualificação. A distribuição generalizada do conhecimento do processo produtivo entre todos os participantes torna-se, desse ponto em diante, não meramente desnecessária, mas uma barreira concreta ao funcionamento do modo capitalista de produção (BRAVERMAN, 1987, p. 79).

A rigidez da fábrica é introduzida na escola, para que o aluno, quando chegar ao mercado de trabalho, esteja pronto para obedecer e se adaptar ao ritmo da maquinaria e à hierarquia na fábrica, bem como da sociedade. Nesse sentido, a escola educa para a submissão à autoridade e, posteriormente, ao capital. Esta organização no âmbito da escola atendia às demandas de educação dos trabalhadores e dirigentes técnicos, tendo em vista que o mundo da produção, organizado em unidades fabris, concentrava um número significativo de trabalhadores numa estrutura hierarquizada e verticalizada. A rigidez introduzida na fábrica enrijeceu os conteúdos científicos veiculados pela escola, e a seleção e organização deles passaram a derivar de uma concepção linear e fragmentada, culminando assim, nas especialidades no campo do

ensino. O conhecimento fragmentado, produzido coletivamente e apropriado pelo especialista, é então reproduzido pela escola.

Dois dos exemplos mais evidentes desse processo são a separação entre teoria e prática (intelectual e manual) e a fragmentação do currículo em disciplinas estanques. Essa fragmentação se expressa também na sala de aula, onde os professores ensinam como se as suas disciplinas fossem as únicas e os alunos aprendem como se o conhecimento de cada disciplina decorresse de abstrações idealistas feitas, normalmente por “gênios”, que se dispõe a trancar-se em laboratórios e gabinetes. Com isso, as ciências são divididas em diversos ramos, dando origem a propostas curriculares, em que os conteúdos são organizados de forma rígida, visando a sua memorização e a disciplina (controle) do estudante. A interiorização desses dois comportamentos (memorização e disciplina) pela escola é uma exigência da fábrica, onde os movimentos de cada tarefa devem ser automatizados para que a execução do trabalho seja eficiente. O pensamento pedagógico atende à perspectiva da uniformidade nas respostas e da padronização dos procedimentos, tanto no trabalho, quanto na vida social. Para KUENZER (1998, p.85),

> Compreender os movimentos e os passos necessários a cada operação, memorizá-los e repeti-los em uma determinada seqüência, demandava uma pedagogia que objetivasse a uniformidade de respostas para procedimentos padronizados, tanto no trabalho quanto na vida social, ambos regidos por padrões de desempenho que foram definidos como adequados ao longo do tempo.

O mundo acompanhou as mudanças na perspectiva do capital, de Adam Smith à atualidade. Nesse período, o antagonismo entre as classes acentuou-se na mesma proporção da produção de excedentes, cujo resultado foi a concentração de riquezas, sem precedentes na história, por parte da burguesia. Cada progresso na produção é, ao mesmo tempo, um retrocesso

na condição dos trabalhadores, isto é, da imensa maioria. Cada benefício para uns é necessariamente um prejuízo para outros; cada grau de emancipação conseguido por uma classe é um novo elemento de opressão para outra. A prova mais eloqüente disso “é a própria criação da máquina, cujos efeitos, hoje, são sentidos pelo mundo inteiro” (ENGELS, 1986, p.235).

A elevação da produtividade do trabalho, ensejada pelo desenvolvimento tecnológico e pelo aprofundamento da divisão do trabalho, gera desemprego e intensificação do ritmo do trabalho no capitalismo. Mas, do ponto de vista material, essa elevação cria as condições para a diminuição da jornada de trabalho, “para que os trabalhadores apliquem, portanto, o tempo liberado pelo trabalho em lazer, em esportes, em cultura e outras atividades que lhes permitam fazer uso de todas as suas capacidades humanas” (ALVES, Giovani 2005, p.148)

Ao apontarmos que a divisão do trabalho divide também o conhecimento e separa, de forma irreconciliável, o trabalho manual e o intelectual, afirmamos que esses processos resultam no controle da consciência do ser humano. Um patrão inglês, do período inicial do capitalismo, apresenta a razão que fundamenta a fragmentação e suas aproximações com a idéia de controle. Segundo citação de MARGLIN (1989, p.50):

> A verdade, no entanto, acaba saindo da boca dos próprios patrões. Um deles, numa época pouco posterior ao *putting-out system*[9], defende a especialização como o método de dominação: trata-se de Henry Ashworthn Jr., gerente de uma das empresas de algodão Ashworthn. No seu diário louva um concorrente por não permitir a empregado algum, nem mesmo a diretor, que misture o algodão; acrescenta que o seu diretor Henry Hargreaves nada sabe das misturas e do custo do algodão para que nunca possa espoliá-lo nos negócios; cada supervisor tem uma tarefa separada da dos outros, e assim, ninguém, fora ele, sabe o que se faz exatamente no conjunto.

[9] A indústria de tipo artesanal, onde o artesão era a um só tempo, o proprietário da oficina, dos instrumentos de trabalho e das matérias-primas, fora substituída em grande parte, no século XVI, pelo *sistema manufatureiro doméstico (putting-out system)* nos ramos industriais voltados para a exportação.

Uma ciência fragmentada organiza uma escola dividida em suas ações e produz indivíduos igualmente divididos. O trabalho pedagógico fragmentado atendeu durante um longo período, o disciplinamento no setor produtivo, organizado segundo os princípios taylorista-fordista. Dessa forma, como já foi frisado anteriormente, a educação esteve a serviço do modelo produtivo e dos interesses dos capitalistas. O mesmo ocorrerá em relação à reestruturação produtiva dos anos 1970. Com o advento da produção e organização nos moldes da Toyota, a

4 A CONCEPÇÃO DE INDIVÍDUO

> O indivíduo é o ser social. Sua manifestação de vida – mesmo que ela também não apareça na forma imediata de uma manifestação comunitária de vida, realizada simultaneamente com outros homens – é, por isso, uma externação e confirmação da vida social.
> Karl MARX (2004, p.107)

Nas seções 1 e 2 dessa dissertação, procuramos contextualizar historicamente as reformas na educação, relacionando-as com as mudanças ocorridas no mundo do trabalho desde as manufaturas até o capitalismo contemporâneo. A partir das questões levantadas nestas seções, foi possível percebermos como a reforma educacional está ligada ao contexto social e econômico e aos interesses das classes dominantes.

Nessa seção, analisaremos a concepção de indivíduo presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino

idéias que predominam durante o período de sua vida, bem como as que o antecedem, pois, ao nascer, ele se torna herdeiro de todo o patrimônio cultural da humanidade. Como o conceito de indivíduo é próprio do liberalismo, para o modo de produção feudal, utilizaremos a expressão **homem**.

4.1 O homem medieval

A mentalidade medieval desprezava a natureza, pois esta era vista como fonte de pecado e de perdição. Quanto mais distante ficasse da natureza e da matéria, mais o homem poderia se dedicar à sua alma e aos pensamentos puros em Deus. Neste contexto religioso, o homem se expressa pela fé e deve imitar o próprio Cristo.

De acordo com o pensamento feudal, o trabalho era apenas um meio de subsistência, de disciplina do corpo e de purificação da mente. A organização do trabalho servil era justificada pela ordem divina. Deus está na vida de todos e em todos os lugares o tempo todo. Deus é o centro e a Terra está no centro do Universo. A Igreja está no centro da Terra como representante divina junto aos homens. Vivia-se sob o jugo desta hierarquia rígida, capaz de colocar na fogueira todos aqueles que ousassem pensar de modo distinto do que era hegemônico. Mesmo assim, alguns cientistas como Copérnico e Galileu, por exemplo, fizeram pesquisas no campo da ciência, porém, tiveram que esconder as conclusões a que chegaram e Galileu compareceu perante o tribunal do Santo Ofício para “negar” que a terra se movia ao redor do sol. No entanto, cabe perguntar: por que Copérnico teve que esconder os resultados de suas pesquisas e Galileu foi forçado a comparecer perante a inquisição e negar que a Terra se movia ao redor do Sol? Segundo Chauí,

> Porque a concepção astronômica geocêntrica (elaborada na antiguidade) permitia que a Igreja Romana mantivesse a idéia de que a realidade é constituída por uma hierarquia de seres, que vão dos mais perfeitos – os celestes – aos mais imperfeitos – os infernais -tendo a Terra como ponto intermediário entre o celeste e o infernal. Essa posição da Terra como ponto intermediário servia de base para a afirmação de que a mesma função pertencia à Igreja e que esta, portanto, estava mais próxima de Deus do que as outras religiões e, no mundo cristão, ela ocupava um lugar mais alto que os reis e os imperadores. Estes, por sua vez, na hierarquia de perfeição dos seres, estavam acima dos barões e estes acima dos camponeses e servos. Se a astronomia demonstrasse que a Terra não é o centro do Universo e se a mecânica galilaica demonstrasse que todos os seres estão submetidos às mesmas leis do movimento, então as hierarquias celestes, naturais e humanas perderiam legitimidade e fundamento, não precisando ser respeitadas. Uma sociedade e uma concepção do poder viram-se ameaçadas por uma nova concepção científica (CHAUÍ, 2003, p.235).

