

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (PCNS) PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E RELATÓRIO DELORS: ESTABELECENDO APROXIMAÇÕES¹

Mara Regina Martins Jacomeli²

RESUMO: Neste texto buscou-se problematizar as políticas educacionais para o currículo do ensino fundamental e suas vinculações com as diretrizes indicadas pelo chamado “Relatório Delors”. Se por um lado o discurso oficial enfatiza a escola como panacéia para todos os males da sociedade, o Relatório Delors vai referendar o mesmo discurso e ampliá-lo no sentido de adequar essa mesma escola para preparar o “cidadão-trabalhador” como forma de capacitá-lo a viver numa “sociedade democrática”. O Relatório Delors, que ficou mais conhecido pelo nome do presidente da comissão, Jaques Delors, foi pensado para sistematizar e refletir as questões e compromissos assumidos por países que participaram da Conferência de Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Encomendado pela UNESCO esse relatório oficialmente é denominado: **Educação: um tesouro a descobrir**. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”. Inferimos que as reformas educacionais que ocorreram por todo o mundo, inclusive no Brasil, anterior e posterior ao final da aprovação do documento dos PCNs em 1996, trazem os mesmos princípios educacionais. Isso referenda a afirmação de que há um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras. É o que buscou-se tratar e relacionar quando da análise do Relatório Delors e seus vínculos com a implementação dos PCNs no Brasil.

PALAVRAS-CHAVES: Políticas educacionais. Currículo. História da educação

¹ O presente texto foi elaborado a partir de algumas análises feitas em minha tese de doutorado, intitulada “Dos Estudos Sociais aos Temas Transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971 – 2000)”, defendida na Pós-Graduação em Educação da Unicamp.

² Profa. do Depto. de Filosofia e História da Faculdade de Educação da Unicamp. End.: Av. Bertrand Russell, 801. Cid. Univ. “Zeferino Vaz – CEP: 13083-865 – Campinas, SP. E-mail: mararmj@unicamp.br.

NATIONAL CURRICULAR PARAMETERS (PCNS) TO THE HIGH SCHOOL AND DELORS REPORT: ESTABLISHING APPROACHES

ABSTRACT: This article discusses the educational policies in regard to the high school curriculum and its bindings with the policies indicated by the so called “Delors Report”. If from one side the official speech emphasizes the school as a panacea for the society’s wrongs, Delors Report will countersign the same speech and amplify it in order to adequate this same school to prepare the “labor-citizen” as a way to capacitate them to live in a “democratic society”. The Delors Report, which became better known by the name of the president of the commission, Jaques Delors, was thought to systematize and reflect the matter and compromises assumed by the countries that participated in the Jomtiem Conference, in Thailand, 1990. Commended by UNESCO this report is officially denominated: **Education: a treasure to be discovered**. “Report to UNESCO from the International Commission about education to the XXI century”. We have concluded that the educational reforms that occurred all over the world, including in Brazil, before and after the final approval of the PCNs documents in 1996, have the same educational principles. This countersigns the affirmation that there is a society project being thought and engendered by the ideologists that defend capitalism. In this project, the scholar education is thought as the best tool to conform the spirits, instill values, homogenize speeches and make people accept the restructure of the globalized capitalism, with its economical, social, cultural and other differences. It’s what it was meant to treat and relate when the Delors Report was analyzed and its bindings with the implementation of the PCNs in Brazil.

KEY WORDS: Educational policies. Curriculum. Education history.

1 RELATÓRIO DELORS: justificativa teórica para implementação das políticas educacionais brasileiras

Para o que nos importa neste texto, entre tantas outras questões, precisamos, enquanto educadores compromissados com a transformação desta sociedade em outra mais justa e igualitária, entender os diferentes vínculos e facetas das pedagogias contemporâneas. E nesse sentido, relacionar os ditames das políticas educacionais brasileiras para o currículo do ensino fundamental com as diretrizes indicadas pelo chamado “Relatório Delors”, é desvendar como a retórica liberal-escolanovista pode ser desmontada. Se por um lado o discurso oficial enfatiza a escola como panacéia para todos os males da sociedade, o Relatório Delors vai referendar o discurso e ampliá-lo no sentido de adequar essa mesma escola para preparar o “cidadão-trabalhador” como forma de capacitá-lo a viver numa “sociedade democrática”. O Relatório Delors, que ficou mais conhecido pelo nome do presidente da comissão, Jaques Delors, foi pensado para sistematizar e refletir as questões e compromissos assumidos por países que participaram da Conferência de

Jomtiem, na Tailândia, em 1990. Encomendado pela UNESCO esse relatório oficialmente é assim denominado: Educação: um tesouro a descobrir. “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI”.

Foi então, a partir de 1990, com toda a reformulação das políticas sociais e econômicas mundiais e nacionais, que o Brasil passou a participar de encontros internacionais, visando a discussão de questões relativas às políticas educacionais. O primeiro, em 1990, denominado “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizado em Jomtiem, como já dito, foi convocado por organizações como UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial. Outra conferência resultou na “Declaração de Nova Delhi”, na qual países em desenvolvimento e de maior contingente populacional do mundo assumiram o compromisso consensual de lutar por universalizar a oferta de educação fundamental, bem como ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. (BRASIL. MEC. SEF, 1997, p. 14)

Inferimos que as reformas educacionais que ocorreram por todo o mundo, anterior e posterior ao final da aprovação do documento dos PCNs em 1996, trazem os mesmos princípios educacionais. Isso referenda a afirmação de que há um projeto de sociedade sendo pensado e engendrado pelos ideólogos que defendem o capitalismo. Nesse projeto, a educação escolar é pensada como a melhor ferramenta para conformar espíritos, incutir valores, homogeneizar discursos e fazer com que os indivíduos aceitem como natural a reestruturação do capitalismo globalizado, com suas diferenças econômicas, sociais, culturais e outras.

É o que vamos agora tratar e relacionar quando da análise do Relatório Delors. A Comissão da UNESCO, responsável por sua elaboração, teve como objetivo apresentar uma “mensagem” que fosse considerada como orientadora de reflexões sobre educação, em conexão com a perspectiva de cooperação internacional (DELORS, 2001, p. 16).

Esse Relatório da UNESCO teve como pano de fundo a discussão que afirmava a urgência dos países de todo o planeta ofertar e expandir a educação básica. Nele, a educação é vista como uma ferramenta fundamental para que o planeta alcance a paz.

Ante os múltiplos desafios do futuro, a educação surge como um trunfo indispensável à humanidade na sua construção dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social. [...] a Comissão faz, pois, questão de afirmar a sua fé no papel essencial da educação no desenvolvimento contínuo, tanto das pessoas como das sociedades. Não como um “remédio milagroso”, não como um “abre-te sésamo” de um mundo que atingiu a

realização de todos os seus ideais, mas, entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza a um desenvolvimento humano mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões, as guerras. (p. 11)

Segundo o Relatório Delors, o último quarto do século XX foi marcado por inúmeras descobertas, por progressos científicos e pelo desenvolvimento econômico de muitos países. Juntamente com o grande progresso material e social, um sentimento de desesperança e desencanto foi aumentando, especialmente depois da Segunda Guerra Mundial. O aumento do desemprego, da exclusão social nos países ricos e as desigualdades de desenvolvimento entre as nações, são indícios claros dos problemas que assolam o mundo. Paralelamente, a sociedade passa por um maior esclarecimento quanto aos perigos que ameaçam o meio ambiente, mas ainda está longe de resolvê-los. A cooperação internacional, como forma de resolver e encontrar alternativas para o desenvolvimento sustentável, é um dos grandes desafios intelectuais e políticos a serem perseguidos. (p. 12 - 13)

Ainda segundo o documento da UNESCO, sob a égide da globalização do mundo, num contexto de interdependência entre os povos, uma questão que se coloca é como renovar o sentido da democracia. Para tanto, há que se encarar o desafio posto por algumas *tensões*.

