

## **(CON)FORMAÇÃO PARA UM TRABALHO COMPETENTE: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL (1998-2002)**

**ANDRADE**, Flávio Anício - UNESA.

**GT:** Trabalho e Educação/n. 09

**Agência Financiadora:** Não contou com financiamento.

A primeira característica que chama a atenção na Reforma do Ensino Médio promovida pelo MEC a partir do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República e de Paulo Renato Souza no Ministério da Educação, diz respeito ao caráter monolítico possuído por esta, isto é, a reforma apresenta-se não só como inevitável, mas também como inquestionável em suas diretrizes e procedimentos.

Ela é consequência de um processo de mudança estrutural que atravessa todo o mundo contemporâneo e para o qual nos é apresentada uma explicação unívoca da qual não é possível discordar em sã consciência. Realizar a reforma, nas formas em que ela se apresenta, não é, portanto, uma questão de escolha, senão uma necessidade. Discordar da reforma é negar a realidade objetiva e inelutável dos fatos. Ela nos é apresentada como resposta inevitável às novas demandas postas, em termos da formação humana, pela chamada “globalização”, a qual, por sua vez, é tratada no bojo do discurso oficial como um processo de ordem puramente técnica (e não como um processo eivado de condicionantes de ordem econômico-política, os quais encontram-se ligados à própria natureza desigual dos participantes do jogo do mercado capitalista em nível internacional). Seguindo tal raciocínio, por exemplo, o desemprego crescente nas cidades torna-se facilmente explicável pela baixa capacitação da mão-de-obra nacional. Senão vejamos.

A opção de integração ao mercado mundial adotada pelo Brasil desde a última década – única supostamente possível –, permitiu ao país um afluxo de capitais destinados ao investimento produtivo direto inédito (sem mencionar o volume muito maior – ou menor, dependendo dos “ventos” do mercado – do afluxo de capital especulativo). Se tal aumento do investimento diretamente produtivo não se fez acompanhar – muito pelo contrário – por um aumento proporcional do número de empregos, especialmente no setor industrial, tal se deveu, de acordo com essa lógica, a que a força de trabalho nacional não se encontra à altura das novas exigências de qualificação postas pelas modernas formas de produção. Daí a necessidade de realização de uma profunda mudança no sistema

educacional brasileiro, e especialmente do nível médio de ensino, a qual nos é apresentada como único caminho para minorar a situação de exclusão sócio-econômica em que se encontra grande parte da população brasileira, através da melhoria das condições de “competitividade” dos brasileiros, particularmente os que estão em idade escolar, frente ao mundo de oportunidades abertas pela extensão em nosso país da “sociedade do conhecimento e da informação”:

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

*(...)*

*Considerando-se tal contexto, buscou-se construir novas alternativas de organização curricular para o Ensino Médio comprometidas, de um lado, com o novo significado do trabalho no contexto da globalização e, de outro, com o sujeito ativo, a pessoa humana que se apropriará desses conhecimentos para se aprimorar, como tal, no mundo do trabalho e na prática social. Há, portanto, necessidade de se romper com modelos tradicionais, para que se alcancem os objetivos propostos para o Ensino Médio. .”<sup>1</sup>*

O movimento contemporâneo de expansão das relações de produção capitalistas – cuja principal característica estrutural consiste no processo de aprofundamento da integração econômica desigual entre os países que concentram a maior parte da riqueza mundial e aqueles que emergem como novos mercados para as mercadorias das empresas e corporações sediadas nos primeiros, mercadorias estas em grande parte produzidas pela força de trabalho barata dos países subdesenvolvidos – é apresentado como perfeitamente simétrico. Nele ganharim todos os que participam de alma leve da grande festa da abertura dos mercados e da troca de “conhecimentos, tecnologias e informações”.

Essa simetria, por sua vez, passa a justificar a necessidade da adequação do campo da formação humana nacional às respostas dadas pelos países centrais aos problemas e questões postos neste mesmo campo pelo processo de implantação de novas tecnologias e de novas formas de organização da produção. Passa-se por cima, neste ponto, das possíveis – e prováveis – diferenças de natureza histórica e social existentes entre realidades nacionais diversas. Sendo assim, entende-se, deste ponto de vista, que se o mundo globalizado é o mundo da livre comunicação, também é o mundo da homogeneização dos

---

<sup>1</sup> Brasil. MEC, 1999b, p. 14.

valores, atitudes e comportamentos, trazida justamente pela explosão do movimento de troca de informações e saberes permitido pela expansão acelerada do acesso à internet – rede de comunicação baseada exatamente na tecnologia que se torna o divisor de águas entre a “velha” e a “nova” educação, entre os incluídos e os excluídos da “sociedade informática”. Vemos assim que a adequação dos valores, atitudes e comportamentos daqueles que passarão a ser formados pela escola “para a vida” deve ter como referencial privilegiado as mudanças contemporâneas das formas de realização do trabalho, ou seja, os processos de ensino e aprendizagem devem orientar-se pelos ditames e demandas imediatos do mundo produtivo.