O homem de fé, resultante de uma sociedade com tais características, podia até achar natural sua condição em relação aos outros, pois, dentro da hierarquia social, ele ocupa e desempenha seu papel. Com essa visão de mundo, de homem e de sociedade, foi possível manter o sistema feudal, até que as transformações das forças produtivas e as próprias contradições internas ao modo de produção levaram à sua superação.

As transformações empreendidas nas formas de pensar, ao final da Idade Média, tiveram como ponto fundamental a valorização do homem como um ser distinto de Deus. Assim, o homem torna-se o centro do Universo. Por isso, o ser humano passa a ser aquele que **descobre** verdades por conta própria, **cria** coisas novas e **busca** novos mundos, cheio de vontade, **impulsionador** do progresso, enfim, **individualista.**

Este novo homem, capaz de fazer quase tudo, submetia de forma intensa as forças da natureza, extraindo dali além do seu sustento, os produtos que faziam alguns ocuparem posições privilegiadas na sociedade. Ainda assim, buscava-se um atributo que fizesse do ser humano a maior de todas as maravilhas, saídas das mãos do criador, que o colocasse acima das hierarquias angelicais, rompendo definitivamente com os últimos laços medievais. Mas, o que há no homem

de único, não é simplesmente a sua racionalidade, como anunciado por Aristóteles, nem a imortalidade, como pregava o cristianismo, e sim a prerrogativa de **autocriar-se** livremente. Assim, o Homem é

> O único ser que livremente pode ser mais do que já é por natureza. Não no sentido de que seja causa eficiente de si e que pudesse tirar a si mesmo do nada. Uma vez constituído na sua essencialidade básica de ser e existir, o homem continua inacabado, imperfeito, mas dispondo de larga margem de perfectividade e acabamento (PICCO DELLA MIRANDOLA, 1999, p.33).

O homem do renascimento, individualista, capaz de fazer quase tudo, está na ante-sala do liberalismo e no centro das mudanças do modo de produção e da organização do trabalho. Dessa forma, o feudalismo vai aos poucos dando lugar ao capitalismo. A curiosidade da renascença e o impulso para o progresso deram novos rumos para a ciência e para a técnica, inventando máquinas, conforme relatado em 11 de março de 1776.

> Na última sexta-feira, uma máquina a vapor construída segundo os novos princípios do Sr. Watt foi posta em funcionamento em Bloomfield Colliery...na presença de alguns homens de ciência cuja curiosidade fora estimulada pela possibilidade de ver os primeiros movimentos de uma máquina tão singular e poderosa[...] (HUBERMAN, 1986, p.171).

A máquina a vapor significou a ruptura definitiva com o modo de produção feudal e, por conseguinte, as bases da hegemonia capitalista. As inovações tecnológicas representaram um aumento na produção e, portanto, na circulação de mercadorias, intensificando o processo de acumulação de capitais. O avanço tecnológico foi também responsável pelo desenvolvimento dos meios de transporte que tornariam as distâncias menores, contribuindo assim, para a expansão do capital. As invenções que se sucederam à máquina do Sr. Watt, ao intensificar o processo de

acumulação do capital, aceleraram a divisão do trabalho e, desse modo, fortaleceram a desumanização e alienação do trabalhador.

4.2 O Indivíduo Liberal

Ao discutirmos o conceito de indivíduo no liberalismo, como MANENT, (1987, p.54) baseamo-nos no "pai do pensamento liberal", "porque o pensamento de Hobbes é a matriz comum da democracia moderna e do liberalismo". Com esse autor, fica claro como o conceito de indivíduo foi tomando forma com o desenvolvimento do liberalismo. Para MANENT, (1987, p. 48), a força da teoria de Hobbes "está em que ela mantém a integridade do indivíduo. O indivíduo quer o que quer, e nenhuma outra pessoa senão ele pode querer em seu lugar". Esse mesmo indivíduo para Hobbes

> [...]é um ser cuja vontade só pertence realmente, de fato e de direito, a ele mesmo, essa vontade só pode encontrar uma regra fora dela própria, *numa outra vontade,* rigorosamente externa e alheia, que tenha a força e o direito de lhe impor obediência. [...] o indivíduo "existe" na medida em que hesita em sua obediência, em que é "anterior" à escolha de sua obediência. (MANENT, 1987, p. 49–59) (grifos do autor)

A partir de Hobbes, o indivíduo liberal é desenhado: o ser dotado de vontade própria, que só pode ser detido pela obediência à cidade humana ou à Igreja. Antes de qualquer obediência à cidade ou à Igreja, os homens encontram-se no estado de natureza e são, portanto, indivíduos. No estado de natureza,

> [...] cada indivíduo é, por si só, um todo completo cuja única norma de conduta é a sua própria preservação. [...] ele é incessantemente ameaçado, real ou

> potencialmente, por todos os outros indivíduos, porque a *relação* que o liga a todos os demais indivíduos é a hostilidade. [...] e é porque a hostilidade é universal que a autopreservação é o único princípio de todas as ações de cada um. E inclusive, é por ser universal a relação de hostilidade que cada um é um indivíduo, ou seja, um todo fechado em si mesmo, moralmente auto-suficiente, que só pensa em sua preservação. (MANENT, 1987, p.64-65 – grifo do autor).

Com Hobbes, podemos considerar que o indivíduo é único e é justamente essa característica que o torna um indivíduo e, como tal, isolado. Esse isolamento se dá pela guerra que se estabelece entre os indivíduos e a conseqüente necessidade da autopreservação. Essa guerra pode se concretizar nas relações sociais marcadas pela disputa pelo poder, pela concorrência, pelas desigualdades, enfim pelo individualismo.

Na perspectiva do individualismo, a sociedade civil é formada pela somatória de indivíduos inicialmente separados no "estado de natureza" que, quando se reúnem, o fazem para garantir a consecução de seus interesses individuais. Como decorrência, o sucesso ou não de cada um depende de seu talento e resulta da competição entre os membros da sociedade.

A competição, a autopreservação e a busca do sucesso transformam o homem num indivíduo.

O individualismo é o postulado pelo qual Locke transforma a massa dos indivíduos iguais em duas classes com direitos muito diferentes, os que têm propriedade e os que não têm. Para MACPHERSON, (1979, p.213) "os que não têm propriedade são dependentes, para seu próprio sustento, dos que têm propriedades, e são incapazes de alterar suas próprias contingências". Dessa maneira, a burguesia se considera legitimada perante a realeza e superior a ela por acreditar que é proprietária graças a seu trabalho, ao passo que os reis viviam do trabalho alheio. Essa burguesia também se considera superior aos pobres. Para ela, se Deus fez todos os homens iguais e se a todos deu a missão de trabalhar, concedendo o direito à propriedade privada, os que

não conseguiram ser proprietários são culpados por sua condição inferior. São pobres, não são proprietários e têm a obrigação de trabalhar para outros que souberam acumular e adquirir propriedades. A burguesia considera ainda que os pobres estejam nessa condição por que gastam seu salário, com coisas supérfluas, são preguiçosos e não trabalham o suficiente para conseguir propriedades.

Essa concepção de indivíduo é importante para que a mão-de-obra assalariada, que tem o seu trabalho transformado em mercadoria, esteja submetida às relações de mercado. Esse é o indivíduo liberal, dividido, fragmentado, produto de uma realidade também fragmentada. Os princípios que presidem a fragmentação do indivíduo sustentam a divisão das profissões e por isso, os que pensam (de forma parcelada) ficam separados dos que fazem o produto (de forma parcelada).

O indivíduo, compreendido a partir das formulações de John Locke, só pode desenvolver-se, plenamente, sobre a base do utilitarismo. Nesse sentido, MACPHERSON (1979, p.234-235) afirma que:

> Os administradores dos presídios (“casas de correção”) deveriam ser incentivados a transformá-las em estabelecimentos de manufaturas, os juízes de paz incentivados a transformá-las em estabelecimentos de manufaturas de trabalho pesado. Os filhos dos desempregados “acima de três anos de idade” eram um ônus desnecessário para a nação, deveriam ser obrigados a trabalhar, e poderiam ser obrigados a ganhar mais do que o seu próprio sustento. [...] Nem passava pela mente de Locke tratar os desempregados como membros livres ou integrados na comunidade política; do mesmo modo, não havia dúvida de que estavam completamente submetidos ao Estado. E o Estado tinha o direito de tratá-los desse modo porque nunca viveriam até chegar ao padrão moral exigido de um ser racional. [...]

Esses posicionamentos de Locke traduzem a sua concepção de indivíduo. Os desempregados, sendo tratados de forma distinta dos homens livres, e os homens de ocupações

simples, devendo permanecer distantes das elaborações racionais contradizem sua afirmação de que “[...] criaturas da mesma espécie e posição, promiscuamente nascidas para todas as mesmas vantagens da natureza e para o uso das mesmas faculdades, devam ser também iguais umas as outras, sem subordinação ou sujeição” [...] (LOCKE, 2001, p.382). Essa aparente contradição está ligada à idéia de Locke sobre o que torna os homens iguais, ou seja, o fato de que cada ser humano é proprietário de sua força de trabalho e de si mesmo, podendo negociar em condições de igualdade com os homens livres o seu contrato de trabalho. Dessa forma, a concepção de indivíduo presente em Locke, é de grande interesse para o capitalismo, então em desenvolvimento.