A primeira é a *tensão entre o global e o local*, na qual o cidadão deverá ser “cidadão do mundo”, sem perder de vista a sua ativa participação na vida de seu país e na das comunidades de base.

A segunda é a *tensão entre o universal e o singular*, que deixa clara a idéia de que estamos vivendo um momento de progressiva mundialização da cultura. Entretanto, adverte que um grande risco é essa mundialização esquecer do caráter único de cada pessoa, que escolhe seu destino e mantém acesas suas tradições e sua cultura.

A terceira é a *tensão entre tradição e modernidade*, que exige “adaptar-se sem negar a si mesmo, construir a sua autonomia em dialética com a liberdade e a evolução do outro, dominar o progresso científico. É com este espírito que se deve prestar particular atenção ao desafio das novas tecnologias”. (p. 14 - 15)

A quarta é a *tensão entre as soluções a curto e a longo prazo*:

tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efêmeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. As opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar. As políticas educativas são, precisamente, uma área em que esta estratégia se aplica. (p. 15)

A presença de um discurso próximo das abordagens pós-modernas que postulam o “fim da história” é bastante evidente no documento. Mesmo o relatório chamando a atenção para o descompasso desses tempos quanto às iniciativas das políticas públicas, fica subentendida uma visão de história contrária à perspectiva de história de longa duração. Também nessa interpretação, só podemos conhecer o que está mais próximo de nosso viver, de nosso cotidiano. Os momentos são fugidios, efêmeros e o homem é incapaz de estabelecer relações com os tempos passados e possibilidades futuras. Não há condições de entender a história a partir, por exemplo, de leis universais da sociedade. Tal interpretação parece comungar com aquela que professa “o fim da história” e das grandes narrativas.

A quinta é a *tensão entre a indispensável competição e o cuidado com a igualdade de oportunidade*. Para a Comissão, essa é uma questão “clássica” posta desde o início do século para as políticas educativas e para as políticas econômicas e sociais sem, contudo, terem encontrado solução duradoura. A pressão da competição faz com que os responsáveis pela implementação de políticas esqueçam da “missão de dar a cada ser humano os meios de poder realizar todas as suas oportunidades” (p. 15).

Puxando da cartola uma saída para tal problema, relacionado ao desemprego estrutural sob o capitalismo, a Comissão anuncia uma manobra próxima daquela empreendida pelo Barão de Münchhausen que, ao ver-se afundando no pântano, salva a si e ao seu cavalo puxando-se pelo próprio cabelo³. Revestindo o mito liberal de igualdade de oportunidades para todos, pela via da educação, o documento o retoma e o atualiza através do “conceito de educação ao longo de toda a vida, de modo a conciliar a competição que estimula a cooperação que reforça e a solidariedade que une” (p. 15). Esse conceito é visto como:

fazer com que cada indivíduo saiba conduzir o seu destino, num mundo onde a rapidez das mudanças se conjuga com o fenômeno da globalização para modificar a relação que homens e mulheres mantêm com o espaço e tempo. As alterações que afetam a natureza do emprego, ainda circunscritas a uma parte do mundo, vão, com certeza, generalizar-se e levar a uma reorganização dos ritmos de vida. 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. (p. 105, grifo nosso)

Ultrapassando o entendimento do texto é possível afirmar que juntamente com a ampliação da noção determinada de tempo para os estudos, está a discussão da qualificação do trabalhador pela via da aquisição de competências. Não há mais período na vida e na escola pré-determinado. 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 ao mundo do trabalho. A idéia, por exemplo, contida no Tema Transversal “Trabalho e Consumo” proposto pelos PCNs, ao discutir o universo da relação capital e trabalho, contribui com essa visão, além de “orientar” o indivíduo para que este faça valer seus direitos enquanto consumidor. Bem ao gosto da sociedade do consumo.

A sexta é a *tensão entre o extraordinário desenvolvimento dos conhecimentos e as capacidades de assimilação pelo homem*. Este é um entendimento importante, pois é nele que podemos perceber como a Comissão da UNESCO pensa o que deve ser ensinado nos programas escolares da educação básica. A ênfase no indivíduo e na construção de uma “cultura pessoal” está clara, já que os programas escolares devem preservar elementos que ensinem a viver melhor, “através do conhecimento, da experiência e da construção de uma cultura pessoal”. (p. 15)

Aqui no Brasil, compactuando com tais orientações, os PCNs definem o currículo com uma parte comum e outra diversificada. Também apresentam os Temas Transversais que apontam o domínio de temas sociais como importantes para a vida dos cidadãos e para a convivência em tempos de globalização do capitalismo.

A sétima e última é a *tensão entre o espiritual e o material*. A partir do entendimento que o mundo tem “sede de ideal ou de valores morais”, cabe à educação o trabalho de “despertar” nos indivíduos, a “elevação do pensamento e do espírito para o universal e para uma espécie de superação de si mesmo, respeitando tradições e convicções de cada um. Está em jogo [...] a sobrevivência

da humanidade” (p. 15 - 16). Novamente está claro que até a “sobrevivência” da humanidade depende do trabalho de cada um, enfatizando, portanto, o individualismo, uma das bandeiras liberais dessa sociedade, bem como está subentendida a noção de tolerância, bandeira ideológica largamente utilizada nessa sociedade para escamotear as diferenças sociais entre os homens.

Sendo assim, iniciando um processo de implementação das diretrizes educacionais contidas no Relatório Delors, aqui no Brasil se deu a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Essa Lei destaca a educação fundamental, postulando que este nível de ensino é o caminho para garantir a formação comum para todos, é indispensável para o exercício da cidadania e, também, o meio para progresso no trabalho e em estudos posteriores. A orientação dada pela Conferência de Jomtien, de se priorizar as ações na educação fundamental e já incorporada na LDBEN e mesmo nos PCNs é claramente identificável, como podemos perceber ao analisar o Relatório Delors.

Tomando como princípio a concepção de formação tirada da Conferência de Jomtien, o Relatório explicita quais são os conhecimentos que devem ter os cidadãos de todos os países.

Toda a pessoa – criança, adolescente ou adulto – deve poder beneficiar de uma formação concebida para responder as suas necessidades educativas fundamentais. Estas necessidades dizem respeito tanto aos instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, expressão oral, cálculo, resolução de problemas), como aos conteúdos educativos fundamentais (conhecimentos, aptidões, valores e atitudes) de que o ser humano tem necessidade para sobreviver, desenvolver todas as suas faculdades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente no desenvolvimento, melhorar a qualidade de sua existência, tomar decisões esclarecidas e continuar a aprender. (Artigo I – I) (DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos apud DELORS, 2001, p. 126)

As necessidades educativas fundamentais apontadas pelo documento de Jomtien devem ser levadas em consideração por *todas* as políticas educacionais do mundo. É o que afirma o Relatório da UNESCO.