Apesar de trazer consigo avanços conceituais em uma série de questões, particularmente no que diz respeito à crítica aos processos tradicionais de ensino-aprendizagem, à relação professor-aluno e à ênfase na necessidade da discussão pela instituição escolar dos aspectos éticos e políticos da vida em sociedade, a verdade é que sem a necessidade da formação mais qualificada da mão-de-obra nacional não haveria a presente Reforma. Nas palavras de Eny Maia e Moaci Carneiro, respectivamente coordenadora dos PCNEM e assessor da SEMTEC no período ora abordado:

*“Se o modo de produção taylorista e as atividades produtivas dos demais setores, naquele momento, eram mais inclusivos, por outro lado as exigências em relação à formação da maioria dos trabalhadores permitia uma formação pautada na memorização e na repetição. (...) O novo modo de produção coloca exigências em nível de domínio de tecnologias, da capacidade de raciocinar e do desenvolvimento de atitudes que levam a repensar o papel da escola, uma vez que se tenha como compromisso político evitar que se acentuem os processos de exclusão. Daí a proposta de desenvolvimento de competências e habilidades que garantam o pensamento crítico, divergente, a capacidade de interagir e de tomar decisões, entre outros.”<sup>2</sup>*

Temos aí exposta uma certa visão idílica – para não dizer ingênua, ou quem sabe, obscurecedora – do acontecer cotidiano das relações de trabalho no âmbito do chão-de-fábrica no Brasil, pelo menos no que diz respeito à grande maioria das empresas nacionais, em particular as que utilizam total ou majoritariamente os princípios tayloristas-fordistas de organização do trabalho.

---

<sup>2</sup> Maia & Carneiro, 2000, pp. 28-29.

A fala acima, no espírito do discurso propagandeado por aqueles que no seio do Estado se ocuparam direta ou indiretamente da gestão da educação no período 1994-2002, faz *tabula rasa* das contradições presentes historicamente no interior da base produtiva nacional, marcadamente a característica de convivência do novo com o arcaico, isto é, a utilização de tecnologias de produção e gestão “de ponta” em um contexto de superexploração da capacidade de trabalho do operário (extensão arbitrária da jornada de trabalho, não pagamento de horas extras, ambientes insalubres, etc) e de impedimento do uso do direito de organização política dos trabalhadores (não aceitação de comissões de fábrica, exclusão dos trabalhadores sindicalizados, cooptação das entidades sindicais, etc.). Se é verdade que tal característica apontada acima faz parte da própria natureza das relações capitalistas de produção, assume aqui um caráter mais agudo (em consonância com o próprio padrão de convivência arcaico-moderno presente na sociedade brasileira ontem e hoje).

Ao tomar emprestada a noção marxiana de **modo de produção**, utilizando-a de forma fragmentária (procedendo a uma espécie de “colagem” pós-moderna) na construção da noção de “modo de produção taylorista” e a seguir contrapondo-a à noção de um “novo modo de produção”, realiza-se um exercício de mistificação da natureza desigual que conforma as relações sociais em uma sociedade capitalista. Desse ponto de vista, estaríamos presenciando o nascimento de uma era em que não mais existem proprietários dos meios de produção de um lado e vendedores da força de trabalho de outro, mas sim única e exclusivamente indivíduos possuidores de conhecimento. Este novo mundo será dos que demonstrarem competência para transformar habilmente seus saberes em ganhos pessoais constantes, para o seu próprio bem e também o da sociedade.