Para a burguesia, ávida em acumular capital, Locke deixa claro que “o povo é [...] a mercadoria principal, a mais fundamental e preciosa, da qual se podem extrair toda espécie de manufaturas, navegação, riquezas, conquistas e de sólido domínio” (MACPHERSON, 1979, p.240).

Ao tornar-se uma mercadoria, a força de trabalho será vendida no mercado. A divisão do trabalho se equilibra pelo mesmo mecanismo da competição e da oferta e procura. Para que a força de trabalho de um se torne mais cara e, portanto, seja comprada por um valor maior, ela tem que ser melhor que a de outro. Criam-se, assim, as especializações. O especialista tem uma força de trabalho mais qualificada e, por isso, ela será mais bem remunerada. A competição, posta a partir da divisão do trabalho industrial, é própria do liberalismo clássico, no qual o individualismo toma acento. Essa diferenciação faz aumentar a competição e o individualismo, que são próprias do liberalismo.

Diante das desigualdades, o indivíduo, a partir do liberalismo clássico, vai se moldando às novas situações e aos novos embates sociais. Para se manter e continuar como ideologia dominante, o capitalismo incorpora as bandeiras de lutas dos trabalhadores, e o liberalismo

adequa-se aos novos tempos sem perder as suas características fundamentais. É nessa perspectiva que deve ser compreendida a existência de KEYNES e HAYEK, (já discutidos na seção 1) e as mudanças propostas para a educação nos tempos do neoliberalismo.

4.3 O Indivíduo nos PCNEM

A década de 1970 ficou marcada por uma crise no modo de produção capitalista. Essa crise impôs mudanças na organização do trabalho, o que permitiu a reestruturação do setor produtivo. Em decorrência das crises simultâneas do fordismo e do Estado de Bem-Estar Social, já discutidas nas seções anteriores, o neoliberalismo propõe uma mudança no papel do Estado, sustentando que o mercado deveria substituir a política, o monetarismo substituiria o Keynesianismo, e, portanto o Estado mínimo deveria suceder ao Estado de Bem-Estar Social. Essa perspectiva devolve ao indivíduo, segundo os neoliberais, o poder de decisão econômica e social, garantindo a eficácia das instituições públicas desgastadas pelo Estado de Bem-Estar Social.

O neoliberalismo não está restrito ao plano do econômico ou do político. Ele é a base do pós-modernismo, que é a expressão ideológica do capitalismo contemporâneo e do modelo de Estado a ele vinculado. Assim, o neoliberalismo se expressa também no âmbito da cultura e das relações sociais. A pós-modernidade é definida por idéias que negam os pressupostos epistemológicos do pensamento moderno. Quem é o indivíduo da pós-modernidade e do neoliberalismo? É o contrário do homem moderno. Por isso, a resposta a essa questão implica conhecermos o caráter do indivíduo próprio da modernidade. Segundo ROSENAU (Apud DUARTE, 2004, p. 225),

> O sujeito da modernidade é devotado ao seu trabalho, no qual procura dar o melhor de si, agindo com disciplina, planejamento e senso de responsabilidade; é compromissado com projetos políticos e objetivos ideológicos; acredita no livre-arbítrio e na autonomia pessoal, mas se submete à posição da maioria ou à linha do partido após votação e deliberação; é capaz de subordinar suas vontades pessoais ao bem comum, ou seja, é capaz de agir em prol da coletividade; respeita regras e padrões coletivos que considerem justos; acredita na possibilidade de conhecer-se a verdade, confia na racionalidade e na ciência, colocando-as acima das emoções; é otimista em relação ao futuro da humanidade e ao progresso; vê a si mesmo como um ser humano que age com conhecimento de causa e possui uma identidade própria.

O sujeito da modernidade é, por essa definição, um ser capaz de submeter a vontade própria ao interesse coletivo. Essa concepção de indivíduo é combatida pelos pós-modernos, que sentenciam a morte do sujeito da modernidade e, em decorrência disso, anunciam o nascimento do indivíduo pós-moderno. De acordo com DUARTE (2004, p.228):

> [...] o indivíduo pós-moderno não é uma pessoa consciente, livre e autônoma. Sua existência é anônima. Trata-se de uma pessoa descontraída, flexível, que ouve seus sentimentos e emoções e procura aceitar a si mesma tal como é. Tem seu próprio estilo de vida, mas não procura ser exemplo para ninguém, pois não pretende possuir nenhuma verdade. Cultiva o senso de humor, a fantasia, a cultura do desejo e a gratificação imediata. Vive o presente e prefere aquilo que é passageiro, momentâneo, tendo horror ao que é estável e permanente. Valoriza a espontaneidade e vê com maus olhos a disciplina e o planejamento. Gosta do que é diferente, exótico, místico, proveniente de tradições do passado e daquilo que é local, singular e não do que é comum, generalizado e universal. Preocupa-se com sua própria vida pessoal e suas necessidades pessoais e não está interessado em laços com instituições tradicionais como família, Igreja, partido, nação etc. O indivíduo pós-moderno não possui uma forte identidade pessoal, é fragmentado, sem pontos fixos de referência e tolerante consigo mesmo. Está mais interessado na livre expressão, na dispersão e na diversidade do que na coerência, na concentração e na organização.

Pelo exposto, podemos afirmar que o indivíduo da pós-modernidade é desprovido de laços sociais, está voltado para si mesmo e para seus interesses e tende a ficar circunscrito ao que é local, vive o momento, sem passado e sem futuro. Considerando essa concepção de indivíduo, a

teoria educacional pós-moderna rejeita qualquer perspectiva objetiva de conhecimento, pois, para ela, o saber não é objetivo, mas subjetivo. Na esteira da rejeição, aparecem as grandes narrativas e a visão global e totalizante. A própria idéia de ensinar passou a ser sinônimo de atraso, pois é identificada como meta narrativa[10] e, conseqüentemente, vinculada a uma modernidade que não existe mais. Mas como um pós-moderno pode ensinar que não se deve ensinar? Não estaria ele fazendo o que não deve ser feito na sua concepção? Esse pós-moderno não estaria sendo "moderno"? Ao argumentar para defender o ideário da pós-modernidade, está fazendo uso da "razão" para se fazer compreender. Ora, o uso da "razão" é próprio da modernidade, tão combatida por ele.

Quem é o indivíduo, o homem da pós-modernidade, do neoliberalismo, enfim, do momento atual? Esse indivíduo agora é entendido como a expressão exacerbada da subjetividade humana, do individualismo. Isso implica dizer que o sentido de indivíduo mudou. Na sua origem, ele aparece como somatória, agora é uma subjetividade que não tem história, porque para os pós-modernos a história acabou. Para FUKUIAMA (1992, p.82),

> Se chegamos hoje a um ponto em que não podemos imaginar um mundo essencialmente diferente do nosso no qual não existe nenhuma perspectiva visível ou óbvia de que o futuro representará uma melhora fundamental da ordem atual, então devemos tomar também em consideração a possibilidade de que a própria história tenha chegado ao fim.

A história acabou em nome da harmonia entre os cidadãos e do progresso que eles constroem por meio do trabalho, que hoje é mais "limpo", menos "fatigante" e, necessariamente, mais fragmentado. Por isso, o cidadão-trabalhador nada tem a ver com o operário fabril, com o

[10] A meta narrativa deve ser entendida como uma teoria que interprete a sociedade na sua totalidade, como o marxismo, o liberalismo, o pós-modernismo, etc.

sindicalista, com o grevista ou com o revolucionário. Afinal, eles eram no, máximo, cidadãos de "segunda classe".

A idéia do fim da história está presente no PCNEM, para o qual o papel da escola é possibilitar a integração dos alunos ao mundo contemporâneo por meio da cidadania e do trabalho na organização toyotista. Desse modo, a formação do cidadão coincide com a formação para o trabalho. No documento em análise, a formação do cidadão baseia-se no desenvolvimento das competências, pois há uma "correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas" (BRASIL, 1999, p.23). Esse cidadão a ser formado, deverá ter as competências necessárias para atuar na sociedade e nas atividades profissionais. Um cidadão com tantas competências assim, não pode ser qualquer um; ele é o **cidadão do mundo**[11], conforme expresso no relatório da UNESCO, que serviu como fonte teórica para a elaboração dos PCNEM (já analisados na seção 1). Essa concepção de cidadão, para seus defensores, se justifica pelo fato de que se vive sob a égide do capitalismo globalizado. Assim, "de certa maneira, fica implícito que o atual momento da sociedade, pede um **novo** conjunto de conhecimentos que prepare o indivíduo para ser cidadão do mundo*"* (JACOMELI, 2004, p.31). Essa expressão ganhou ares de novidade e tornou-se conceito da moda após a publicação do referido Relatório.