A definição ampliada do que deve ser a educação básica não só se aplica a todas as sociedades como deve, também, levar a rever as práticas e políticas educativas em uso, nesta fase inicial, em todos os países. O que a comunidade mundial subscreveu

em Jomtien foi a oferta universal de uma educação digna para todos que forneça, ao mesmo tempo, uma base sólida para as aprendizagens futuras e as competências essenciais que permitam uma participação ativa na vida da sociedade. (p. 126)

Com a nova LDBEN de 1996, os níveis de ensino foram reclassificados em Educação Básica e Educação Superior. A Educação Básica é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. (LDBEN, cap. I, art. 21)

Novamente percebemos que as orientações dadas para a Educação Básica, verificadas no art. 22, são a formação para o trabalho e as práticas sociais, agora definidas pelo “exercício da cidadania”. Cabe a esse nível de ensino também possibilitar os meios para que os alunos progredam em estudos posteriores. (BRASIL. MEC. SEMTEC, 1999, p. 43)

Este aspecto é muito revelador, já que a partir dele podemos relacionar a sua sintonia com o Relatório da UNESCO. O ensino fundamental e o médio passam a ser considerados como aqueles que darão a base de formação ao cidadão e ao trabalhador. Merece destaque o cuidado com o quê vai ser ensinado, via um currículo carregado de valores, onde ser cidadão é respeitar as diferenças do outro, dos povos e saber seus direitos e deveres. O discurso oficial afirma que, através desses dois níveis de ensino, conseguiremos forjar mentalidades que ajudem no entendimento da globalização e na “coesão social”.

A Comissão atribui à educação um papel ambicioso no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades. [...] A contribuição dos professores é crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável. É desde o ensino primário e secundário que a educação deve tentar vencer estes novos desafios: contribuir para o desenvolvimento, ajudar a compreender e, de algum modo, ao dominar o fenômeno da globalização, favorecer a coesão social. (DELORS, 2001, p. 152)

É interessante observarmos como está sendo pensada a formação dos homens por esse Relatório: ela deve ser diferenciada até o segundo grau, para quem for seguir o mercado de trabalho. Daí em diante, o terceiro grau ou universitário deve ser seguido pelos “dirigentes” da sociedade. Portanto, camuflado por um discurso de “oportunidades para todos”, de escola democrática que possibilita a mobilidade social, está a verdadeira função da escola: para o trabalhador comum, o nível básico de conhecimentos, principalmente os valorativos;

para aqueles outros que podem se manter na Universidade está dada a possibilidade de alcançar um cargo de gerenciar os “simples mortais”. Por outro lado, é aparente a contradição do Estado brasileiro na proposta de complementação aos estudos dos alunos concluintes do ensino médio, já que os estudos posteriores são garantidos apenas a alguns “privilegiados”, posto que a obrigatoriedade e a gratuidade são estabelecidas apenas para o ensino fundamental. Por trás do discurso, “segundo as capacidades de cada um”, esconde-se como historicamente se constituiu e se reproduziu a nossa educação: àqueles que não precisam trabalhar desde cedo, a universidade; àqueles que precisam ganhar “o pão de cada dia”, o ensino primário, ou básico ou técnico - nomenclaturas que indicam o quê em termos de escolarização o trabalhador deve possuir. Afirmamos isso tendo como base a LDBEN/96 quando discute o acesso ao ensino superior, na parte referente ao *Do Direito à Educação e do Dever de Educar*, mais especificadamente quanto ao dever do Estado com a educação escolar que deve garantir: “V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL. MEC. SEMTEC, 1999, p. 40)

Também os professores são tratados com “muito carinho” pelo Relatório Delors, já que cabe a eles um papel muito importante: a contribuição para formar os jovens. Dá então para entender porque hoje vemos o cuidado e a atenção do Estado com a formação dos docentes. As diretrizes de formação de professores trazem seu currículo marcado pelo “modelo de competências”, o qual é responsável pela inversão de valores no que se refere aos conhecimentos que devem ser dominados pelo professor e, conseqüentemente, veiculados nas escolas e nos espaços educativos de forma geral.

Freitas (2002) afirma que a “pedagogia das competências” foi incorporada de uma maneira muito perversa na reforma educativa brasileira. Essa pedagogia oficial, no dizer da autora, não se materializou no Brasil a partir dos avanços teóricos e práticos do campo da educação. Ela chegou até nós por exigência de organismos internacionais, como o Banco Mundial e outros. As diretrizes dessa pedagogia visam adequar a educação e a escola às transformações no âmbito do trabalho produtivo.

Neste sentido, ao tomarmos como referência os estudos atuais que analisam o uso de modelos de competências nas políticas educacionais, podemos identificar que as competências listadas [...] deslocam a discussão dos conteúdos e métodos das disciplinas que caracterizam atualmente a formação no campo da educação, não para ampliá-la para uma concepção de currículo como espaço de produção de novos

conhecimentos e possibilidade de formação multilateral dos educadores, mas para reduzi-la (a formação) a um processo de desenvolvimento de competências para lidar com as técnicas e os instrumentais do ensino (tecnologia) e da ciência aplicada no campo do ensino e da aprendizagem, incluindo a visão instrumental da investigação e da pesquisa – competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitam o aperfeiçoamento da prática pedagógica – e a individualização do processo de formação continuada – competência referente ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. (FREITAS, 2002, p. 156, grifos nossos)

A relação de competências com o conceito de simetria invertida⁴ revela como o modelo de competências incorpora-se na formação de professores e, conseqüentemente, formará as novas gerações desde a educação infantil. Deverão, as duas concepções - a das competências e da simetria invertida -, na formação dos educadores, constituir mecanismo que propiciará, por outro lado, aos educandos da educação básica, as competências que os habilitarão na lógica da competitividade, na adaptação individual aos processos sociais e nas competências para a empregabilidade e para o trabalho. (FREITAS, 2002, p. 156)

Vale enfatizar que os modelos de “competências” estão diretamente relacionados e associados à idéia de avaliação; daí os vários sistemas de avaliações federais e estaduais.

Também nos interessa entender como está sendo justificada a “nova” proposta de formação do cidadão pela escola, através dos PCNs e Temas Transversais. Esse exercício é importante para percebermos os mecanismos dos quais a classe dominante se utiliza, pela via da política educacional, para acionar os meios de recomposição da sua hegemonia, em tempos de profundas crises pelas quais passam a sociedade capitalista. É o que faremos em seguida.