Sendo assim, se inicialmente são as mudanças no espaço da produção que levam à mudança no processo de formação – onde será oferecida a todos a oportunidade de obterem o bem maior do conhecimento –, serão tais mudanças que a partir de agora, por sua vez, irão garantir a continuidade e aprofundamento do movimento de transformação dos processos produtivos típicos do “novo modo de produção”:

*“A centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social rompe com o paradigma segundo o qual a educação seria um instrumento de ‘conformação’ do futuro profissional ao mundo do trabalho. Disciplina, obediência, respeito restrito às regras estabelecidas, condições até então necessárias para a*

*inclusão social, via profissionalização, perdem a relevância, face às novas exigências colocadas pelo desenvolvimento tecnológico e social.*

*A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características passíveis de assegurar à educação uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento das competências<sup>3</sup> cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção.*

*O novo paradigma emana da compreensão de que, cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.”<sup>4</sup>*

Não se trata, porém, de uma promessa do paraíso na terra para todos. Existem os escolhidos para o caminho da salvação. Os formuladores da Reforma do Ensino Médio ora discutida têm consciência de que a entrada no mercado de trabalho, pelo menos no que se refere à ocupação daqueles postos de trabalho nos quais se pode exercer a capacidade de “pensar criticamente”, não se constituirá em prerrogativa da maioria dos concluintes do grau médio de ensino. O otimismo em relação ao futuro que a reforma anuncia não chega ao ponto de esquecer os graves problemas do presente da sociedade brasileira, e por conseguinte, da educação. A responsabilidade pela superação das dificuldades de inserção social e produtiva existentes em nosso país, no entanto, é jogada sobre os ombros exatamente daqueles que serão obrigados a enfrentá-las.

A extrema seletividade do mercado de trabalho é tomada aí como um dado puro e simples da realidade, sendo assim, não cabe questionar suas razões (existe sintomaticamente uma quase total ausência nos documentos produzidos pelo MEC no período aqui tratado à menção da necessidade de realização de investimentos voltados para a geração de empregos, bem como à necessidade de o Estado colocar em andamento uma política efetiva de distribuição de renda), mas tão somente aceitar suas conseqüências. Na

---

<sup>3</sup> O conceito de *competência* assume no bojo da Reforma um sentido eminentemente instrumental. Na definição exposta no documento de divulgação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o ano de 2000:

*“(…) competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do ‘saber-fazer’. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências.” (Brasil. MEC, 1999a, p. 7)*

Para uma discussão mais aprofundada acerca da natureza desta noção, ver Ramos, 2001.

<sup>4</sup> Brasil. MEC/SEMTEC, 1999b, p. 12.

verdade, o problema não estaria na estrutura desigual da sociedade, mas pura e simplesmente na questão ainda não resolvida da igualdade de oportunidade de acesso à educação formal:

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

*A expansão da economia pautada no conhecimento caracteriza-se também por fatos sociais que comprometem os processos de solidariedade e coesão social, quais sejam a exclusão e a segmentação com todas as consequências hoje presentes: o desemprego, a pobreza, a violência, a intolerância.*

***Essa tensão, presente na sociedade tecnológica, pode se traduzir no âmbito social pela definição de quantos e quais segmentos terão acesso a uma educação que contribua efetivamente para a sua incorporação.**”<sup>5</sup> Grifado no original.*

Daí que, se não se pode assegurar que o acesso a uma educação de novo tipo transforme-se em garantia efetiva da aplicação dos novos conhecimentos e saberes adquiridos em uma ocupação típica da “sociedade tecnológica” (ou mesmo em uma ocupação de qualquer natureza), procurar-se-á pelo menos garantir a formação em larga escala da base humana possuidora dos requisitos comportamentais básicos exigidos pelo capital nestes novos tempos:

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

*De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do 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, ou seja, 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 do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático.”<sup>6</sup>*

---

<sup>5</sup> *Idem, ibidem*, p. 12.

<sup>6</sup> *Idem, ibidem*, pp. 12-13..

A reformulação do currículo escolar deverá, dessa forma, orientar-se pelas necessidades formativas estabelecidas no ambiente da fábrica renovada. Tendo em vista a operacionalização de tal movimento de adequação curricular é que se propõe como princípio orientador das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio o conceito de “estética da sensibilidade”. Tal noção, a despeito da forma literariamente sedutora com que é apresentada, é nada mais nada menos que a explicitação do objetivo da incorporação por parte dos alunos da escola secundária de uma determinada maneira de pensar e agir que coincidentemente tornar-se-á muito útil na sua vivência futura como trabalhadores, especialmente nas empresas onde se incorporaram as novas tecnologias de gestão da produção. Na definição da professora Guiomar Namó de Mello, relatora do Parecer CNE 15/98 que justifica e explana o sentido daquelas Diretrizes:

*“A estética da sensibilidade realiza um esforço permanente para devolver ao âmbito do trabalho e da produção, a criação e a beleza daí banidos pela moralidade industrial tailorista (sic). Por esta razão procura não limitar o lúdico a espaços e tempos exclusivos, mas integrar diversão, alegria e senso de humor a dimensões de vida muitas vezes consideradas afetivamente austeras como a escola, o trabalho, os deveres, a rotina cotidiana. Mas a estética da sensibilidade quer também educar pessoas que saibam transformar o uso do tempo livre num exercício produtivo porque criador. E que aprendam a fazer do prazer, do entretenimento, da sexualidade, um exercício de liberdade responsável.*

(...)