O cidadão competente para atuar no trabalho, na sociedade e no mundo é produto da relação entre o indivíduo e o Estado. Desse modo, ele é portador de direitos e deveres assegurados por leis, o que, portanto, faz com que todos sejam iguais. Mas por que o indivíduo, nos PCNEM, está conceituado assim? Porque se trata de uma visão liberal cuja formulação deriva

[11] Basedow já no século XVIII usava tal expressão para justificar o dualismo escolar afirmando que O fim da educação consistia em formar *cidadãos do mundo, e em prepará-los para uma existência útil e feliz*. E como se preparavam esses cidadãos do mundo? [...] Os filhos das classes superiores devem e podem começar bem cedo a se instruírem, e como *devem ir mais longe do que os outros*, estão obrigados a estudar mais. As crianças das grandes escolas (populares) devem, por outro lado, de acordo com a finalidade a que deve obedecer a sua instrução, dedicar pelo menos metade do seu tempo aos *trabalhos manuais*, para que não se tornem inábeis em uma atividade que não é tão necessária, a não ser por motivos de saúde, às classes que trabalham mais com o cérebro do que com as mãos [...] *Felizmente, as crianças plebéias necessitam de menos instrução do que as outras, e devem dedicar metade do seu tempo aos trabalhos manuais* (BASEDOW, apud PONCE, 2005, pp.138-139).

das elaborações de Locke, que considerava que todos são proprietários de si mesmos e que, portanto, podem negociar sua força de trabalho com o patrão, conforme citado nesta seção.

A igualdade na perspectiva de Locke é apenas formal, pois estamos numa sociedade de classes antagônicas. Com o antagonismo das classes sociais, essa igualdade é deslocada pelos neoliberais para o campo das oportunidades. O Relatório Delors atualiza esse ideário pedagógico ao afirmar que "o princípio da **igualdade de oportunidades** constitui um critério essencial para todos os que se dedicam à progressiva concretização das diferentes vertentes da educação ao longo de toda vida" (DELORS, 2006, p.106 - grifo nosso). Da mesma forma, a igualdade aparece nas DCNEM em conformidade com as idéias liberais, afirmando que:

> A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquista do período de constituição dos grandes Estados Nacionais. Seu ponto de partida é o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando para a vida civil. [...] A política de igualdade se traduz pela compreensão e respeito ao Estado de Direito e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição. [...] oportunidades iguais são necessárias, mas não suficientes, para oportunizar tratamento diferenciado visando promover igualdade entre desiguais. [...] a política da igualdade vai se expressar também na busca da equidade no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no combate a todas as formas de preconceito e discriminação por motivos de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. (DCNEM, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 78-77)

Incorporando o formalismo da igualdade e reconhecendo os direitos do homem, vinculados ao exercício da cidadania, os PCNEM se aproximam do liberalismo Lockeano. A igualdade, como expressão do respeito ao Estado de Direito, implica o fato de que o indivíduo não poderá participar de revolução, superar o conflito social que se expressa pela luta de classes antagônicas, cabendo a ele aceitar essas situações como naturalmente constituídas. É nessa

direção que o postulado de que não se pode promover a igualdade entre os desiguais se estabelece. Que igualdade é essa que não se destina a todos? É a igualdade liberal. **Oportunidades iguais é uma necessidade,** mas não é uma realidade.

Como já afirmamos anteriormente, os PCNEM objetivam preparar o aluno para o trabalho e, para tanto, propõem a retirada de muitos conteúdos (conceitos e relações) do currículo, dando ênfase ao **aprender a aprender** e ao desenvolvimento das competências. O Ensino Médio, assim concebido, destina-se aos trabalhadores e aos seus filhos. As escolas da burguesia, preocupadas com a preparação dos seus filhos, garantindo-lhes, em especial, o acesso às universidades que mantêm padrões de excelência, não adotam esses parâmetros ou, quando o fazem, utilizam apenas o que lhes convêm, mantendo assim o chamado currículo tradicional, pois não é seu objetivo formar mão-de-obra. Se os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio são bons para a classe trabalhadora, é porque não são bons para a burguesia. Por essa razão, não se promove a igualdade entre os desiguais.

A igualdade preconizada nos PCNEM se manifesta pela eqüidade na educação. Esse conceito está associado ao interesse em oferecer aos grupos sociais marginalizados melhores condições para sua inserção no sistema educacional. Isto indica sua vinculação ao liberalismo e, conseqüentemente, aos interesses do capitalismo. Nesse sentido, a eqüidade passa a ser sinônimo de igualdade. Analisando essas implicações, RODRIGUEZ (2003, p.222-223) afirma que,

> [...] até a década de 1980 as lutas sociais eram pela defesa da igualdade e gratuidade na educação. Entretanto, os reformadores dos anos de 1990 assumiram uma retórica que substituiu a noção de igualdade pela eqüidade, sendo que este conceito só serve como meio para justificar as desigualdades, dado que permite a introdução de regras utilitárias de conduta que correspondem à desregulação do Direito, possibilitando o tratamento diferenciado para os diferentes setores sociais.

Nessa mesma direção e apoiada em Dermeval Saviani[12], RODRIGUEZ busca ainda as diferenciações entre esses conceitos afirmando que "o conceito de igualdade está inserido na raiz ético-ontológica da dignidade humana, enquanto o conceito de eqüidade parece se fundar em razões utilitárias, próprias do neopragmatismo que se vem erigindo como a filosofia dominante neoliberal" (SAVIANI, Apud RODRIGUEZ, 2003, p.223). Assim, a igualdade proposta pelos PCNEM confirma as vinculações desse documento com o pós-modernismo, a globalização, o neoliberalismo e o toyotismo, apontadas neste estudo.

A busca de uma igualdade centrada nos conceitos já discutidos esconde a desigualdade social no atual estágio do capitalismo. É nessa perspectiva que no âmbito do discurso liberal são dadas iguais oportunidades a todos e aquele que não obtém sucesso é menos apto. Desse modo, escondendo as desigualdades, as DCNEM fundamentam os PCNEM e acentuam que o "[...] respeito ao bem comum com protagonismo constitui assim uma das finalidades mais importantes da política de igualdade e se expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público" (DCNEM, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p.88).

O protagonismo, ligado à igualdade por meio da participação, é parte constitutiva da formação do cidadão, objetivo central dos PCNEM. Ser cidadão na perspectiva desse documento é respeitar o Estado de direito, os bens públicos, as leis, cumprir seus direitos e deveres e adaptar-se ao mundo do trabalho.

Embora o cidadão seja bastante esforçado, protagonista de sua vida, ou seja, um empreendedor, a sociedade continua desigual, pois estamos sob domínio do capitalismo. Do ponto de vista político, essa desigualdade pode ser equacionada pelas leis, por um governo

[12] Equidad o igualdad en la educacion?. Revista Argentina de Educacion, Buenos Aires, Asociación de Graduados en Ciências de la Educacion, n. 25 – 1998.

democrático e pelo exercício da cidadania, pois, “entre o forte e o fraco, entre o rico e o pobre, é a liberdade que oprime e a lei que liberta” (LACORDAIRE, Apud BURDEAU, 1979, p.40). Desse modo, a legislação passa a garantir os direitos e deveres do cidadão e, assim, o seu controle, pois estabelece o que pode e o que não pode ser feito na sociedade, a qual deve ser compreendida como somatória de seus membros, uma vez que sua composição é feita por indivíduos.

Com a transformação do Estado em espaço de luta e reivindicações do indivíduo e percebendo que o número de **proprietários de si mesmos** é bem maior que os proprietários de meios de produção, o liberalismo **restringe-se**, então, ao domínio econômico. Agora, aos seus olhos, qualquer intervenção do poder público é condenável porque perturba o jogo da concorrência, atentando contra a liberdade dos agentes econômicos. Assim, quanto mais exaltam o indivíduo, mais rebaixam o Estado, até fazerem dele o inimigo da liberdade. Essa perspectiva do pensamento liberal contemporâneo visa impedir que o Estado se coloque a serviço dos fracos e dos desfavorecidos. Diante desta possibilidade, ainda que remota, os liberais levantam-se contra todas as intervenções em que os governos possam ser **tentados** a corrigir as injustiças. Para esses liberais, as injustiças não passam de manifestações de insubordinação, decorrentes do excesso da liberdade.

Os PCNEM procuram, de forma eclética, abordar correntes de pensamento contrárias ao neoliberalismo, tentando passar a idéia de que todas as teorias têm o seu **lado bom**. Os conceitos que são centrais no pensamento marxista são, aqui, **re-significados**, bem ao gosto do neoliberalismo e suas aproximações com o pós-modernismo. É o caso do conceito de trabalho, que aparece da seguinte forma:

> 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 emprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa. A configuração desse quadro de mudanças profundas, nas relações sociais e nos valores que as informam, confere à sociologia um papel analítico importante, tendo em vista os resultados de suas pesquisas. E esses conhecimentos permitem que outros profissionais procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução de problemas (BRASIL, 1999, p.318-319, grifo nosso).