⁴ A simetria invertida expressa a “[...] necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser caracterizados nas suas práticas pedagógicas”. (CNE 2001 apud FREITAS, 2002, p. 157)

2 PCNS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E RELATÓRIO DELORS - APROXIMAÇÕES

Segundo os PCNs referentes ao terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, a educação está na

pauta das discussões mundiais. Tais discussões deixam claro que cabe à educação o papel fundamental de formar as pessoas para viver em sociedade. Reiterando reflexões do Relatório Delors, os Parâmetros enfatizam alguns aspectos sociais, econômicos e culturais que justificam a iniciativa governamental de adotar políticas curriculares como as dadas pelo documento. São elas:

- a) com o final do milênio, percebeu-se que os dividendos do progresso dado pelas conquistas e descobertas científicas convivem com o desencanto, com a miséria e com a desesperança, ocasionados pelo desemprego, pela exclusão, pelo desequilíbrio entre as nações ricas e as pobres;
- b) a maior parte da humanidade sabe da ameaça que paira sobre o meio ambiente, com o uso indevido dos recursos naturais, sem, contudo, encontrar meios eficientes para conter os problemas; também, a crença de que o crescimento econômico beneficiaria a todos, conciliando progresso material e equidade, é hoje algo questionado;
- c) o fim da “guerra fria” vislumbrou a possibilidade de um mundo sem tensões, sem injustiças, sem perseguições a grupos étnicos etc., entretanto, continua o acúmulo de desigualdades econômicas e sociais;
- d) por fim, ainda fica a questão: num mundo marcado pela interdependência entre os povos, como conseguiremos ser capazes de viver juntos no planeta, respeitando a comunidade, a nação, a cidade, o bairro, etc.? (BRASIL. MEC. SEF, 1998, p. 15)

Coube, então, às políticas para a educação, o desafio de encontrar soluções aos problemas. Para isso, as políticas educacionais devem levar em conta algumas tensões que, de acordo “com alguns documentos”, precisam de análise. Reproduzimos, então, o que os PCNs falam. Atentem que é praticamente uma cópia do Relatório da UNESCO, organizado por Jacques Delors e já citado anteriormente: a tensão entre o global e o local, 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 e a tensão entre o espiritual e o material. (BRASIL. MEC. SEF, 1998, p. 16)

A partir dessas explicitações, o documento afirma que o papel da escola é o de trabalhar a formação ética dos alunos. Subentende-se que o trabalho com valores morais e éticos será capaz de produzir cidadãos que saibam viver dignamente em sociedade:

A escola deve assumir-se como um espaço de vivência e de discussão dos referenciais éticos, não uma instância normativa e normatizadora, mas um local social privilegiado de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania, promovendo discussões sobre a dignidade do ser humano, igualdade de direitos, recusa categórica de formas de discriminação, importância da solidariedade e observância das leis. (BRASIL. MEC. SEF, 1998, p. 16, grifo nosso)

E para que a cidadania seja realmente efetivada pela escola é necessário promover a ética dentro do ambiente escolar. A questão central do entendimento da ética encontra-se exposta no documento de *Apresentação* dos Temas Transversais, como sendo aquela que diz respeito às condutas humanas. Resume-se na pergunta: “Como agir perante os outros?” (BRASIL. MEC. SEF, 2000, p. 31)

A ética é tida como uma das questões mais importantes que precisa permear todo o período de formação dos alunos. Para tanto, todas as disciplinas e Temas Transversais devem também se ocupar dela. Trabalhar a ética nas escolas, segundo o documento, é estar comprometido com a formação de cidadãos e para isso é necessário que se desenvolva nos alunos a autonomia moral, condição para a reflexão ética. (p. 32)

Barbosa (2000) aponta que a reflexão ética encontrada nos PCNs, articulada aos Direitos Humanos, transformou-se na principal instância normatizadora das relações humanas. Ela pode ser considerada como o aspecto determinante para promover a inserção social. A escola é o lugar por excelência para a prática de valores éticos, já que estimularia a compreensão solidária do outro.

A autora afirma que o desenvolvimento da capacidade ética, via escola, está sendo indicado para a resolução dos graves problemas sociais da sociedade capitalista, como uma terapêutica universal. De acordo com a visão dos defensores dessa proposta, somente através da aquisição da capacidade ética é que podemos brevar a desintegração social. A reflexão ética tornou-se, atualmente, a força motriz responsável pelo “desenvolvimento humano”. Os princípios básicos desse desenvolvimento, que são o respeito e a tolerância, entendidos como uma atitude positiva frente ao “outro”, dão a garantia da liberdade cultural de cada povo, o acesso ao “bem comum universal” e o respeito aos

direitos dos indivíduos. As teorias que concebiam o desenvolvimento da sociedade em termos estritamente econômicos acabaram homogeneizando culturas diferentes, causando, com isso, atitudes de intolerância. Dessa maneira, Barbosa aponta, e concordamos com ela, que os interesses contraditórios das classes sociais são eliminados e os conflitos sociais não são identificáveis como característicos da organização do modo de produção capitalista, mas sim, pelo fato do não reconhecimento da “diversidade” dos povos.

Cabe ao Estado, então, o papel de promover políticas com base na liberdade cultural. Para isso, a educação deve ser pensada como fator de coesão social, desde que tenha como princípio o respeito à diversidade e à especificidade dos homens. (BARBOSA, 2000, p. 79-81)

Os documentos referenciados pelos PCNs recomendam também que as políticas educacionais devem ser suficientemente diversificadas para que a educação não se torne mais um fator de exclusão social. Enfatizam que os tempos e os campos da educação devem ser repensados, completar-se e interpenetrar-se, como forma de cada indivíduo tirar proveito de todos os ambientes educativos ao longo de sua vida. Para tanto, a educação dos indivíduos deverá ser fundada em quatro pilares:

- a) aprender a conhecer: saber selecionar, acessar e integrar os elementos de uma cultura geral, com espírito investigativo e crítico; em outras palavras, ser capaz de aprender a aprender durante toda a vida;
- b) aprender a fazer: desenvolver a competência para relacionar-se em grupo, resolvendo problemas e adquirindo uma qualificação profissional;
- c) aprender a viver com os outros: fortalecer sua identidade, compreendendo e percebendo a interdependência com o outro para a realização de projetos comuns, gerindo conflitos e respeitando valores de pluralismo, da busca da paz e de compreensão mútua;
- d) aprender a ser: desenvolver sua personalidade para agir com autonomia, expressando opiniões e assumindo as responsabilidades. (BRASIL. MEC. SEF, 1998, p. 17)

É importante discutirmos mais atentamente a questão dos **quatro pilares da educação**. A idéia está presente no Relatório Delors e congrega a visão hegemônica do que seja conhecimento, aprendizagem e preparação para o trabalho no atual momento histórico.

O Relatório Delors afirma que o século XXI apresentará meios até então nunca disponíveis para a comunicação, para o armazenamento e para a circulação de informações. Cabe, então, à educação transmitir, eficaz e maciçamente, os saberes e o saber-fazer evolutivos. Tais conhecimentos devem ser adaptados para o que o documento chama de “civilização cognitiva”. Também, cabe à educação apontar e marcar as referências que as pessoas devem seguir para não se perderem “nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados e as levem a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais e coletivos”. Por conta da agitação e da complexidade do mundo, à educação reservou-se a missão de desenhar os mapas e a bússola para que os indivíduos possam por ele navegar. (DELORS, 2001, p. 89)

O mito liberal de escola redentora da humanidade está claramente delineado no documento. A educação, por mais que os relatores do texto tentem dissimular, é vista como solução para todos os males sociais. Isso não é novo, mas agora essa idéia de massificação e homogeneização das políticas educativas, sob o discurso de garantia da democracia contra qualquer totalitarismo, é perigosa. Faz-se necessário buscar entender essas propostas e políticas educacionais para podermos encontrar brechas para resistências.

Como justificativa para que a escola ofereça apenas uma “educação básica” aos indivíduos, o documento da UNESCO fala que só é possível, a partir de uma educação para toda a vida, onde os homens possam aprimorar e atualizar seus conhecimentos, ao longo da existência.

Nesta visão prospectiva, uma resposta puramente quantitativa à necessidade insaciável de educação — uma bagagem escolar cada vez mais pesada já não é possível nem mesmo adequada. Não basta, de fato, que cada um acumule no começo da vida uma determinada quantidade de conhecimentos de que possa abastecer-se indefinidamente. É, antes, necessário estar à altura de aproveitar e explorar, do começo ao fim da vida, todas as ocasiões de atualizar, aprofundar e enriquecer estes primeiros conhecimentos, e de se adaptar a um mundo em mudança (p. 89).