*Nos produtos da atividade humana, sejam eles bens, serviços ou conhecimentos, a estética da sensibilidade valoriza a **qualidade**. Nas práticas e processos, a **busca de aprimoramento** permanente. Ambos, qualidade e aprimoramento, associam-se ao prazer de fazer bem feito e à insatisfação com o razoável quando é possível realizar o bom e com este, quando o ótimo é factível. Para essa concepção estética, o ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade e por isso será também anti democrático e anti ético.*

(...)

*Finalmente a estética da sensibilidade não exclui outras estéticas, próprias de outros tempos e lugares. Como forma mais avançada de expressão ela as sub-assume, explica, entende, critica, contextualiza porque **não convive com a exclusão, a intolerância e a intransigência.**”<sup>7</sup> Grifado no original.*

Deixando de lado uma possível crítica ao excesso de otimismo da relatora, podemos ver que o “cidadão produtivo” deve ser aquele que *valoriza* (no sentido mesmo de dar valor de mercado) cada momento de seu tempo de vida. Este novo sujeito a ser formado deve

---

<sup>7</sup> Brasil. MEC/CNE, 1998, p. 33.

pautar sua conduta pela busca contínua de aperfeiçoamento; pela preocupação com a *qualidade* de tudo o que faz, a qual nos remete imediatamente à busca pelo “zero defeito” constante da filosofia gerencial de extração nipônica que inspirou e inspira a maior parte das iniciativas de mudança organizacional no Brasil (não à toa, fala-se em práticas e *processos*).

Ironicamente (mas também sintomaticamente) a exortação a que os indivíduos formados a partir de tais novas diretrizes utilizem seu tempo livre de forma “produtiva” e “responsável” nos remete aos princípios defendidos por Henry Ford, “pai” da forma de organização do trabalho que se pretende exatamente superada pelo “novo modo de produção” que ora se instaura: o fordismo.

Como sabemos, este industrial foi o primeiro a se preocupar com a “apropriação” do tempo do trabalhador fora dos muros da fábrica. A marca original do fordismo não foi a disseminação do princípio da linha de montagem, senão a constatação de que o sistema de produção em massa, que veio a inaugurar uma nova fase do capitalismo mundial, exigia uma força de trabalho com características novas, capaz de aceitar com o máximo de docilidade possível a intensificação do trabalho repetitivo e padronizado. Daí, conseqüentemente, a necessidade de se garantir que este novo trabalhador se encontrasse sempre no melhor de sua forma física e psíquica, ou seja, que usasse produtivamente e com responsabilidade seu tempo livre para recompor as energias gastas ao longo de sua jornada de trabalho.

A proposta que conforma as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) tem em seu horizonte a formação justamente de um novo padrão comportamental a ser interiorizado pela força de trabalho conforme as novas formas de organização da produção. Ao fazer referência à característica de transigência que deve vir a possuir o egresso do ensino médio, o texto citado remete a todo um conjunto de qualidades a serem incorporadas por estes últimos quando inseridos na realização de um trabalho inovador:

*“(...) a organização do mundo do trabalho se dá por intermédio de novos ambientes organizacionais marcados pela despadronização, pela competência no fazer, pelo diálogo, pela participação, pela parceria, pela construção de consensos, pelo tempo como elemento de competitividade e pela qualidade como característica essencial dos processos e dos produtos.*

*Pode-se dizer que a nova conformação organizacional do mundo do trabalho supõe o desenvolvimento de lideranças individuais mais cooperativas nos objetivos, com um perfil de gerente existencial, (...). Esse líder individual travestido em cada trabalhador tem o seguinte perfil: i) deve saber criar alternativas; ii) não imita, imagina e cria; iii) busca sempre uma identidade autêntica, construída sempre cooperativamente; iv) sabe conviver com a liberdade de valores, sem comprometer as responsabilidades; v) trabalha dentro de um processo de aperfeiçoamento contínuo; vi) é um viabilizador no sentido de que usa os recursos disponíveis da melhor maneira possível; vii) tem iniciativas e, por isso, desafia, positivamente, normas existentes; viii) exhibe, a cada momento, motivação própria, sabe ser modesto, embora busque o melhor desempenho.”<sup>8</sup>*