Essa citação apresenta a idéia de que existe uma nova ordem social e econômica se impondo **naturalmente**. Num mundo em que essa nova ordem se apresenta como natural, não existe espaço para o que é histórico, pois não há lugar para as vinculações com o passado. O trabalho deixa de ser compreendido como uma relação social, limitando-se a expressar o resultado de uma atividade do indivíduo. Retirando essa dimensão do trabalho, acaba a história. O conceito de trabalho formulado por Marx e citado na seção 2, desta dissertação, parece ter incomodado os neoliberais e pós-modernos. É possível perceber isso no documento da UNESCO, quando seu relator substitui a categoria trabalho pela categoria educação, afirmando que:

> Para atribuir um título a este relatório, a Comissão recorreu a La Fontaine e a uma das suas fábulas, *o lavrador e seus filhos*: “Evitai (disse o Lavrador) vender a herança, que de nossos pais nos veio. Esconde um tesouro em seu seio.” Educação, isto é, tudo o que a humanidade aprendeu acerca de si mesma. **Atraiçoando um pouco o poeta, que pretendia fazer o elogio do trabalho**, podemos por na sua boca estas palavras: “mas ao morrer o sábio pai fez-lhes esta confissão: - o tesouro está na educação.” (DELORS, 2006, p.32-grifo nosso).

Nessa perspectiva, a educação não é **o que a humanidade aprendeu de si mesma**, mas uma mercadoria e, pela lógica do mercado, restrita à burguesia e, em doses menores, destinada à classe trabalhadora para que possa trabalhar como o preconizado nos PCNEM. A educação é um

tesouro, mas a burguesia é sua proprietária e a comercializa em nível mundial, fazendo sua fortuna. Ela é um instrumento de controle social que expressa a visão de mundo da classe dominante, “harmonizando os conflitos sociais e que sob a ótica de determinadas teorias, na relação escola-sociedade, o elemento determinante é a escola que, na nossa acepção, entra como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa de seu ideário” (OLIVEIRA, 2002, p.80).

Milhões de pessoas nasceram, viveram e morreram sem passar pelo processo de educação escolar. No entanto, poucos que por aqui passaram, o fizeram sem trabalhar. A substituição do conceito de trabalho pelo de educação esconde, dentre outras coisas, a realização humana através do labor, pois o trabalho “é a condição fundamental de toda a vida humana; e o é num grau tão elevado que, num certo sentido, pode-se dizer: o trabalho, por si mesmo, criou o homem” (ENGELS, 1979, p.215).

No processo educativo, o aluno pode ser manipulado para atender interesses estranhos aos seus, enquanto no processo de trabalho, sob seu planejamento e execução, ninguém controla o produtor nem o produto. Quando os PCNEM **problematizam a categoria trabalho para além do marxismo,** estão, na verdade, retirando o seu status ontológico e o colocando na perspectiva do mercado, expressando, assim, suas vinculações com o pós-modernismo, o neoliberalismo e o toyotismo.

Outro conceito próprio do liberalismo e desenvolvido por nós na seção 2 é o da autonomia. Ela foi abordada na perspectiva de que o trabalhador a perde a partir da divisão do trabalho fabril com a decomposição do labor em dezenas de tarefas distintas. Esse processo, ao separar o planejamento da execução, retira do trabalhador a sua autonomia e o transforma num órgão automático da fábrica por meio da máquina, que passa a determinar o ritmo da produção. No contexto do capitalismo nascente, a autonomia está relacionada ao processo de trabalho, configurando a concepção de indivíduo liberal.

Os PCNEM, como expressão da atual fase do capitalismo e, portanto, produto do neoliberalismo, aponta como um dos objetivos a ser atingido na formação dos alunos para o trabalho e para o exercício da cidadania, o desenvolvimento de sua autonomia. Na sua fase liberal clássica, a autonomia deriva da convicção de que "pertence a cada indivíduo forjar o seu próprio destino" (BURDEAU, 1979, p.35). No entanto, esse conceito sofreu modificações na sua compreensão, em função das mudanças ocorridas no modelo de organização do trabalho, de acordo com as fases em que o capitalismo passava. Assim, no taylorismo-fordismo a autonomia foi excluída pelo parcelamento das tarefas, cabendo ao trabalhador apenas repetir a exaustão uma única atividade. No momento atual do capitalismo, a autonomia reaparece por meio dos PCNEM, como parte constitutiva da preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Mas que autonomia é essa? Certamente não é aquela subtraída no período anterior ao toyotismo, pois segundo os PCNEM:

> O aumento dos saberes que permitem compreender o mundo favorece o desenvolvimento da curiosidade intelectual, estimula o senso crítico e permite compreender o real, mediante a **aquisição da autonomia** na capacidade de discernir. [...] A educação deve estar comprometida com o desenvolvimento total da pessoa. Aprender a ser supõe a preparação do indivíduo para elaborar **pensamentos autônomos** e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, frente às diferentes circunstâncias da vida. Supõe ainda exercitar a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação, para desenvolver os seus talentos e permanecer, tanto quanto possível, dono do seu próprio destino. (BRASIL, 1999, p.29-30 – grifo nosso).

Como podemos observar a partir da citação, a autonomia neoliberal está ligada ao conhecimento, ao intelecto, estimulando a criatividade e a crítica, por meio da qual o indivíduo pode decidir livremente os rumos da sua vida. Essa compreensão do indivíduo autônomo se aproxima do trabalhador requerido pelo modelo de organização do trabalho, expresso no

toyotismo. Podemos pensar inicialmente que a autonomia, assim formulada no documento da reforma do Ensino Médio, garantirá ao trabalhador maior independência no mundo do trabalho, onde ele poderá planejar e executar suas tarefas sem o parcelamento fordista. Na verdade, ele será um trabalhador mais explorado e mais fragmentado ainda, pois, se antes executava uma operação, agora ele desempenhará várias atividades, **todas elas parceladas**, impedindo-lhe a compreensão da totalidade e, além disto, precisará manter-se criativo, competente, competitivo e atualizado para conservar o seu emprego.

Uma outra questão a considerar em relação à autonomia neoliberal diz respeito ao fato de que ela pode levar o indivíduo a se separar da sociedade, pois ele **poderá formular seus próprios juízos de valores.** A autonomia, no caso da concepção expressa nos PCNEM, dá-se em relação à sociedade, o que é próprio do indivíduo pós-moderno, citado nesta seção por DUARTE. Essa forma de conceber a autonomia é contestada por SCHAFF (1967, p.158), ao afirmar que,

> O marxismo é decididamente contra uma "autonomia", assim entendida, do indivíduo humano. As teses principais da concepção marxista do indivíduo humano o provam: um indivíduo humano é como parte especifica da natureza animada – segundo o marxismo – um produto da sociedade e, neste sentido, a totalidade das condições sociais. Em tal formulação, o indivíduo humano não é "autônomo" em relação à sociedade; pelo contrário, mostra-se dependente dela como produto da sociedade.

A autonomia em relação à sociedade prevista nos PCNEM acaba desconsiderando o fato de o indivíduo ser produto dessa mesma sociedade. Dessa forma, cria-se a ilusão de que é possível estabelecer os próprios juízos, como se os valores fossem individuais. A autonomia, assim colocada, aprofunda o individualismo e dificulta a organização dos trabalhadores para lutarem por uma nova sociedade, em que a autonomia seja em relação ao mundo do trabalho,

tendo em vista a sua totalidade. Dessa forma, o trabalho como categoria ontológica tem sentido se planejado e executado pelo mesmo trabalhador.

Um outro aspecto da autonomia discutido nas Diretrizes Curriculares reforça a concepção de autonomia intelectual, quando se afirmar que:

> Em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca competências de caráter geral, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. O aprimoramento do educando como pessoa humana destaca a ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Em outras palavras, convoca a constituição de uma identidade autônoma. (DCNEM, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p.86)

O questionamento que se coloca a respeito dessa citação é: como pode o indivíduo adquirir autonomia intelectual ou qualquer outra sem os conteúdos escolares? Se os PCNEM pretendem reduzir os conteúdos ao cotidiano, ao prático, ao necessário e ao útil, como o indivíduo ganha autonomia para fazer juízo de valores, se não tem acesso ao conhecimento produzido pela humanidade? Essa autonomia tem como objetivo a transformação dos alunos em protagonistas da sua vida, do bem comum que, por meio da participação, da solidariedade, pelo senso de responsabilidade e pelo respeito aos outros, atinja a igualdade. O jovem protagonista torna-se assim, o responsável pelo que acontece com a sua vida. Dessa forma, ele passa a ser o único culpado pela sua condição. O objetivo dessas Diretrizes para um novo currículo visa inserir os jovens no mercado de trabalho. Assim, o Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio no Estado de São Paulo, pensando no protagonismo juvenil do ponto de vista do currículo, estabelece que:

> Em primeiro lugar, na dimensão didático-pedagógica, protagonismo significa garantir uma certa autonomia ao estudante nos próprios processos de aprendizagem. Trata-se de planejar o currículo, os programas e as aulas de forma

> a estimular e assegurar a participação do aluno na construção de seu próprio conhecimento, na definição de conteúdos, no desenvolvimento das aulas e nos processos de avaliação. Em segundo lugar, na dimensão social, significa integrar os conteúdos curriculares de forma a dar condições ao jovem de, a partir desse conhecimento integrado, interferir efetivamente na realidade, por meio de projetos interdisciplinares que prevejam ações sociais a serem desenvolvidas com a população. **O contato com a comunidade gera sociabilidade e favorece a solidariedade.** A possibilidade de usar o que se aprende na escola, por sua vez, estimula o desejo de saber mais e, ao mesmo tempo, **favorece o desenvolvimento de competências e habilidades que sirvam aos jovens para uma inserção no mercado de trabalho** (SÃO PAULO, 2004, p.39 – grifo nosso).