Para que realmente a educação cumpra com esse papel, é necessário que ela se organize em torno de quatro aprendizagens, já referendadas anteriormente e adotadas também pelos PCNs, como os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser*.

Segundo o Relatório da UNESCO, os dois primeiros pilares, em grande medida, são indissociáveis. O primeiro relaciona-se com a aquisição dos próprios

instrumentos de compreensão do conhecimento. Mais que conteúdos, *aprender a conhecer* está relacionado ao *aprender a aprender*⁵, ou seja, às metodologias que todos devem dominar. Deve a pessoa, em qualquer situação, saber utilizar as metodologias científicas para resolver seus problemas e se tornar “amigo da ciência”.

Este tipo de aprendizagem que visa não tanto a aquisição de um repertório de saberes codificados, mas antes o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado, simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana. Meio, porque se pretende que cada um aprenda a compreender o mundo que o rodeia, pelo menos na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente, para desenvolver as suas capacidades profissionais, para comunicar. Finalidade, porque seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer, de descobrir. Apesar dos estudos sem utilidade imediata estarem desaparecendo, tal a importância dada atualmente aos saberes utilitários, a tendência para prolongar a escolaridade e o tempo livre deveria levar os adultos a apreciar, cada vez mais, as alegrias do conhecimento e da pesquisa individual. O aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir. Deste ponto de vista, há que repeti-lo, é essencial que cada criança, esteja onde estiver, possa ter acesso, de forma adequada, às metodologias científicas de modo a tornar-se para toda a vida “amiga da ciência”. (p. 91)

O segundo pilar, *aprender a fazer*, está diretamente ligado com a questão da formação profissional. Sobre o assunto, a Comissão que redigiu o relatório se pergunta: “como ensinar o aluno a pôr em prática os seus conhecimentos e, também, como adaptar a educação ao trabalho futuro quando não se pode prever qual será a sua evolução?” (p. 93)

Para responder ao desafio, a Comissão expõe a visão que ela tem sobre as transformações do mundo do trabalho. Essa visão demonstra como os ideólogos do capitalismo estão projetando e dando respostas para as questões que se colocam para os trabalhadores. Fica nítida, no texto do documento, porque determinadas políticas educacionais estão sendo implementadas e como elas

⁵ Um importante trabalho de análise sobre o que se esconde por trás do lema “aprender a aprender”, enquanto expressão hoje da pós-modernidade e do neoliberalismo, encontra-se em Duarte (s. d.).

pensam a formação do trabalhador, os conteúdos escolares para formá-lo e para qual tipo de sociedade deve estar preparado, ou seja, para a sociedade globalizada sob a organização capitalista.

O Relatório traz uma distinção entre as economias industriais marcadas basicamente pelo trabalho assalariado e, outras, onde domina o trabalho independente ou informal. Também, ao longo do século XX, o mundo do trabalho mudou radicalmente: a máquina substitui o trabalho humano, acentuando o seu caráter cognitivo e “imaterial”. Assim, para que essas economias consigam sucesso, devem manipular e transformar o progresso dos conhecimentos na geração de novos empregos e empresas. O *aprender a fazer*, então, toma outro significado, agora se ampliando para a aquisição de competências mais voltadas para a formação de atitudes, de relacionar-se, de pensar desafios e problemas.

Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa. Como consequência, as aprendizagens devem evoluir e não podem mais ser consideradas como simples transmissão de práticas mais ou menos rotineiras, embora estas continuem a ter um valor formativo que não é de desprezar. [...] Na indústria especialmente para os operadores e os técnicos, o domínio do cognitivo e do informativo nos sistemas de produção, torna um pouco obsoleta a noção de qualificação profissional e leva a que se dê muita importância à competência pessoal. O progresso técnico modifica, inevitavelmente, as qualificações exigidas pelos novos processos de produção. As tarefas puramente físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefas de concepção, de estudo, de organização, à medida que as máquinas se tornam, também, mais “inteligentes” e que o trabalho se “desmaterializa”. (p. 93-94)

Tais exigências, em matéria de qualificação, têm várias origens. A primeira deita suas raízes na mudança ocorrida na própria forma de parcelamento do trabalho. Os trabalhos prescritos e parcelados deram lugar à organização em “coletivos de trabalho” ou “grupos de projeto”. Como exemplo, cita as empresas japonesas que realizaram “uma espécie de taylorismo ao contrário”. Nessas, a indiferenciação entre trabalhadores foi substituída pela personalização das tarefas. Os empregadores estariam exigindo, agora, para o trabalhador:

uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco. Se juntarmos a estas novas exigências a busca de um compromisso pessoal do trabalhador, considerado como agente de mudança, torna-se evidente que as qualidades muito subjetivas, inatas ou adquiridas, muitas vezes denominadas “saber-ser” pelos dirigentes empresariais, se juntam ao saber e ao saber-fazer para compor a competência exigida — o que mostra bem a ligação que a educação deve manter, como aliás sublinhou a Comissão, entre os diversos aspectos da aprendizagem. Qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes. E esta tendência torna-se ainda mais forte, devido ao desenvolvimento do setor de serviços. (p. 94)

As reformas educacionais, de uma maneira geral, têm enfatizado que um dos seus maiores objetivos é preparar o trabalhador para que ele saiba atuar num mundo marcado pelas transformações econômicas e sociais da atual fase de globalização do capitalismo. As transformações que estão ocorrendo no mundo do trabalho, com a mudança de paradigma organizacional do taylorismo/fordismo para o toyotismo, no nosso entendimento, têm influenciado as políticas educacionais, já que o discurso de expansão e de alteração do currículo da educação básica parte do pressuposto de que a escola precisa acompanhar tais mudanças para oportunizar escolarização adequada aos trabalhadores. A reestruturação produtiva partiu da necessidade de instaurar modelos organizacionais alternativos que dessem respostas satisfatórias para superar a crise financeira, de mercado (de expansão e concorrência intercapitalista) e a crise social (conflitos políticos e capital-trabalho), verificadas nas décadas de 60 e 70 do séc. XX.

Esse debate sobre as mudanças no mundo do trabalho é polêmica. Machado (1998) aponta que estudos sobre os impactos sociais das inovações tecnológicas e organizacionais do trabalho partem do princípio de que há uma mudança em curso: o trabalho linear e repetitivo, segmentado e padronizado, característico do padrão tecnológico do taylorismo/fordismo está sendo substituído por nova modalidade de integração e flexibilidade, denominada de toyotismo ou modelo japonês. Para interpretar as teorias organizacionais do trabalho, recorre ao entendimento necessário da categoria divisão internacional do trabalho, como forma de analisar as especificidades que cada país possui no desenvolvimento do capital. Assim, nas matrizes das empresas multinacionais são desenvolvidas as atividades de pesquisa e estão concentrados os recursos

materiais, técnicos e financeiros. Às filiais cabe o papel de adaptação dos processos e produtos para as condições locais.