Acreditamos que a fala acima lança bastante luz sobre os significados e conteúdos da “estética da sensibilidade” que se pretende norteadora da Reforma do Ensino Médio. Trata-se de formar sujeitos alegremente participativos e felizes em se tornarem “parceiros” nos negócios da empresa (ou, para usar um termo mais em moda, “colaboradores”); que cooperem com seus colegas e chefes e que tenham modéstia suficiente para não se considerarem mais importantes do que (devem acreditar que) são; e que sigam a máxima de que “tempo é dinheiro”, ou seja, que se mantenham capazes de contribuir constantemente para o aumento do rendimento do trabalho.

Chama a atenção o fato de mesmo a necessidade da formação de alunos possuidores de “senso crítico”, tão constantemente mencionada em todos os documentos oficiais produzidos pelo MEC relativos às mudanças curriculares em todos os graus de ensino, bem como nas falas dos defensores da reforma educacional em marcha, encontra-se enquadrada pela lógica da adaptação às novas demandas subjetivas trazidas pelas novas formas de organização do trabalho.

Assim é que, como corolário do segundo objetivo acima exposto, não por acaso na caracterização da área de “Ciências Humanas e suas Tecnologias”, o mesmo documento oficial faz questão – quiçá tendo em vista evitar um excesso de entusiasmo quanto à quantidade de “revolução” presente na reforma – de delimitar e qualificar o sentido assumido por uma formação para o exercício da autonomia intelectual e do pensamento crítico:

---

<sup>8</sup> Maia & Carneiro, *op. cit.*, pp. 116-117.

*“Nesta área, que engloba também a Filosofia, deve-se desenvolver a tradução do conhecimento das Ciências Humanas em consciências críticas e criativas, capazes de gerar respostas adequadas a problemas atuais e a situações novas.”<sup>9</sup>*

O desenvolvimento do senso crítico dos alunos assume, dessa forma, um caráter eminentemente instrumental na medida em que este destina-se a ser usado na análise de “problemas e situações” concretos, isto é, o espaço privilegiado de tal crítica é o do acontecimento, do que se nos apresenta no cotidiano de nossa existência individual como cidadãos-produtivos. Nos parece claro que a identificação entre “senso crítico” e “criatividade” remete diretamente ao perfil profissional tão constantemente propagandeado pelo discurso empresarial contemporâneo. Não é à toa que encontra-se completamente ausente nos documentos relativos à reforma a menção ao uso do pensamento crítico para o questionamento de idéias e discursos (o termo “ideologia” sintomaticamente nunca é referido). Por outro lado, tal caráter instrumental, que constitui a essência da Reforma do Ensino Médio promovida a partir do final da década de 90, mostra-se explicitamente nas considerações referentes ao sentido assumido pela idéia de interdisciplinaridade – um dos princípios basilares da mudança pedagógico-curricular proposta – no bojo da Reforma:

*“Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata-se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos.”<sup>10</sup>*

Além disso, a possibilidade estabelecida pela Reforma de inclusão no currículo do ensino médio de até vinte e cinco por cento de conteúdos disciplinares escolhidos “livremente” por cada escola, deve ser utilizada preferencialmente em consonância com os interesses da “comunidade” (termo genérico que designa tanto o conjunto dos pais dos alunos e moradores do entorno da escola quanto as empresas que tenham interesse em contar com os egressos de uma determinada unidade escolar para compor futuramente seu quadro de funcionários). Sendo que, em última instância, são os interesses destas últimas que devem ser especialmente levados em conta pelas escolas que resolverem fazer uso da

---

<sup>9</sup> Brasil. MEC, 1999c, p. 21.

<sup>10</sup> *Idem, ibidem*, p. 22.

prerrogativa da “autonomia curricular”, na medida em que obviamente os próprios alunos e seus responsáveis, sendo convocados a opinar na construção da chamada *parte diversificada* do currículo escolar, quase com certeza terão interesse na adequação do que é ensinado pela escola ao que é demandado pelos espaços privados de trabalho da região, quando for este o caso.