Esse Programa foi elaborado em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, que afirma que o novo currículo requer, dentre outras mudanças, estimular "todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno **reconstruir ou "reinventar" o conhecimento** didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, **o protagonismo em situações sociais***"* (DCNEM, In: Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p.87 – grifo nosso).

Do mesmo modo que as Diretrizes serviram de base teórica para a elaboração do Programa paulista de Expansão do Ensino Médio, a equipe que preparou as referidas Diretrizes buscou, no Relatório da UNESCO, o conhecimento necessário para a reforma curricular. Assim, referindo-se ao que os alunos devem **adquirir** na escola, DELORS, (2006, p.136, grifo nosso) afirma que "é preciso cultivar neles a criatividade e a empatia de que terão necessidade para serem, na sociedade de amanhã, cidadãos ao mesmo tempo **atores e criadores"**. Da mesma forma, a comissão que preparou esse Relatório, apoiou-se nos conceitos desenvolvidos no liberalismo clássico. Referindo-se a sociedade civil, em sua obra intitulada *História Intelectual do Liberalismo*, MANENT, (1987, p.102, grifo nosso) afirma que,

> em seu seio, os membros não são governados pelo poder político nem por outros membros da sociedade, mas são, cada um, a fonte de suas ações, **exercitam livremente seus talentos para garantir sua preservação,** preferentemente, a preservação mais confortável possível – procuram melhorar sua condição -, e também para **fazer com que seus méritos sejam reconhecidos**, em particular os intelectuais ou artísticos, por seus pares.

Procuramos explicitar as aproximações e as vinculações teóricas entre os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e o Relatório da UNESCO com o liberalismo. Além das vinculações entre si, esses documentos que, como enfatizamos em vários momentos dessa dissertação, são produtos do neoliberalismo, do pós-modernismo, da globalização e do toyotismo. Esses movimentos são contemporâneos e representam a fase mais elaborada do capitalismo e do liberalismo. Conseqüentemente, os documentos acima elencados sobre a educação, como produto desse ideário, configuram-se na expressão atualizada desse capitalismo e desse liberalismo. Ao analisar esses movimentos e suas relações com o presente e com o futuro, SANFELICE (2003, p.7) afirma que,

> A base material da pós-modernidade é então a globalização econômica com todas as implicações que este fenômeno vem significando para as sociedades ou sujeitos subjetivamente desprovidos de qualquer senso ativo de história. Impõe-se, como se fossem absolutos e daqui em diante eternizados, a pós-modernidade, a globalização, a lógica de mercado e o neoliberalismo que, apesar das posturas pós-modernas, é a sua própria narrativa. É o fim da história em um capitalismo global triunfante ou o fim da história em direção à barbárie?

Parafraseando MÉSZÁROS, talvez se consiga chegar à barbárie, mas dependerá de muita sorte. Para nós, já estamos vivendo momentos muito parecidos com a barbárie, pois no capitalismo, a riqueza acumula-se ao lado do capital, e a pobreza acumula-se ao lado do trabalhador. Nessa mesma direção, MARX (2004, p.82 grifo nosso) afirma que,

O trabalho produz maravilhas para os ricos, mas produz privações para o trabalhador: Produz palácios, mas cavernas para o trabalhador. Produz beleza, mas deformação para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, mas lança uma parte dos trabalhadores de volta a um **trabalho bárbaro**sfunaçãoad sucessoa

Essa compreensão do liberalismo se atualizou e hoje se expressa no Relatório Delors, na LDBEN, nas DCNEM e nos PCNEM. Esses documentos convocam o indivíduo a lutar por seus direitos e a participar ativamente da sociedade, enfim a tornar-se um cidadão. Dessa forma, os PCNEM concebem o indivíduo como portador de dois perfis[13]: ele é egoísta, pois luta para ser vencedor na sociedade capitalista e, ao mesmo tempo, ele é o cidadão, uma vez que participa de ações voltadas ao bem comum, como a solidariedade, a cooperação e o respeito às diferenças. O indivíduo, assim dividido, é próprio do liberalismo, para quem, "o homem que se compara é o homem que, em suas relações com os outros, só pensa em si mesmo e que, em suas relações consigo mesmo, só pensa nos outros. É o homem dividido" (MANENT, 1987, p.103). Esse cidadão é a expressão atualizada do pensamento liberal, o neoliberalismo.

A organização escolar, na sua configuração atual, visa a uma educação permanente, a uma educação ao longo da vida (DELORS, 2006), cujo ideário se origina no referido Relatório e, posteriormente, é incorporado aos documentos educacionais brasileiros. Assim, a escola pública hoje tem como função

> estabelecer novas formas de relação, que possibilite a produção de um homem capaz de atuar na prática de tal forma que seja sujeito ativo e capaz de adaptar-se constantemente às novas e cambiantes formas produtivas da atualidade. Para tanto, a condição *sine qua non* é a formação técnica e, ao mesmo tempo, intelectual (BRINHOSA, 2003, p.58).

Uma educação assim concebida, tem como pressuposto a idéia de que, numa sociedade desigual, não há lugar para todos e que é preciso adaptar o cidadão às mudanças constantes do capitalismo. Desse modo, cria-se a expectativa de que, ao continuar estudando, o cidadão manterá

[13] A esse respeito, conferir em DUARTE, (2004, p.236)

o seu emprego ou conseguirá um. Para nós, trata-se de manter todos ocupados para que não tenham tempo de se apossar da totalidade do real e, principalmente, de suas contradições e, assim, propor e participar das mudanças na sociedade capitalista. Enquanto o cidadão luta por seus direitos, a burguesia tem a certeza de que nada será mudado, mantendo assim os seus privilégios, pois não há contradição entre o cidadão e a sociedade na perspectiva neoliberal. O que existe é uma rígida hierarquia em que

> os direitos do homem e do cidadão simplesmente não existem. Não existem para a elite, de vez que ela não precisa de direitos porque tem privilégios. Está acima deles. Não existem para a imensa maioria da população – os despossuídos -, pois suas tentativas de consegui-los são sempre encaradas como problemas de polícia e tratadas com todo o rigor do aparato repressor de um Estado quase onipresente (CHAUÍ, apud BUFFA, 1993, p. 28).

A análise dos textos que trazem a discussão do indivíduo no campo do liberalismo permitiu apontarmos, nesta seção, sua origem e sua evolução na história. Essas mudanças ocorreram no modo de produção capitalista e na organização da produção, que se adequou às novas exigências do capital. Porém, nada disso teria acontecido sem a ação dos homens que venderam sua força de trabalho com base no contrato idealizado por Hobbes, Locke e Rousseau, ou atualmente pelos empresários. Tanto no primeiro quanto no segundo, o princípio liberal da igualdade e da propriedade do vendedor e do comprador da força de trabalho serviu como orientação.

Os textos permitiram também a compreensão de que o indivíduo liberal possui direitos e deveres, mas que, na sociedade pautada nos princípios liberais, são requeridos apenas os deveres. Cabe ao cidadão lutar pelos seus direitos. Dessa forma, ele torna-se um cidadão ativo que, ao buscar o cumprimento do preceito legal, cumpre uma das metas do liberalismo, que é criar na

sociedade a sensação de que tudo está correndo “muito bem”, afinal, todos participam desta grande sociedade democrática, mesmo que não consigam usufruir dos seus direitos.

A competição entre os assim chamados cidadãos, torna-se o “motor” dessa sociedade, pois, se ele deseja algo, terá que lutar para conseguir. Mas não há o suficiente para todos. Então é preciso ser competente para a conquista e isso tem um custo, uma vez que estamos na lógica do mercado onde tudo é mercadoria, inclusive a cidadania.

Um outro aspecto a ser observado é que esse cidadão da pós-modernidade é a expressão exacerbada do individualismo. Trata-se de uma subjetividade alienada e sem história. A esse respeito, DUARTE (2004 p.11-12) enfatiza que:

> Entre os muitos fetichismos produzidos por essa sociedade, temos o da individualidade. É próprio do fenômeno do fetichismo que o ser humano se submeta ao domínio de algo a que ele atribui poderes. No caso do fetichismo da individualidade, o que ocorre é que em vez de a individualidade ser considerada fruto de um processo educativo e auto-educativo deliberado, intencional, ela é considerada algo que comanda a vida das pessoas e, em conseqüência, comanda as relações entre as pessoas e a sociedade. Mesmo que o fetichismo da individualidade surja em nome da liberdade individual, como é o caso das várias formas assumidas pela ideologia liberal, o seu resultado é a negação da liberdade.