Feitas essas ressalvas, chama a atenção para o fato de que precisamos tomar cuidado para interpretações simplistas que imputam uma característica única para todos os países nesse processo de mudança paradigmática. Isso é importante para a presente análise, pois outras interpretações como Hirata (1998), Carvalho (1998), Leite (1998), e Lucena (2001) também respaldam essa abordagem, afirmando que no caso do Brasil não vivenciamos integralmente a adoção do modelo japonês (toyotismo). Aqui convivem empresas organizadas sob o modelo taylorista/fordista, outras que mesclam as duas concepções e várias que procuram se adequar ao modelo de flexibilidade e produção japonês. A importância desses apontamentos reside no fato de entendermos que o discurso de adequação e reformulação curricular, expresso pelos PCNs e seus Temas Transversais, não representa, de forma geral, a realidade de necessidades específicas da organização do trabalho brasileiras. Ao enfatizar o modelo japonês como parâmetro, os PCNs acabam cumprindo com um papel de desserviço na preparação do trabalhador, posto que não dá para conciliarem realidades que são muito distintas. Os PCNs reafirmam, também, a visão liberal de escola propulsora de progresso econômico e social, pois, ao não ter as condições objetivas para se projetar na divisão internacional do trabalho como país produtor de tecnologias em larga escala, tal qual os países mais desenvolvidos economicamente, o discurso liberal do empresariado brasileiro acaba utilizando-se da antiga idéia de forjar o progresso material pela via de acesso à escola para todos os trabalhadores.

Silva Filho (1998) ao historicizar um pouco o papel da educação na preparação de mão-de-obra, acaba expressando a visão que os empresários têm da escola, quanto à qualificação do trabalhador. Fica claro que a escola não é vista por eles como a responsável por esse processo mas, em função de uma ideologia que prega a educação escolar como mecanismo de promoção social e individual, acabam corroborando as retóricas salvacionistas da escola. Os empresários brasileiros também expressam o entendimento de organismos internacionais, como UNESCO e Banco Mundial, ao fazerem a apologia do desenvolvimento de competências básicas para a qualificação do trabalhador em tempos globalizados. Vejamos.

No passado, os anseios da oferta (educadores) e a necessidades da demanda (empresários) eram conflitantes. A escola única com qualidade igual para todos não era necessária, pois, na primeira etapa do processo de industrialização, foi possível a

países como o nosso estabelecer um parque industrial razoável, contando com uma base estreita de mão-de-obra qualificada, somada a um contingente enorme de trabalhadores pouco educados e mal preparados para enfrentar desafios mais complexos. Hoje, no entanto, a realidade é outra. Predominam as altas tecnologias de produção e informação, e nenhum país se arrisca a entrar em competição por mercados internacionais sem haver antes estabelecido um sistema educacional onde a totalidade da população, e não só a força de trabalho, tenha atingido um mínimo de 8 a 10 séries de ensino de boa qualidade. Na maioria dos países europeus, foi preciso um século para que atingisse essa performance, no Japão 70, na Coreia e Taiwan menos de 30 e em Cingapura menos de 20. 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 o trabalhador 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 – vai de encontro (sic) às necessidades dos empresários. (SILVA FILHO, 1998, p. 87, grifo nosso)

Contraditoriamente a essa posição, uma pesquisa coordenada por Lombardi (2003), deixou claro que o discurso de necessidade da escola para qualificar o trabalhador é, muitas vezes, falacioso. Em Caçador/SC foram realizadas entrevistas com empresários, donos de indústrias exportadoras, que produzem as suas mercadorias utilizando-se de tecnologias de ponta, os quais afirmaram não precisar de trabalhador com muita escolarização para atuar no manuseio das máquinas. O treinamento que eles precisam é dado na própria indústria, daí que o discurso de formação pela escola acaba não tendo um papel tão importante como os documentos oficiais afirmam. Para os empresários entrevistados, saber o básico, ler, escrever e contar é mais do que o necessário. Podemos inferir que as tais competências mais “complexas” deverão ser adquiridas por grupos de trabalhadores ligados à gestão do trabalho.

Da mesma forma, o discurso da aquisição e aprendizagem de competências cognitivas como mecanismo fundamental na qualificação do trabalhador toma vulto. Hirata (1998) afirma que o modelo de desenvolvimento da produção no

quadro de acumulação fordista tinha como princípio a fabricação em massa de bens padronizados pelo uso de máquinas especializadas e não flexíveis. O trabalhador desse modelo era apenas semiqualeificado, exigindo que ele cumprisse rigorosamente as normas operatórias, segundo um “*one best way*”, a prescrição de tarefas e a inevitável disciplina no cumprimento delas, o seu isolamento e a proibição de diálogos durante o desenvolvimento do trabalho em linha.

Em contrapartida, o modelo de especialização flexível tem como plano de organização a figura da fábrica flexível, ou seja, no plano da hierarquia das qualificações o operário prudhoniano⁶ e no plano da mobilidade dos trabalhadores, o trabalhador temporário, isto é, “a possibilidade de variar o emprego e o tempo de trabalho em função da conjuntura”. O modelo flexível apresenta como princípio a superação da crise da produção de massa fordista, tendo como ideal a volta a um trabalho artesanal, qualificado e marcado pela colaboração entre management e operários multifuncionais. (p. 129)

Para Hirata (1998), as características do trabalho da empresa japonesa rompem com o modelo taylorista e fordista, já que enfatizam as capacidades do operário de pensar, de decidir, de ter iniciativa e responsabilidade, de administrar a produção e a qualidade, de consertar, de ser operário de produção e de manutenção ao mesmo tempo, de ser inspetor de qualidade e engenheiro. Dito isso, afirma que a passagem de um paradigma para outro se coloca a partir do debate da formação do trabalhador, tendo como entendimento as categorias de qualificação e de competência.

O debate foi aberto, segundo a autora, por H. Braverman no início dos anos de 1970. Esse teórico afirmava que ocorreria uma desqualificação indiscutível do trabalhador, de forma gradual e progressiva, em função do aprofundamento da divisão do trabalho na sociedade capitalista. A tese do autor apontava para a afirmação de que com a modernização tecnológica ocorreria uma polarização de qualificações criando, assim, uma massa de trabalhadores desqualificados e outra de trabalhadores superqualificados. Dessa maneira, as novas tecnologias reforçariam a divisão do trabalho e a desqualificação do trabalhador.

A partir dos anos da década de 1980, Hirata afirma que estudos feitos sobre a introdução de novas tecnologias e o seu impacto na qualificação do trabalhador constataram que ocorreu uma requalificação dos operadores ou

⁶ Figura do trabalhador homem como encarnando a visão universal de todo trabalhador. Não leva em consideração as relações de gênero e a divisão entre os sexos que atravessa a sociedade. (HIRATA, 1998, p. 134)

reprofissionalização, em função do uso da automatização e da microeletrônica nas indústrias. Essa requalificação estaria diretamente relacionada ao novo modelo organizacional das indústrias, que exige do trabalhador atitudes bem diferentes daquelas do modelo taylorista e próximas do modelo japonês. A requalificação rompeu com o modelo de qualificação explicitado por Braverman, introduzindo o *modelo de competências* para expressar a formação do trabalhador.