Os conteúdos curriculares a serem privilegiados na operacionalização da Reforma deverão, portanto, encontrar-se orientados por um caráter de eminente utilidade do ponto de vista da preparação do aluno para o exercício profissional nas novas organizações produtivas pautadas pela necessidade de participação e comprometimento dos seus funcionários e por uma dinâmica de trabalho assentada na divisão das tarefas por equipe e não mais por indivíduo:

*“Da mesma forma como ocorreu historicamente com os relógios e o tempo, diferentes tecnologias relacionadas às Ciências Humanas, como processos de planejamento, gestão e controle de informações, foram aplicadas aos contextos da produção. Essas tecnologias, e não só aquelas diretamente envolvidas com o manuseio de máquinas e ferramentas, têm sido responsáveis por transformações radicais nos processos produtivos. Estamos nos referindo obviamente ao processo de transformação da produção que levou à Revolução Industrial, enquanto processo contínuo de inovações tecnológicas. Além do emprego de equipamentos cada vez mais sofisticados, **o que tem garantido o aumento da produtividade tem sido a introdução de novas formas de organização do trabalho, nos sistemas manufatureiro, fabril ou “pós-industrial”, e na divisão do trabalho ou na gestão informatizada e cooperativa dos processos produtivos.**”<sup>11</sup> Grifo meu.*

Dessa forma, ao prescrever as competências a serem desenvolvidas pelas disciplinas afeitas a esta denominada área de Ciências Humanas, a qual se constituirá naquela em que por excelência deverão ser desenvolvidas as “qualidades” de ordem comportamental a serem possuídas pelos futuros componentes da nova força de trabalho<sup>12</sup>, o MEC afirmará ser necessário para estes últimos:

---

<sup>11</sup> Brasil. MEC, 1999c, p. 16.

<sup>12</sup> Tal atribuição será diretamente apontada no documento orientador da correlata Reforma do Ensino Profissional:

*“Durante os contatos (...) com os diversos ramos industriais, algumas das competências elencadas são consideradas como de base, entre elas aquelas que dizem respeito ao relacionamento humano. Características como capacidade de trabalho em equipe, liderança, iniciativa e postura pró-ativa mostram-se como condição básica para o bom desempenho no mundo do trabalho de hoje. A Área de Ciências Humanas*

*“• Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para **planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.***

*(...)*

*Daí, a necessidade de serem desenvolvidas **competências que permitam aos indivíduos aperfeiçoar a organização do fazer produtivo**, disseminando as instâncias decisórias e superando a fragmentação excessiva, com vistas à **construção de processos mais horizontais e dinâmicos, amparados no compromisso e na participação comuns.** Na base desses processos, encontram-se competências típicas das Ciências Humanas, que envolvem a **construção das identidades sociais responsáveis e solidárias.**”<sup>13</sup> Grifado no original.*

Vemos assim que as capacidades dos concluintes do ensino médio devem ser mobilizadas no sentido do aperfeiçoamento contínuo do processo de trabalho em uma empresa organizada sobre a base do trabalho coletivo – levando em consideração obviamente a trajetória dos que vierem a ter a ventura de encontrar uma colocação em uma organização produtiva de tal tipo. Sua passagem pela escola média deve contribuir, portanto, para que estes indivíduos adquiram uma atitude de predisposição à aceitação do que é novo e desconhecido; em outras palavras, que sejam “flexíveis” quanto à necessidade de se adaptarem a determinadas condições de realização do trabalho que signifiquem o abandono do estabelecido, do aceito como tradicional:

*“A consciência histórica está presente na perspectiva da continuidade e da transformação, do processo temporal direcional, porém fracionado por rupturas e novas possibilidades. A ação autônoma e refletida sobre a realidade requer clareza quanto aos processos sociais e históricos, evitando o imobilismo cético ou inseguro diante de novas situações. As tradições sociais, culturais, econômicas, políticas, jurídicas e filosóficas, embora sejam referenciais, não devem levar o indivíduo a se conformar com o já visto, o já conhecido, o já experimentado. **Antes, devem impulsioná-lo à construção de alternativas, à reinvenção dos processos e das atitudes, à superação das resistências à ação criativa, a fim de que, com a consciência do passado e os pés no presente, o pensamento e a ação se projetem para o futuro;**”<sup>14</sup> Grifo meu.*

Podemos perceber assim, que o uso da “criatividade” por parte do futuro profissional refere-se às necessidades de melhoria dos processos de produção e trabalho no

---

*e suas tecnologias no Ensino Médio, ao prever o desenvolvimento de competências relacionadas a este tema, fornece o substrato necessário para o bom desempenho dos profissionais da área.” (MEC, 2000, p. 9)*

<sup>13</sup> Brasil. MEC, 1999c, p. 17.

<sup>14</sup> *Idem, ibidem*, p. 15.

interior das organizações empresariais; trata-se de ser capaz de utilizar tais *competências* no sentido da melhoria das “tecnologias (...) de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe” (BRASIL. MEC, 1999c, p. 15).

De outro lado, ao mesmo tempo em que propõe neste momento um aumento do poder decisório das unidades escolares relativamente à organização de seus currículos, o Ministério da Educação procura assegurar que tal autonomia se realize com a menor margem de manobra possível, na medida em que os mecanismos de avaliação dos resultados do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido por cada escola em particular são exteriores à estas, ou seja, as escolas são livres para, respeitando o percentual estipulado pelo MEC, inovarem seus currículos desde que tal inovação se referencie nos conhecimentos e “competências” estabelecidos por este último; temos então que, a partir de tal proposição, cada escola “definirá como vai trabalhar as áreas de conhecimento, mas é preciso que alguém avalie os resultados para conferir se elas estão no caminho certo” (BRASIL. MEC, 1998, p. 6). Dessa forma, a “flexibilização” do ensino médio a nível nacional deverá ter como contrapartida por parte de cada unidade da federação a organização de sistemas de avaliação e prestação de contas que possibilitem a disponibilização pública dos resultados obtidos por cada escola em todas as avaliações oficiais.

Aqui a intenção é justamente garantir a institucionalização de um “mercado de escolas”, isto é, pretendia-se o estabelecimento de uma competição “saudável” entre as escolas pela busca dos melhores resultados a partir do momento em que uma boa posição no *ranking* que se cria automaticamente torna-se garantia da obtenção dos “melhores alunos” e, portanto, em última instância, também da possível garantia da continuidade de bons resultados naquelas avaliações. Como afirmará o então titular da Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico do MEC, Ruy Berger: “Certamente uma escola que preza seu nome não vai querer aparecer com resultados ruins” (BRASIL. MEC, 1998, p. 6).

Além de forçar as escolas a se orientarem por uma lógica mercantil, a política de avaliação deveria tornar-se também um instrumento seguro de seleção para o mercado de trabalho, vindo desejavelmente dessa forma a contribuir para a diminuição dos custos com os quais as empresas têm de arcar no momento da escolha de novos profissionais.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deveria por consequência se transformar exatamente já na primeira etapa dos processos seletivos abertos por aquelas empresas, as quais, por sua vez, devem ser incentivadas a fazer uso de tal facilidade oferecida gratuitamente pelo Estado. Com a palavra Maria Helena Castro, então diretora do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP), braço intelectual e operativo do MEC no que se refere às ações de avaliação da “qualidade” do ensino nacional:

*Hoje, felizmente, sabemos que o exercício das profissões requer a totalidade de nosso desempenho. Nosso desenvolvimento deve levar a compreender o mundo que nos cerca (ler e interpretar textos e contextos reais), incorporar novas tecnologias (pelo domínio dos conceitos estruturais de todas as ciências), integrar equipes de trabalho (solidariedade e participação). São esses perfis de desempenho que estão presentes nos parâmetros curriculares do Ensino Fundamental e na reforma do Ensino Médio e são amplamente contemplados na estrutura do Enem. O mapeamento do desempenho por competências, que o boletim individual de resultados do Enem oferece a cada participante, permite um auto-reconhecimento de áreas plenamente desenvolvidas (domínio de linguagens, por exemplo) e outras que o indivíduo ainda precisa desenvolver (elaboração de propostas, de intervenção na realidade, criatividade, por exemplo). As empresas não estão mais preocupadas com habilidades específicas na seleção de pessoal.*

*(...) Em relação ao mercado de trabalho, o MEC tem realizado alguns seminários e discussões com o setor produtivo, explicando o que é o exame, quais são os seus objetivos e como o mercado de trabalho poderá usar esses resultados. Tenho certeza de que, a partir de agora, as empresas não estarão mais preocupadas com a importância do Enem nos seus processos de recrutamento.”<sup>15</sup>*

Por outro lado, os estudantes são coagidos a se aperfeiçoarem não somente tendo em vista o domínio dos conhecimentos que possam vir a contribuir para seu crescimento intelectual e para sua auto-realização como ser humano, mas principalmente para se adequarem o mais perfeitamente possível às demandas específicas apresentadas pelas organizações empresariais e, além disso, aprenderem a introjetar a noção de que a responsabilidade pela obtenção ou não de uma vaga no mercado de trabalho é única e exclusivamente sua, na medida em que um eventual fracasso nesse intento teria como explicação unívoca uma deficiência pessoal em determinadas competências aferidas nos processos de recrutamento promovidos por aquelas organizações<sup>16</sup>. Sendo assim, não

---

<sup>15</sup> Entrevista para o Jornal do Brasil, 06/08/2000.

<sup>16</sup> Dessa forma, o INEP, através da Portaria nº 195, de 28 de dezembro de 2001, que regulamenta a aplicação do ENEM, estabelece no primeiro parágrafo de seu artigo segundo como um dos objetivos de tal exame “oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder à sua auto-avaliação com vistas às suas

surpreende que a compreensão da realidade seja reduzida à capacidade de leitura e interpretação de textos e informações e noções como solidariedade e participação devem ser incorporadas antes de mais nada como fatores de qualificação para um determinado modelo de realização do trabalho.

Podemos concluir, portanto, que a Reforma do Ensino Médio instituída MEC no período 1998-2002 aparece como um desdobramento do projeto formativo iniciado no período da escolarização fundamental que lhe antecede, ou seja, trata-se de dar continuidade, aprofundando-o, ao processo de construção do chamado “cidadão-produtivo”.

Tal aprofundamento encontra-se é claro vinculado ao fato de a etapa de formação secundária constituir-se já, para muitos dos que alcançaram tal grau de ensino, na ante-sala da entrada no mercado de trabalho. Daí que torna-se obviamente necessária a preparação mais sistematizada do aluno do ensino médio no sentido de uma qualificação básica para o exercício profissional futuro.

Ao mesmo tempo, o aspecto de conformação das atitudes e comportamentos do egresso do ensino médio ganha contornos mais precisos na medida em que, ao aproximar-se o momento em que seu aproveitamento como força de trabalho à disposição do capital (claro está que aqui nos referimos aos espaços produtivos técnica e organizacionalmente mais modernos, isto é, que em maior ou menor grau adotam aquelas formas de gestão do processo de trabalho que apresentam a demanda pelo perfil de trabalhador ora em pauta) torna-se efetivamente possível, deve aquele ter incorporado a “maneira de ser” tida como ideal nos novos ambientes produtivos.<sup>17</sup>

---

escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;” (BRASIL. MEC. INEP, 2002, p. 6)

<sup>17</sup> Tal incorporação de determinados hábitos e atitudes deve ser considerada, portanto, como uma competência essencial para o futuro profissional. Esta visão encontrará sua mais explícita formulação na exposição dos novos Referenciais a serem implantadas na formação profissional em sentido estrito:

*“Como forma de buscar-se uma maior sincronia com o mundo do trabalho industrial, propõe-se a formação de técnicos baseados em competências por áreas profissionais, com sólidos conhecimentos em seu campo específico, mas também polivalentes de forma a poderem rapidamente transitar por diversas atividades e setores. Com grande frequência encontram-se demandas por profissionais, onde lhes é exigido como competências básicas a iniciativa, a liderança, a multifuncionalidade, a capacidade do trabalho em equipe e espírito empreendedor, características comuns aos empresários de uma forma geral e aspectos ainda muito pouco trabalhados nas escolas.” (BRASIL. MEC, 2000, p. 19)*

## Referências Bibliográficas

- BRASIL. MEC. O Novo Ensino Médio Brasileiro. Brasília, MEC, 1998, 16 p. (Jornal do MEC-Edição Especial).
- \_\_\_\_\_. Exame Nacional do Ensino Médio. Documento Básico 2000. Brasília, INEP, 1999a.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Brasília, SEMTEC, 1999b.
- \_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Brasília, SEMTEC, 1999c.
- \_\_\_\_\_. Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico: Introdução. Brasília, PROEP, 2000.
- \_\_\_\_\_. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Para o Ensino Médio. Brasília, CNE, 1998.
- \_\_\_\_\_. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. ENEM-Seu Primeiro Passo Para Ir Mais Longe. Brasília, INEP, 2002, 12 p.
- MAIA, Eny & CARNEIRO, Moaci. A Reforma do Ensino Médio Em Questão. São Paulo, Biruta, 2000.
- RAMOS, Marise N. A Pedagogia das Competências: autonomia ou adaptação? São Paulo, Cortez, 2001.