Essa subjetividade neoliberal e pós-moderna está sob o controle do capital, embora se tenha a impressão de que nunca se desfrutou de tanta liberdade. Uma vida vazia, alienada no trabalho e nas suas relações sociais, desumaniza o homem. No entanto, é preciso compreendê-lo na sua plenitude, na totalidade de suas relações, como expressão do ser total e como a síntese das múltiplas determinações, seja no trabalho, na natureza ou nas relações com o meio. Assim, só o

homem verdadeiro[14] pode ser um homem universal, total, em oposição aos homens reais mutilados, que aparecem no sistema capitalista. (SCHAFF, 1967, p.97). O homem assim entendido se apropria do mundo pelo trabalho e o humaniza. Esse processo de apropriação do mundo só é possível pelo homem livre da alienação, o homem total. Nesta sociedade capitalista, produtora de seres alienados e mutilados, não será possível a existência humana na sua totalidade. Por isso, a meta do desenvolvimento humano deve ser a do homem total e universal e, para isso, é preciso emancipá-lo da influência mutiladora expressa pela organização do trabalho capitalista. Em todas as sociedades anteriores, escreve MARX (1986, p.47),

> o homem foi caçador, pescador, pastor ou crítico, permanecendo aí para não perder seus meios de vida – ao passo que na sociedade comunista, onde cada um não tem uma esfera de atividade exclusiva, mas pode aperfeiçoar-se no ramo que lhe apraz, a sociedade regula a produção geral, dando-me assim a possibilidade de hoje fazer tal coisa, amanhã outra, caçar pela manhã, pescar à tarde, criar animais ao anoitecer, criticar após o jantar, segundo meu desejo, sem jamais tornar-me caçador, pescador, pastor ou crítico.

O capitalismo conduziu a humanidade ao seu completo esvaziamento. É preciso fazer uma crítica consistente de seus fundamentos e apontar o socialismo marxista como realização da plenitude humana, na qual

> [...] teremos o homem rico e a plenitude da necessidade humana. O homem rico é, ao mesmo tempo, aquele que precisa de um complexo de manifestações humanas da vida, e cuja própria auto-realização existe como uma necessidade interior, como uma necessidade. Não só a riqueza, como também a pobreza do homem, adquire, em uma perspectiva socialista, o significado humano, e, portanto social. A pobreza é o vínculo passivo que leva o homem a experimentar uma necessidade da máxima riqueza, a outra pessoa (MARX, 2004, p.124).

[14] A categoria *homem verdadeiro* está ligada, de forma estreita, à categoria *homem total*. A categoria homem verdadeiro só é compreensível quando a opomos à categoria *homem real*, e a categoria *homem universal total* também só é compreensível em posição ao homem alienado e, portanto, limitado e mutilado (SCHAFF, 1967, pp.96-97)

Em sentido oposto ao elaborado por Marx, a sociedade concebida sobre os fundamentos do capital, com a transformação de tudo em mercadoria, poderá levar a destruição da espécie humana, pois o mundo, onde o homem atingiu o máximo poder e domínio sobre a natureza, enfrenta o perigo real da destruição total da humanidade. Esse mundo é alienado e não apenas se tornou independente em relação ao homem, mas ameaça a sua existência.

A educação proposta nos documentos examinados não expressa a preocupação quanto à possibilidade do modo de produção capitalista, na sua forma mais desenvolvida, ameaçar a existência humana, por que, preconizam o “fim da história”. Com isso, não há qualquer possibilidade de ocorrência de rupturas radicais, desde que a escola continue a formar o cidadão-trabalhador.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os PCNEM, procuramos evidenciar suas relações com as mudanças ocorridas no mundo capitalista, em especial a partir do processo de reestruturação produtiva, da implantação de políticas neoliberais e do pós-modernismo. Essas relações tornaram-se claras, ao compararmos os documentos que balizaram a reforma educacional brasileira com o Relatório Delors. Nessa comparação, constatamos que, “no caso da sociedade burguesa, a hegemonia dessa classe impõe que a educação tenha dois objetivos fundamentais: a formação para o trabalho (mão-de-obra para o capital) e a educação para a cidadania e a democracia” (TONET, 2006, p. 29). Trata-se de uma cidadania ativa, que se restringe ao campo dos direitos e dos deveres de cidadão. Nesse caso, não é um processo que permite a emancipação humana, pois a participação atende aos interesses do indivíduo e não da sociedade. Quando os interesses da sociedade forem atendidos, não se tratará mais de uma sociedade liberal, e sim da superação do modo de produção capitalista.

Outro aspecto que é importante retomarmos é a divisão do trabalho e a conseqüente divisão do conhecimento. A divisão do trabalho na fase fabril separou o pensamento da ação, quebrando assim a sua unidade. No processo de produção, uns se especializam em pensar e outros em executar. Essa organização é própria do modelo taylorista-fordista. O conhecimento, que é produzido coletivamente, passa a ser apropriado individualmente pelos especialistas. Assim, a escola reproduz esse modo fragmentado de conhecer, e o conhecimento passa a ser difundido individualmente e, dessa forma,

> a educação emerge como elemento que potencializa a divisão do trabalho. Acentua-se a idéia de que a educação ou a escola estão impregnadas da capacidade de rearranjar a sociedade, com tendência a harmonizar os conflitos advindos da forma como está organizada a sociedade baseada na propriedade privada dos meios de produção. Sob a ótica de determinadas teorias, na relação escola-sociedade, o elemento determinante é a escola que, na nossa acepção, entra como mecanismo de recomposição da hegemonia burguesa de seu ideário (OLIVEIRA, 2002, p.80)

Ficam evidentes as intenções e as implicações dessa concepção no âmbito da educação. Com o conhecimento dividido, podem-se reproduzir processos de dominação, pois seres humanos cindidos são incapazes de perceber a totalidade da vida e, por conseguinte, incapazes de compreender as contradições inerentes ao modo de produção capitalista.

A reestruturação produtiva dos anos 1970, trouxe para a escola uma nova demanda, expressa na pedagogia Toyota. Nos PCNEM, essa nova perspectiva aparece na proposta de organizar o currículo por áreas. A idéia de organização curricular por área é a forma mais elaborada da expressão dos pressupostos consignados no modelo idealizado pela Toyota no setor produtivo. Na fábrica, organizada segundo esse modelo, o especialista não é mais necessário e, portanto, na escola também não. O impacto dessa proposta já é realidade em alguns cursos de Licenciatura que habilitam o profissional para atuar em duas ou mais disciplinas. Isso implica dizer que um professor poderá ocupar mais de um lugar. Aqui reside o princípio toyotista, de um homem para cada cinco máquinas, citado por GOUNET (1999). Dessa forma, a aplicação da pedagogia Toyota poderá levar ao fim das disciplinas escolares e a reformulação dos cursos superiores, a partir de áreas do conhecimento. Assim, trabalho e conhecimento estão organizados a partir da mesma perspectiva: o toyotismo.

O trabalhador no modelo Toyota deve ser criativo, competente, capaz de trabalhar em equipe, competitivo, solidário, auto-suficiente, mas todas essas características são compreendidas

a partir da concepção liberal de indivíduo e, portanto, aperfeiçoam o modo liberal de pensar e o reproduzem em todas as instâncias da vida, com destaque para a escola. Uma das formas mais eficazes dessa reprodução se expressa na concepção de cidadão-trabalhador, que é um dos principais fundamentos dos PCNEM, ao proporem a formação para o trabalho e para a cidadania. Como o trabalho, na perspectiva toyotista, exacerba a alienação do trabalhador, separando de modo inconciliável o fazer do pensar, o conhecimento válido é o "conhecimento prático", que é aquele desprovido de fundamentos epistemológicos e de historicidade. Para dar unidade ao conhecimento, será necessário dar unidade também ao trabalho. Essa discussão, que se evidenciou nessa pesquisa, será retomada e aprofundada posteriormente.

Esse estudo procurou destacar as implicações da concepção liberal de indivíduo presente nos PCNEM. Tal concepção articula trabalho e cidadania numa perspectiva de manutenção da ordem capitalista e na adaptação do aluno ao modelo produtivo. O documento e as propostas da reforma educacional brasileira, sintonizados com as propostas do Relatório Delors, têm contribuído para o processo de esvaziamento e descaracterização da escola pública, que deixa de ensinar o saber escolar produzido pela humanidade e passa a formar cidadãos ativos e prontos a lutar individualmente e de forma voraz pelos seus interesses, em detrimento da sociedade.

O caminho percorrido por essa pesquisa teve, como ponto central, o trabalho visto nos PCNEM na sua articulação com o conceito de cidadania e com o de conhecimento. Em seguida, o trabalho foi discutido a partir da sua organização para que ela fosse a base da análise da concepção liberal de indivíduo, que é aquela que aparece nos PCNEM. Evidenciou-se que essa é uma concepção burguesa e se expressa hoje no cidadão.

Esse estudo, apesar de estar restrito ao exame da concepção de indivíduo nos PCNEM, indica a necessidade de superá-la. Assim, a concepção burguesa de indivíduo poderá ser superada

por outra, fundada na ontologia do Ser Social e um estudo nessa direção deverá apontar também a superação da escola burguesa.

Espera-se que esse estudo tenha contribuído com a discussão dos fundamentos dos PCNEM, identificando a sua concepção de indivíduo, suas vinculações com o modo de produção capitalista e com a pedagogia Toyota, bem como as suas aproximações com o pós-modernismo.