Justamente no momento em que o capitalismo começou a implementar o ideário neoliberal em países como EUA e Inglaterra e onde se tenta veicular uma ideologia homogeneizadora, sob a égide da globalização do capitalismo, surge um “novo” paradigma de qualificação do trabalhador. Podemos perceber as investidas do capital para dar respostas às suas crises cíclicas, bem como a necessidade de justificar aos trabalhadores o porquê da falta de trabalho, de baixos salários, da não divisão da riqueza social produzida. O problema e a solução, de acordo com a ótica do capital, estariam então em rearranjar a organização do trabalho, em requalificar o trabalhador que não está preparado para atuar em espaços automatizados, em dar uma educação escolar condizente para qualificá-lo para tanto; ou seja, desenvolvendo as competências necessárias para o trabalho, após uns 11 ou 12 anos de escolarização obrigatória, quem sabe o “futuro” trabalhador possa ganhar seu “pão de todo dia”.

Segundo Hirata (1998), a competência é uma noção oriunda do discurso empresarial e apropriada por sociólogos e economistas, mas ainda é uma noção muito imprecisa. Enfatiza, entretanto, que a discussão da competência está marcada política e ideologicamente por suas origens e, no seu entendimento, também está ausente a idéia de relação social, que define a noção de qualificação para muitos estudiosos, como é o entendimento dela e de outros franceses (Kergoat e M. Freyssenet).

O novo modelo de competências corresponderia a um modelo pós-taylorista, que assenta seu entendimento na crise da noção de postos de trabalho. Entretanto, a autora nos alerta que assumir o modelo de competências sem pôr em práticas soluções negociadas entre os trabalhadores poderá dificultar as relações de trabalho, já que o novo modelo fala em participação na gestão da produção, em trabalho de equipe e em maior envolvimento nas estratégias de competitividade das empresas sem, contudo, ter uma compensação salarial para a utilização das ditas competências dos trabalhadores.

No nosso entendimento, 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 e claramente percebida no modelo toyotista/

fordista, escamoteando, assim, a apropriação em maior escala do salário do trabalhador. E Hirata (1998) deixa implícito o que acabamos de afirmar.

Nesta nova empresa, “a qualificação, correspondência entre um saber, uma responsabilidade, uma carreira, um salário, tende a se desfazer” (ROLLE, 1985, p. 35 apud HIRATA, 1998, p. 133), na medida em que a divisão social do trabalho se modifica. As exigências do posto de trabalho se sucede “um estado insustentável da distribuição de tarefas” onde a colaboração, o engajamento, a mobilização, passam a ser as qualidades dominantes.

A imprecisão - o avesso mesmo da codificação que representa a classificação (dos cargos) - marca, assim, a noção de competência. Como diz A. Lerolle (1991, p. 5 apud HIRATA, 1998, p. 133) analisando essa noção:

A referência às aptidões pessoais necessárias aos empregos não é certamente uma novidade. Parece entretanto que a parte destas capacidades gerais e mal definidas tende a crescer com a aceleração das variações da organização e das atribuições (de cargos). Quanto menos os empregos são estáveis e mais caracterizados por objetivos gerais, mais as qualificações são substituídas por ‘saber ser’.

Quanto ao terceiro pilar do Relatório Delors, *aprender a viver juntos*, o documento afirma que ele representa um dos maiores desafios para a educação. O mundo atual convive com a esperança no progresso da humanidade e com seu oposto, a violência. O século XX apontou em sua história um potencial destruidor sem precedentes, bem como conflitos por toda parte. Como então fazer que a educação seja capaz de evitar os conflitos e resolvê-los pacificamente? E a Comissão responde se perguntando:

desenvolvendo o conhecimento, das suas culturas, da sua espiritualidade? Parece, pois, que a educação deve utilizar duas vias complementares. Num primeiro nível, a descoberta progressiva do outro. Num segundo nível, e ao longo de toda a vida, a participação em projetos comuns, que parece ser um método eficaz para evitar ou resolver conflitos latentes. (DELORS, 2001, p. 96-97)

Através, então, de projetos comuns, as diferenças e os conflitos tendem a desaparecer. À educação fica a responsabilidade de transmitir conhecimentos sobre a diversidade humana e, ao mesmo tempo, fazer com que as pessoas compreendam suas semelhanças e a interdependência de todos os seres do

planeta. É o que diz o documento, ensejando a questão da tolerância, mecanismo interessante para não se discutir as diferenças sócio-econômicas.

Desde tenra idade a escola deve, pois, aproveitar todas as ocasiões para esta dupla aprendizagem. Algumas disciplinas estão mais adaptadas a este fim, em particular a geografia humana a partir do ensino básico e as línguas e literaturas estrangeiras mais tarde. Passando à descoberta do outro, necessariamente, pela descoberta de si mesmo, e por dar à criança e ao adolescente uma visão ajustada do mundo, a educação, seja ela dada pela família, pela comunidade ou pela escola, deve antes de mais ajudá-los a descobrir-se a si mesmos. Só então poderão, verdadeiramente, pôr-se no lugar dos outros e compreender as suas reações. Desenvolver esta atitude de empatia, na escola, é muito útil para os comportamentos sociais ao longo de toda a vida. Ensinando, por exemplo, aos jovens a adotar a perspectiva de outros grupos étnicos ou religiosos podem-se evitar incompreensões geradoras de ódio e violência entre os adultos. Assim, o ensino da história das religiões ou dos costumes pode servir de referência útil para futuros comportamentos. Por fim, os métodos de ensino não devem ir contra este reconhecimento do outro. Os professores que, por dogmatismo, matam a curiosidade ou o espírito crítico dos seus alunos, em vez de os desenvolver, podem ser mais prejudiciais do que úteis. Esquecendo que funcionam como modelos, com esta sua atitude arriscam-se a enfraquecer por toda a vida nos alunos a capacidade de abertura à alteridade e de enfrentar as inevitáveis tensões entre pessoas, grupos e nações. O confronto através do diálogo e da troca de argumentos é um dos instrumentos indispensáveis a educação do século XXI. (p. 97-98)

Por fim, o último pilar *aprender a ser*, está voltado para incentivar e estimular a “natureza das individualidades”. Marca distintiva do capitalismo, a ênfase na promoção de aptidões, dos comportamentos e de atitudes individualizadas via educação está presente também no documento, como inferimos a partir desse trecho citado:

Mais do que nunca a educação parece ter, como papel essencial, conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, discernimento, sentimento e imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem tanto quanto possível, donos de seu próprio destino. (p. 100)

Fica claro, portanto, que os PCNs buscam no documento da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, o subsídio para implementar a reforma educacional. Pautam-se, para isso, no direito de cada indivíduo receber educação

como forma de tornar-se cidadão. Aqui também apontamos a “semelhança” com o Relatório Delors. Os PCNs utilizam até mesmo a seqüência de argumentos e idéias que é vista no documento. (DELORS, 2001, p. 11-32)

Fazendo a análise da conjuntura brasileira, os PCNs encaram a educação como agente de extrema importância, mais especificamente, como linha de frente no combate à exclusão social, promovendo a integração de todos os brasileiros, bem como instrumento fundamental para a construção da cidadania. A sociedade brasileira está demandando uma educação de qualidade, que garanta as aprendizagens essenciais para formar cidadãos críticos, autônomos, participativos, que atuem em suas vidas com competência, com dignidade e com responsabilidade (BRASIL. MEC. SEF, 1998, p. 21). Está mais que clara a visão salvacionista atribuída à educação escolar.

No documento, a escola é considerada fundamental para proporcionar um conjunto de práticas, com o propósito de garantir aos alunos a apropriação de conteúdos sociais e culturais de maneira crítica e construtiva. Os conhecimentos que a escola oferece devem estar relacionados com o trabalho; conseqüentemente, a máxima *aprender a aprender* direciona-se para a máxima *aprender determinados conteúdos* que façam sentido para a vida presente. Hoje não basta preparar o estudante para as especializações tradicionais. Cabe à escola formar o aluno, tendo em vista o desenvolvimento de suas capacidades, em função dos novos saberes produzidos e que demandam outro tipo de profissional. (p. 43-44)

Para que isso ocorra, é necessária a utilização de metodologias que priorizem a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, bem como a construção da capacidade de argumentação que capacite o estudante a controlar os resultados desse processo. As metodologias também devem desenvolver o espírito crítico e a criatividade.

Metodologias que favoreçam essas capacidades favorecem também o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. Em resumo, busca-se um ensino de qualidade capaz de formar cidadãos que interfiram criticamente na realidade para transformá-la e não apenas para que se integrem ao mercado de trabalho. (p. 44 - 45)

É importante ressaltar que os PCNs explicitam as concepções de ensino e

de aprendizagem, subjacentes à constituição desse modelo curricular. Afirmam que durante muito tempo a pedagogia valorizou o conhecimento que deveria ser ensinado, dando autonomia a esse ensino e criando metodologias próprias, deixando de lado o processo de aprendizagem. Em decorrência, os fracassos escolares em função da falta de aprendizagem foram apontados em pesquisas, que mostraram a necessidade de uma revisão teórica para explicitar como o sujeito conhece, dando novo significado às relações entre ensino e aprendizagem. Para tanto, os Parâmetros partem de um modelo de processo ensino-aprendizagem que chamam de “construtivista”. É em uma nota de rodapé que identificam o modelo construtivista que estão adotando. Vejamos:

A busca de um marco explicativo que permita esta revisão, além da criação de novos instrumentos de análise, planejamento e condução da ação educativa na escola, tem se situado, atualmente, para a maioria dos teóricos da educação, dentro da perspectiva construtivista. Em linhas gerais, o marco de referência está delimitado pelo que se pode denominar “enfoques cognitivos”, no sentido amplo. Entre eles destacam-se a teoria genética, de Jean Piaget e seus colaboradores da escola de Genebra, tanto no que diz respeito à concepção dos processos de mudança como às formulações estruturais clássicas do desenvolvimento operatório e as elaborações recentes sobre as estratégias cognitivas e os procedimentos de resolução de problemas; a teoria da atividade, nas formulações de Vygotsky, Luria e Leontiev e colaboradores, em particular no que se refere à maneira de entender as relações entre aprendizagem e desenvolvimento e a importância conferida aos processos de relação interpessoal; o prolongamento das teses no campo da psicologia cultural, como as enunciadas nos trabalhos de M. Cole e colaboradores, que integra os conceitos de desenvolvimento, aprendizagem, cultura e educação; e a teoria da aprendizagem verbal significativa, de Ausubel, e seus desdobramentos em outras teorias. O núcleo central da integração de todas essas contribuições refere-se ao conhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição do conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência⁷. (p. 71)

A questão dos conteúdos, divididos em conceitual, procedimental e atitudinal e que devem ser valorizados pela escola, também é discutida nos PCNs. Partindo

⁷ Duarte (s.d.) discute esse ecletismo e mostra a fundamentação dessa perspectiva construtivista na chamada pós-modernidade, que traz uma forte dose de irracionalismo. Também o livro de Doll Jr. (1997), que trata do currículo pós-moderno, traz a afirmação de que Piaget e Dewey foram “precursores” da chamada visão pós-moderna.

da afirmação de que, tradicionalmente, a organização dos conteúdos foi marcada pela linearidade e pela segmentação dos assuntos propõem, para que a aprendizagem possa ser significativa, conteúdos analisados e apresentados como uma “rede de significados”, que tem como premissa que compreender é dar significado e apreender, é ver objetos ou acontecimentos em suas múltiplas relações. A idéia de conhecer assemelhar-se-ia a tecer uma teia de significados⁸. O desenho curricular, então, deve ser:

composto de uma pluralidade de pontos, ligados entre si por uma pluralidade de ramificações ou caminhos, em que nenhum ponto (ou caminho) é privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles. Nem sempre um caminho “mais” curto é aquele que leva em conta o processo de aprendizagem dos alunos. Trilhando percursos ditados pelos significados, há condições de se fazer com que o estudo dos diferentes conteúdos seja significativo para os alunos e não justificado apenas pela sua qualidade de pré-requisito para o estudo de outro conteúdo. (p. 75)

Finalizo o texto afirmando que hoje também está sendo incorporado na escola um discurso, muito presente nos documentos oficiais como os PCNs e Relatório Delors, de que a educação deve ser voltada para a vida e para as questões pragmáticas do cotidiano. Fica claro nesse posicionamento que a relação teoria e prática não faz mais sentido em tempos do efêmero e da rapidez das transformações do conhecimento. É claro que essa abordagem tem profundas relações políticas. No caso da formação de professores, isso significa, na medida em que retira as ferramentas de análise de totalidade e de crítica, “calar” as mentes e as possibilidades de resistências. Contra essa visão é fundamental para os educadores o domínio teórico e prático daqueles conhecimentos que foram produzidos ao longo da história da humanidade como forma de subsidiar uma prática crítica e transformadora. Portanto, temos que lutar contra essas “má-rés” que impregnam o discurso na educação com uma visão pragmática e utilitarista do saber. Esse discurso pragmático pode ser explicitado por um antigo dito popular que diz: *“Fala é só fôlego; faze é que é sustança.”*

⁸ Teorias como a de Edgar Morin – teoria da complexidade – endossam essa abordagem. Também poderíamos dizer que tal perspectiva identifica-se com a vertente fenomenológica, a hermenêutica ou teoria do discurso.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL- SEF. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais: ética. 2. ed. Brasília: MEC/SEF; Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA - SEMTEC. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.
- BARBOSA, Rita de Cássia Ribeiro. Liberalismo e reforma educacional: os Parâmetros Curriculares Nacionais. 2000. Dissertação (Mestrado em Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.
- CARVALHO, Ruy de Quadros. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação. In: FERRETI, Celso João et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 93 - 127.
- DELORS, Jacques et al. Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DOLL JR., William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- DUARTE, Newton. Vigotski e o “aprender a aprender”: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, [s.d.].
- FREITAS, Helena C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. Educação e Sociedade: Revista de Ciência e Educação, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137 - 168, set. 2002.
- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência. In: FERRETI, Celso João et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 128 - 142.
- JACOMELI, Mara Regina Martins. Dos estudos sociais aos temas transversais: uma abordagem histórica dos fundamentos teóricos das políticas educacionais brasileiras (1971 - 2000). 2004. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

_____. PCNs e temas transversais: análise histórica das políticas educacionais brasileiras. Campinas: Alínea, 2007.

LEITE, Márcia de Paula. Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, Celso João et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 36 - 50.

LOMBARDI, José Claudinei et al. (Coord.). História, trabalho e educação: formação profissional em Caçador/SC. Caçador/SC: UnC, 2003.

LUCENA, Carlos Alberto. Os “tempos modernos” do capitalismo monopolista: um estudo sobre a Petrobrás e a (dês) qualificação profissional de seus trabalhadores. 2001. Tese (Doutorado em Filosofia e História da Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 169 - 188.

SILVA FILHO, Horácio Penteado de Faria. O empresariado e a educação. In: FERRETI, Celso João et al. (Orgs.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. p. 87 - 92.

Recebido em: fev./2008

Aprovado em: abr./08