Combater propostas como as consignadas nos PCNEM é um compromisso para todos aqueles que vêem, na superação da concepção liberal de indivíduo, a possibilidade da emancipação humana, sobretudo no âmbito da educação escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, José Luís Vieira de. Interdisciplinaridade: uma questão histórica. In: Anais do IV Circuito PROGRAD. **As disciplinas do seu curso estão integradas?** São Paulo: PROGRAD, 1996. p. 24-37.

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. 3. ed. rev. Campinas, Autores Associados, 2005.

ALVES, Giovanni. **O Novo e (Precário) Mundo do Trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo, Boitempo Editorial, 2005.

ANDERY, Maria Amélia Pie Abib. et al. **Para Compreender a Ciência:** uma perspectiva histórica. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2001, 10ª ed.

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. p. 9-23.

ANDRADE, Flávio Anício. Formação do "cidadão-trabalhador": educação e cidadania no contexto do "novo industrialismo". In NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Org.) **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas, Autores Associados, 2000. p. 59-78.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho** – Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho.7ª reimp. São Paulo, Boitempo editorial, 2005.

ARROYO, Miguel. As relações sociais na escola e a formação do trabalhador. In: FERRETI, Celso João. et. al. **Trabalho, formação e currículo** – para onde vai a escola? São Paulo, Xamã, 1999. p. 13-41.

BEAUD, Michel. **História do capitalismo:** de 1500 aos nossos dias. 4ª ed. São Paulo, editora brasiliense, 2004.

BENEVIDES. Maria Victória de Mesquita. **A cidadania ativa -** referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3ª edição. São Paulo, ed. Ática, 2000.

BRAGA, Falleiros Ialê. **Os PCN e a formação do novo homem:** um estudo sobre a proposta capitalista de educação para o Brasil do século XXI. 2004. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense – Niterói, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica**. Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____**.** Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista**. 3ª ed. Rio de Janeiro, LTC, 1987.

BRINHOSA, Mário Sérgio. A função social e política da educação na sociedade contemporânea. In LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. 2. ed. ver e ampl. Campinas, Autores Associados: HISTEDBR 2003. p. 39-60.

BUFFA, Ester. **Educação e cidadania burguesas**. In: BUFFA, Ester, ARROYO, Miguel G. e NOSELLA, Paolo (Org.) 4ª ed. São Paulo, Cortez, 1993. p.11-30.

BURDEAU, Georges. **O Liberalismo**. Rio de Janeiro, Imago ed. 1979.

BUTLER, Eamonn. **A contribuição de Hayek às idéias políticas e econômicas de nosso tempo**. Tradução de Carlos dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1987.

CHAUÍ, Marilena de S. **Escritos Sobre a Universidade**. São Paulo, Editora Unesp, 2001.

_____. **Convite à filosofia**. São Paulo, Editora Ática, 2003, 13ª edição.

COSTA, Frederico. Elementos de compreensão do pensamento pós-moderno: o irracionalismo como subproduto da crise do capital. In: JIMENES, Susana Vasconcelos e RABELO, Jackline (Org) **Trabalho, educação e luta de classes:** a pesquisa em defesa da história. Fortaleza, Brasil Tropical, 2004. p. 65-80.

DCNEM, In: **Parâmetros curriculares nacionais:** ensino médio. Brasília: MEC, 1999.

DELORS, Jacques (et. Al.). **Educação:** um tesouro a descobrir. relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 6ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília: MEC: UNESCO, 2001.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho:** fadiga e ócio na sociedade pós-industrial. Rio de Janeiro. José Olympio, 2003.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender":** crítica às aproximações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, Autores Associados, 2001.

_____. (Org.) A rendição pós-moderna à individualidade alienada e a perspectiva marxista da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton. **Crítica ao fetichismo da individualidade.** Campinas, Autores Associados, 2004. p.219-242.

ENGELS, Friedrich. **A Dialética da Natureza**. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.

_____. **Origem da família, da propriedade privada e do estado.** 3ª ed. São Paulo: global, 1986.

FUKUYAMA, Francis**. O fim da História e o último homem**. Rio de Janeiro, Rocco, 1992.

GORZ, André. Técnica, técnicos e luta de classes. In: GORZ, André (Org.) **Crítica da divisão do trabalho.** São Paulo, Martins Fontes, 1989. p. 211-248.

_____.O despotismo de fábrica e suas conseqüências. In: GORZ, André (Org.) **Crítica da divisão do trabalho**. São Paulo, Martins Fontes, 1989. p. 79-89.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel.** São Paulo, Boitempo editorial, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo, círculo do livro, s/d.

GROPPO, Luis Antonio. **Das origens ao colapso do Estado de Bem-Estar: uma recapitulação desmistificadora.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.20, p. 68 -75, dez. 2005 -ISSN: 1676-2584

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso João. et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 9. ed. Petrópolis: ed. Vozes, 2003.

HUBERMAN, Leo. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1986.

JACOMELI, Mara Regina Martins. **Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais:** uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas brasileiras (1971-2000). 2004. 195 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, 2004.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: **Capitalismo, trabalho e educação.** 2ª ed. rev. Lombardi, José Claudinei. et. al. Campinas: autores associados/HISTEDBR, 2004. p. 77-95.

_____.As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura S. C. **Gestão democrática da educação:** atuais tendências, novos desafios. São Paulo, Cortez, 1998, pp.33-58

Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96. In: Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999, p. 39 – 57.

LOCKE, John. **Dois Tratados sobre o Governo.** São Paulo, Martins fontes, 2001.

MACPHERSON, C.B. **A teoria do indivíduo possessivo de Hobbes até Locke.** Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra 1979.

MANENT, Pierre. **História Intelectual do Liberalismo:** dez lições. Rio de Janeiro: imago editora, 1990.

MARGLIN, Stephen. Origem e funções do parcelamento das tarefas (para que servem os patrões?). In: GORZ, André (Org.) **Crítica da divisão do trabalho.** São Paulo: Martins Fontes, 1989. p. 37-77.

MARX, Karl. **Miséria da filosofia.** São Paulo, global ed. 1985.

_____. **Manuscritos econômicos – filosóficos.** São Paulo, Boitempo editorial, 2004.

_____. **A questão judaica.** São Paulo, Centauro, 2005, 5ª ed.

_____. **O capital:** crítica da economia ao capital. Livro I, volume 1: O processo de produção do capital, Rio de Janeiro, Civilização brasileira, 2006.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 5ª ed. São Paulo, Hucitec, 1986.

MORAES, Maria Célia M. de. (Org.) Recuo da teoria. In: **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente**. Rio de Janeiro, DP&A ed. 2003. p. 151-167

OLIVEIRA, Maria Beatriz Loureiro de. **Escola, trabalho e qualidade profissional**. São Paulo, Arte & Ciência, 2002.

PETITAT, André. **Produção da escola/ produção da sociedade:** análise sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no ocidente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, ARTMED ed. S.A. 1999

PICCO DELLA MIRANDOLA, Giovanni. **A dignidade do homem.** 2ª edição. Campo Grande: Sólivros/Uniderp, 1999.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação no Brasil:** um balanço do governo FHC (1995-2002), Educ. Soc. Campinas: v. 23, n.80, setembro/2002, p.109-136.

POCHMANN, Marcio. **O emprego na globalização:** a nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

PONCE, Aníbal. **Educação e Luta de Classes.** 21ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUEZ, Margarita Victória. Globalização das políticas públicas: impacto social das reformas educacionais nos anos de 1990. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais**. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2003. p. 219-234.

SÃO PAULO (Estado). **Ensino médio em rede:** programa de formação continuada para professores do ensino médio. Secretaria de Estado da Educação do Estado de São Paulo, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 2004.

SANFELICE, José Luis. Pós-modernidade, Globalização e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.) **Globalização, pós-modernidade e educação:** história, filosofia e temas transversais. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2003. p. 3-12.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. Campinas: Autores Associados, 1991.

_____. **A nova lei da educação:** trajetória, limites e perspectivas. 9ª edição. Campinas: Autores Associados. 2004.

SCHAFF, Adam. **O Marxismo e o indivíduo**. Rio de Janeiro, editora civilização brasileira s.a., 1967.

SENRA, Álvaro de Oliveira. Propostas educacionais da igreja católica sob o neoliberalismo. In NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Org.) **Educação e política no limiar do século XXI.** Campinas: Autores Associados, 2000. p. 103-132.

SILVA FILHO, Horácio Penteado de Faria e. O empresariado e a educação. In FERRETI, Celso João et. al. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. 9ª ed. Petrópolis: ed. Vozes, 2003. p. 87-92.

SIMÕES, Avelino Romeiro. **Contextualização.** Disponível em: www.mec.gov.br/semtec/ensmed/contextualização.rtf (consulta em 13/06/2006).

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**. Tradução de Luis João Baraúna. São Paulo: Abril Cultura, 1983 (Coleção os economistas).

_____. **A riqueza das nações.** Tradução de Márcio Pugliesi. São Paulo: Global, 1985. (Coleção Bases 25).

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: ed. unijuí, 2005 – Coleção Fronteiras da Educação.

_____. Educação e cidadania. **Revista Educação & Cidadania**, Campinas: Átomo, ano 5, v.5, n.1, 2006. p. 23-32

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo