

**INGE RENATE FRÖSE SUHR**

**OS PROPÓSITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS  
DESÍGNIOS DO MERCADO: O OLHAR DE RECRUTADORES E  
DE JOVENS INSERIDOS NO TRABALHO**

**CURITIBA**

**2004**

**INGE RENATE FRÖSE SUHR**

**OS PROPÓSITOS DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS  
DESÍGNIOS DO MERCADO: O OLHAR DE RECRUTADORES E  
DE JOVENS INSERIDOS NO TRABALHO**

Dissertação apresentada como  
quesito parcial à obtenção do grau  
de Mestre em Educação, linha de  
pesquisa “Políticas e Gestão da  
Educação”, setor de Educação da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jussara  
Maria Tavares  
Puglielli Santos

**CURITIBA  
2004**

Aos jovens do Brasil, na esperança  
que eles possam nos ajudar a  
construir um futuro melhor...

## **AGRADECIMENTOS**

Este trabalho reflete a participação indireta de muitas pessoas, que, de diversas maneiras colaboraram para que ele pudesse vir a existir. Dentre estas pessoas, gostaria de agradecer de maneira especial a algumas, e através delas, estender a todas as outras, mesmo que não citadas, meu reconhecimento pela colaboração para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, ao João, companheiro de todas as horas, pelo apoio incontestado, pelas horas de convívio roubadas, pela sempre presente palavra de ânimo e pela tranquilidade em momentos em que a angústia tomava conta de mim.

À professora Jussara, minha orientadora, pela orientação segura, pelas várias horas de produtivas discussões sobre a educação nesse país, pelo acompanhamento rigoroso e, ao mesmo tempo, carinhoso, de todas as etapas deste estudo.

À minha mãe, Dorly, que apesar do momento especial em que se encontra, soube respeitar minhas limitações em estar mais próxima a ela.

A Elisane e Helena, companheiras de trabalho e de angústias, pelo apoio nos momentos em que não pude ser tão presente.

A Ricardo, e Carlos, filhos amados, pela assessoria no domínio da informática, pelas deliciosas mensagens relaxantes, e, principalmente pela compreensão e apoio.

Aos profissionais e aos jovens, que gentilmente cederam parte de seu tempo de almoço, trabalho ou estudo para contribuir com as entrevistas.

Às professoras Acácia Z. Kuenzer e Sonia R. Landini, que muito gentilmente aceitaram participar da banca examinadora e, desde a qualificação, deram contribuições fundamentais para o aprimoramento do trabalho.

Eu acho que a escola é coisa pra melhorar a cabeça da gente. A gente fica mais esperto, aprende a escrever, a ler, mas é pra cabeça e não prô serviço. (Valdenice, 19 anos)

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>LISTA DE ANEXOS, ABREVIATURAS E SIGLAS</b>  | v   |
| <b>RESUMO</b> .....  | vi  |
| <b>APRESENTAÇÃO</b> .....  | 1   |
| <b>1. MUDANÇAS NO CAPITALISMO NO FINAL DO SÉCULO XX, A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DE UM NOVO TIPO DE HOMEM E O PAPEL DA EDUCAÇÃO</b> .....  | 14  |
| 1.1. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO .....   | 34  |
| 1.1.1. Refletindo acerca da afirmação da necessidade de reformas na educação a partir das exigências da organização flexível da produção.....  | 35  |
| 1.1.2. Questionando o papel do setor produtivo na definição dos rumos do ensino médio.....   | 45  |
| 1.1.3. Problematizando a tese da inadequação da escola ao atual momento e sua necessária reestruturação rumo ao desenvolvimento da aprendizagem permanente.....  | 50  |
| 1.1.4. Questionando a escolaridade de nível médio como uma estratégia para desenvolver a empregabilidade e, portanto, requerendo o desenvolvimento de certas habilidades e competências reconhecidas pelo mercado de trabalho..... | 56  |
| 1.1.5. Reafirmando a inadequação da noção de competência para orientar o currículo do ensino médio, e, portanto, também, da concepção de interdisciplinaridade e da contextualização defendidas pela reforma.....                  | 64  |
| 1.2. A CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO GOVERNO FHC.....   | 71  |
| <b>2. AS MUDANÇAS NA ECONOMIA E A REALIDADE DO TRABALHO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DAS CONDIÇÕES DA INSERÇÃO DO JOVEM AO TRABALHO</b> .....   | 76  |
| 2.1. Panorama do mercado de trabalho no Brasil: a contribuição da academia .....   | 77  |
| 2.2. Mercado de trabalho no Brasil em 2003: os dados oficiais.....   | 87  |
| 2.3. O trabalho na Região Metropolitana de Curitiba.....   | 92  |
| 2.4. A situação dos jovens frente ao atual panorama do mercado de trabalho.....  | 105 |
| <b>3. AVALIANDO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DO</b>  |     |

|   |            |
|---|------------|
| <b>OLHAR DE RECRUTADORES DE MÃO-DE-OBRA E DE JOVENS INSERIDOS NO TRABALHO.....</b>  | <b>113</b> |
| 3.1. O olhar de recrutadores de mão-de-obra.....  | 113        |
| 3.1.1. Sobre a existência de novas demandas de formação dos trabalhadores oriundas de mudanças na produção.....               | 114        |
| 3.1.2. O setor produtivo como referência para a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas na escola..... | 123        |
| 3.1.3. Sobre a propalada tese de inadequação da escola às demandas da sociedade atual.....                                    | 132        |
| 3.1.4. Sobre o ensino médio como espaço de desenvolvimento de competências a serem refinadas no trabalho.....                 | 139        |
| 3.1.5. Sobre a questão das competências.....  | 144        |
| 3.2. O olhar de jovens trabalhadores.....   | 149        |
| 3.2.1. Formas de inserção do jovem ao trabalho e possíveis indicações de sua precarização .....                               | 149        |
| 3.2.2. O papel da escolaridade na possibilidade de inserção no trabalho .....   | 155        |
| 3.2.3. A relação entre o trabalho desempenhado e o ensino médio .....   | 170        |
| 3.3. O olhar dos entrevistados sobre a efetividade da reforma.....  | 175        |
| <b>4. CONCLUSÃO .....</b>   | <b>178</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>189</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>   | <b>198</b> |

## LISTA DE ANEXOS

### 1. Roteiros das entrevistas:

- recrutadores de mão-de-obra
- jovens trabalhadores

### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|            |  |
|------------|--|
| BID        | Banco Interamericano de Desenvolvimento  |
| CAGED      | Cadastro Geral de Empregados e Desempregados   |
| CEB        | Câmara de Educação Básica  |
| CEPAL      | CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe)                                    |
| CEFET      | Centro Federal de Educação Tecnológica   |
| CIC        | Cidade Industrial de Curitiba  |
| DCNEM      | Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  |
| ENEM       | Exame Nacional do Ensino Médio   |
| FHC        | Fernando Henrique Cardoso  |
| FIEP       | Federação das Indústrias do Estado do Paraná   |
| FMI        | Fundo Monetário Internacional  |
| IBGE       | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  |
| INEP       | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio<br>Teixeira                      |
| IPARDES    | Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social                                     |
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional   |
| MEC        | Ministério da Educação e do Desporto   |
| MTE        | Ministério do Trabalho e do Emprego  |
| OIT        | Organização Internacional do Trabalho  |
| PCNEM      | Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio  |
| PLANFOR    | Plano Nacional de Educação Profissional  |
| PEA        | População Economicamente Ativa   |
| PIB        | Produto Interno Bruto  |
| PNUD       | Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  |
| PROEM      | Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do<br>Paraná                            |
| RMC        | Região Metropolitana de Curitiba   |
| SAEB       | Sistema de Avaliação da Educação Básica  |
| SEMTEC     | Secretaria de Educação Média e Tecnológica   |
| SENAI      | Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  |
| SERT       | Secretaria Estadual do Emprego e das Relações de Trabalho                                      |
| SINDIMETAL | Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material<br>Elétrico no Estado do Paraná |
| SINE       | Sistema Nacional de Emprego  |
| UNESCO     | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a<br>Cultura                        |
| UNICEF     | Fundo das Nações Unidas para a Infância  |

## RESUMO

A presente dissertação propõe-se a ampliar o leque de elementos que permitam formular hipóteses explicativas sobre os direcionamentos da reforma do ensino médio. Assim, inicialmente, caracterizou-se a reforma do ensino médio como componente das políticas educacionais do Estado brasileiro na segunda metade dos anos de 1990, em relação às mudanças na economia e no trabalho ocorridas no capitalismo na segunda metade do século XX e sua expressão no Brasil. A seguir, foram expostos os argumentos dos propositores da reforma sobre sua urgência e sobre os direcionamentos adotados, em confronto com os argumentos dos autores que lhe fazem a crítica. Para os propositores da reforma, dada a semelhança das competências necessárias, tanto à inserção profissional quanto à vida cidadã, a referência principal para a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas na escola seriam as demandas do setor produtivo. Os autores que fazem a crítica à reforma apontam para a inadequação da subordinação da escola à produção dado ao utilitarismo e ao reducionismo que esta proposta encerra. A partir da problematização dessa pretensa articulação mais próxima entre ensino médio e setor produtivo, o trabalho tomou, não o olhar da escola, mas de empresas de recursos humanos – compreendidas como expressão objetivada das demandas de mercado –, e de egressos do ensino médio – visão de jovens trabalhadores –, sobre a pretensa vinculação entre o ensino médio e as demandas do mercado de trabalho em Curitiba e Região Metropolitana. A seguir buscou-se traçar um panorama das condições de inserção no trabalho do jovem egresso do ensino médio em Curitiba, principalmente em relação à tendência de ampliação do nível de escolaridade. Os elementos trazidos da revisão de literatura direcionaram a elaboração dos instrumentos de pesquisa e também a análise dos depoimentos colhidos. Estes apontaram alguns elementos que, aparentemente, permitem reafirmar a posição dos autores que fazem a crítica à definição do setor produtivo como referência para a reforma. Além disso, apontam para a pouca efetividade da reforma, tanto no que se refere à ampliação das possibilidades de inserção no trabalho, quanto no que diz respeito ao acesso a patamares mais elevados de compreensão da realidade por parte dos jovens. Por outro lado, demonstram que houve elevação das exigências de escolaridade pelo mercado, de forma que, aparentemente, o ensino médio se tornou o patamar mínimo para concorrer aos postos de trabalho formais, mesmo que em funções de baixo conteúdo intelectual. É importante registrar que a pesquisa priorizou o setor secundário, apontado como maior absorvedor de mão-de-obra juvenil, e não dos setores de ponta, onde, em tese, seria demandado o maior desenvolvimento de competências cognitivas. Por isso mesmo, aponta para a necessidade de aprofundar os estudos, por dentro e por fora da escola, sobre os direcionamentos da reforma e, com isso, favorecer a construção de propostas pedagógicas que tenham como horizonte o atendimento às necessidades das classes-que-vivem-do-trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** políticas educacionais, reforma do ensino médio, inserção dos jovens no trabalho

## ABSTRACT

This Master dissertation aims to widen the set of elements that formulate explaining hypothesis about the directions and objectives of the secondary school reform. The necessary skills and abilities of students to enter in the work market and to incorporate the rights and duties as citizens are very similar. The authors of the proposed school reform state the demands of the work market should be the main reference for defining those skills and abilities. This work has not taken the school view of the work market, but the view of human resources departments, and the way those departments aim to comply with the work market demands. The view, in this work, is taken according to the enterprise view, the secondary school egress, and the young worker's vision about the link between the secondary school and the work market demand in Curitiba and its metropolitan area.

It is described the arguments between those who proposed the school reform and those critical about it. The arguments are based on the understanding of the secondary school reform as a component of the educational policy of the Brazilian State (mid 90's); and the relation between the change in the Brazilian economy and its work market, which occurred in the second half of the twentieth century.

It is given a panorama of the market intake conditions faced by the young student leaving the secondary school in Curitiba. The experiences faced by a set of young students and employers were collected and analyzed. The analysis revealed the lack of effectiveness of the school reform. However, the rise in educational requirements to access the work market also contributed for this ineffectiveness.

The work in this dissertation has not treated the sector of high technology which demands high cognitive skills, but it has given priority to the technical sector that absorbs young workers.

One of the main conclusions of this work is the need to study more deeply, inside and outside the secondary school, the directions of the school reform, favoring the construction of pedagogic proposals aiming the needs of the working class.

Key words: educational policy, secondary school reform, young workers.

## APRESENTAÇÃO

Este trabalho tem como tema a reforma do ensino médio tomando como referência um outro olhar que não o da escola: recrutadores de mão-de-obra jovem com ensino médio completo e jovens trabalhadores com igual formação. A opção por esse encaminhamento se deu ante a intenção ampliar o leque de elementos que permitissem formular hipóteses explicativas sobre os direcionamentos da reforma.

Isso porque, por meio da vivência como pedagoga responsável pelo ensino médio numa escola de Curitiba, e de estudo realizado anteriormente (SUHR: 2000), tinha sido possível observar as mudanças ocorridas na organização do currículo de ensino médio e do trabalho pedagógico na escola pesquisada, a partir das orientações trazidas pela Lei 9394/96 e seus desdobramentos. Por outro lado, mais do que responder às questões que se propunha, o referido estudo abriu várias possibilidades de interpretação da realidade vivida pela escola, e indicou a necessidade de aprofundar alguns elementos que permitissem tentar compreender de maneira mais ampla a questão da reforma do ensino médio.

A primeira intenção para a presente pesquisa foi, então, averiguar em que medida a realidade investigada era significativa, representativa de um movimento maior, ou se era característica específica daquela escola. Em outras palavras, buscava-se configurar de que forma escolas públicas de ensino médio de Curitiba estavam realizando a reestruturação de seus currículos com base nas novas orientações legais. Partia-se da compreensão de que as escolas estariam tendo espaço – garantido em lei – para pensarem novas e variadas formas de organização curricular.

Buscando delinear de maneira mais clara a intenção de pesquisa, procedeu-se a um levantamento da bibliografia sobre a reforma do ensino médio. O critério para a seleção das obras foi tomar, prioritariamente, a produção do Grupo de Trabalho Educação e Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em Educação – ANPED. Tal decisão se apóia na compreensão de que tal grupo congrega autores que assumem uma perspectiva teórico metodológica propriamente marxiana, o que indica a adoção de uma perspectiva crítica da realidade.

Ao mesmo tempo foram realizados contatos com pesquisadores ligados ao tema, buscando um direcionamento que permitisse situar de maneira mais clara a temática em

questão. Nesses contatos, as professoras, Taís Tavares e Acácia Kuenzer, apontaram, com veemência, para a tendência à homogeneização dos currículos de ensino médio causada, principalmente, pelas políticas adotadas pelos, então, Governos Federal e Estadual e pelas condições materiais concretas das escolas.

As obras de BUENO (2002), KUENZER (2002), ZIBAS (2002) e SILVA (1999) até então analisadas, indicavam na mesma direção. Para BUENO (2002) as políticas de avaliação e controle instituídas pelo MEC são elementos que dificultam o atendimento às necessidades e diversidades locais por meio do currículo. Este se tornaria então, uma “camisa de força” que levaria à homogeneização e tenderia a favorecer a desigualdade e a exclusão. KUENZER (2002) questiona a possibilidade de construção de práticas pedagógicas que busquem “superar a disciplinaridade reificada em uma prática repetitiva” afirmando que ela não encontrará condições mínimas de se realizar nas condições em que se encontra a escola pública.

Também ZIBAS (2002) questiona a efetividade da reforma do ensino médio. A partir de dados preliminares de pesquisa realizada em três estados da federação: Paraná, Ceará e Pernambuco, a autora demonstra que tem ocorrido pouca diversificação nas grades curriculares, principalmente, devido às condições concretas das escolas pesquisadas.

Finalmente SILVA (1999), ao analisar o PROEM<sup>1</sup>, realidade especificamente paranaense, alerta para o seu aspecto limitador em relação ao que a própria legislação de ensino permite. Para a autora, ao definir regras específicas e rigorosas, este programa acabou determinando uma organização curricular bastante semelhante nas escolas sonogando-lhes as possibilidades que a legislação de ensino lhes assegura.

Essas contribuições favoreceram a compreensão de que a propalada autonomia das escolas em organizarem seus currículos, embora assegurada pela legislação, estaria sendo solapada pelas condições concretas nas quais elas se encontram e pelos direcionamentos das políticas dos, então, Governos Federal e Estadual. A partir disso, e do contato com outra

---

<sup>1</sup> O Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná foi um programa implementado pelo Governo do Paraná durante a gestão de Jaime Lerner (1995/1998 e 1999/2002). Foi elaborado de acordo com os princípios do Plano de Ação da SEED para gestão 95/98 – Plano ABC – e sua finalidade expressa foi aumentar a eficiência, eficácia e equidade do ensino médio no Paraná. O objetivo de reverter o quadro precário de funcionamento do ensino médio, se justificava, segundo o Programa porque a qualidade desse nível seria questão central para a retomada do desenvolvimento estadual sob novas bases, visando a reestruturação produtiva eficaz, com igualdade de oportunidades. A extinção dos cursos profissionalizantes de ensino médio foi característica fundamental. Contou com recursos de US\$222 milhões, advindos do Tesouro do Estado e de empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento. Embora a formulação do PROEM date de 1995, os primeiros recursos só foram liberados em 1998, sendo este o primeiro ano de funcionamento do Programa. Segundo Silva (1999), PROEM incorpora as orientações dos organismos internacionais sobre o ensino médio e a educação profissional e portanto, é orgânico ao modelo de Estado Neoliberal e ao atual modelo de acumulação do capital.

pesquisa, realizada no mesmo período, e no interior do próprio Programa de Pós-Graduação em Educação, que tomava a reforma a partir da compreensão interna à escola, optou-se por eleger um outro prisma a partir do qual olhar a reforma.

Se no início das leituras a intenção era verificar as possibilidades de construção de propostas curriculares diferenciadas, ao tomar maior contato com as obras – tanto os textos legais quanto de autores que analisam e criticam a reforma do ensino médio – ficou patente que em todas elas aparecia, embora sob diferentes enfoques, a questão da vinculação entre a reforma e as mudanças no setor produtivo.

Segundo os textos oficiais<sup>2</sup>, estaríamos vivendo um momento privilegiado, no qual, por decorrência da revolução tecnológica e seus desdobramentos, *“cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo.”*(PCN’s, 2002, p.23)

Esta proximidade em termos das competências desejadas estaria impulsionando a superação da, já histórica, dualidade no ensino médio. Em outras palavras, se um dos objetivos da reforma, segundo as DCNEM, é desenvolver habilidades e competências que, ao mesmo tempo favoreçam a cidadania e a inclusão ao trabalho, não teríamos mais a realidade de dois percursos educacionais distintos: um destinado aos que poderão continuar estudando, e outro dirigido aos que precisam se inserir mais rapidamente no mercado de trabalho.

---

<sup>2</sup> De todo um universo de informações sobre a reforma, a presente pesquisa tomou por base o Parecer CEB nº 15/98 – Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM), os textos introdutórios aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN’s) e os Boletins do Ensino Médio publicados de 1999 a 2002.

A justificativa para esta escolha se deve à compreensão de que os referidos documentos se constituem em registros escritos da direção apontada pelo MEC para a reforma, que poderiam ser classificados em três categorias: aqueles que têm força de lei; aqueles que expressam orientações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); e aqueles que têm como objetivo a divulgação da reforma. Como tais documentos foram enviados a todas as escolas de ensino médio, pode-se afirmar que, em maior ou menor escala, influenciaram a reflexão acerca da mudanças curriculares a serem promovidas pelas escolas.

Assim, as DCNEM foram escolhidas por se constituírem em documento legal, que traz as orientações que *devem* ser cumpridas pelas escolas quando da reestruturação de seus currículos.

Já os PCN’s não têm a conotação de obrigatoriedade, já que a LDB garante a autonomia das escolas na organização de seus projetos político-pedagógicos. Mesmo assim, expressam as orientações da SEMTEC acerca da questão curricular. Apesar da propalada autonomia, é possível inferir que as orientações advindas dos PCN’s foram/são levadas em conta pelas escolas quando da construção de seus “novos” currículos.

Os Boletins do Ensino Médio se constituem em mecanismos de divulgação da proposta de reforma curricular junto às escolas e seus professores que, a partir de 2002 procuram atingir também aos alunos. Seus textos trazem uma linguagem menos técnica e por isso mesmo mais “acessível”. Além disso, apresentam experiências já realizadas por diversas escolas e que estariam de acordo com os propósitos da reforma. No período compreendido entre 1999 e 2002, foram editados dezesseis Boletins do Ensino Médio. Em 2003, já na gestão Lula, o Boletim do Ensino Médio, foi transformado em Revista do Ensino Médio. foram publicados dois números nessa nova configuração.

Para os propositores da reforma, o ensino médio passa a ser considerado parte da Educação Básica e, portanto, pré-requisito para a profissionalização. Por isso, deve ser um curso de caráter propedêutico, que desenvolva certas habilidades básicas. Essas serão posteriormente refinadas e direcionadas à opção profissional de cada indivíduo.

Desta forma, se justificaria a separação entre ensino Médio e Educação Profissional. Ao primeiro, cabe o desenvolvimento de habilidades e competências básicas, necessárias a todas as ocupações profissionais numa sociedade cuja produção está organizada em base flexível. Ao segundo, o refinamento destas mesmas competências, de acordo com as necessidades do mercado de trabalho. Nesta concepção, o Ensino Médio teria um caráter de preparação para o trabalho, sem ser, no entanto, estritamente profissionalizante.

Segundo o Parecer CEB nº 15/98,

“a concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo 35 (da Lei 9394/96), aponta para superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será **básica**, ou seja, **aquela que deve ser de base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho**. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; ....” (MEC/SEMTEC: PCNEM p.70) (grifos do original)

Aparentemente estaria ocorrendo uma inversão na forma como historicamente se deu a preparação dos trabalhadores e das elites no Brasil. Se o ensino médio passa a fazer parte da Educação Básica, considerado a sua última etapa, após a qual se daria a profissionalização, inverter-se-ia a característica excludente desse nível de ensino presente em outras épocas. O ensino médio deixaria de ser a opção somente daqueles que pretendem prosseguir seus estudos. Passaria a se configurar como pré-condição para o trabalho e, portanto, necessário também para a formação dos trabalhadores. A se confirmar essa tendência, estaríamos realmente frente a uma possibilidade de maior desenvolvimento intelectual das massas e de democratização do ensino, causada pelas próprias necessidades da produção.

Os primeiros textos lidos em busca de melhor situar essa hipótese de democratização do ensino a partir da reforma, apontavam, no entanto, exatamente para a crítica a essa tentativa de vinculação mais orgânica entre o currículo de ensino médio e o mercado de trabalho, pretendida pela reforma.

Para autores como KUENZER (2000; 2002), FRIGOTTO (2001), FERRETI (s/d), DEITOS (2001), limitar a formação humana ao que é exigido pelo processo produtivo é um reducionismo que coloca a educação “a serviço da produção” e não da “humanização”. Obviamente os referidos autores não negam a possibilidade de desenvolvimento das funções

intelectuais superiores exigidas pela produção em base flexível, mas questionam a sua subordinação às necessidades da produção.

Foi se configurando então, a possibilidade de pesquisar em que medida essa propalada finalidade, a de preparar um novo trabalhador e um novo cidadão exigidos pelas mudanças da sociedade e da produção, poderia estar se concretizando a partir das mudanças no currículo do Ensino Médio. Ou ainda, que outras razões seriam possíveis apontar para justificar a organização curricular do ensino médio tomando por referência as demandas do setor produtivo. Assim, propôs-se proceder a uma análise da política de ensino médio proposta pelo governo FHC, que ainda continua vigente<sup>3</sup>, olhando para além dos muros da escola.

Se um dos objetivos da reforma, segundo seus propositores, é desenvolver habilidades e competências que, ao mesmo tempo favoreçam a cidadania e a inclusão no trabalho, uma outra possibilidade de verificar sua efetividade seria tomar, justamente, o olhar, a perspectiva do mercado de trabalho.

A abordagem do tema a por este prisma, embora instigante, constituía-se em universo ainda não explorado, nem pela pesquisadora, nem por sua orientadora. Por isso, o desenho da pesquisa foi discutido e aprovado pelas professoras KUENZER e LANDINI quando da realização do exame de qualificação.

A partir daí, traçou-se como objetivo da pesquisa, investigar o olhar de empresas de recursos humanos – expressão objetivada das demandas de mercado –, e de egressos do ensino médio – visão de jovens trabalhadores –, a pretensa vinculação entre o ensino médio e as demandas do mercado de trabalho em Curitiba e Região Metropolitana.

Empresas de recursos humanos que atuam em Curitiba foram eleitas como sujeitos, dado que, dentro de alguns limites, poderiam expressar expectativas do mercado. Segundo VALVERDE

com a complexidade das relações de trabalho, a seleção dos trabalhadores, antes realizada pelas próprias empresas, paulatinamente passa a ser função das agências de recursos humanos. Principalmente as empresas de grande e médio porte contratam os serviços desse segmento, pois, além de ser mais econômico, não necessitam lidar diretamente com a massa de trabalhadores desempregada e com a seriedade de sua situação frente ao crescente desemprego e pauperização. (VALVERDE, 2003, p.51).

---

<sup>3</sup> A manutenção dos rumos traçados pelo governo FHC pode ser exemplificada pelo texto escrito por Marise Nogueira Ramos, Diretora de Ensino Médio do Governo Lula, e editado na Revista do Ensino Médio n.2, Ano 1. Neste texto, Ramos admite a continuidade da organização do currículo a partir da noção de competências, forma defendida pelo governo anterior.

As agências de recursos humanos desempenham, portanto, um importante papel no processo de inserção dos trabalhadores no mercado de trabalho, e o fazem a partir da ótica do capital. Podem, portanto, ser consideradas “expressão objetivada do mercado” ao refletirem, ao menos em parte, o “perfil” desejado dos novos contratados nas empresas. Em decorrência, as agências de seleção de recursos humanos foram tomadas como fontes potenciais de dados, constituindo um dos pólos a partir dos quais foi organizada a pesquisa de campo.

A seleção da amostra se efetivou em várias etapas, dado o fato de as empresas de recrutamento de mão de obra se constituírem um universo pouco conhecido aos que estão mais diretamente envolvidos com o campo educativo.

Num primeiro momento, a partir do acompanhamento, durante cinco semanas seguidas, do caderno de classificados da Gazeta do Povo, jornal de maior circulação em Curitiba, foram arroladas as agências de recursos humanos que tinham anunciado vagas cuja exigência era a conclusão do ensino médio. Ao mesmo tempo, buscou-se, embora sem sucesso, literatura especializada.

Posteriormente, através da visita à página de cada uma dessas agências na Internet, buscou-se caracterizar a existência de alguma especificidade em sua atuação, seja quanto ao tipo de trabalho, ao setor da economia que mais atendem, ao tipo de exigências e quantidade de empregos oferecidos.

Paralelamente, foram realizadas as primeiras entrevistas com profissionais das empresas de recursos humanos que, além de se constituírem em teste de linguagem do instrumento de pesquisa, serviram também para obter informações sobre as características dessas empresas. Segundo os três profissionais, com experiência superior a dez anos em empresas de recrutamento, entrevistados, inclusive professores de Cursos de Administração de Empresas e de Economia, realmente não haveria literatura específica que permitisse avançar na compreensão sobre a diferenciação das diversas agências, já que a segmentação existente dentre tais empresas seria bastante relativa e ainda não estudada pela academia.

Tomando por base pesquisa realizada nas listas telefônicas de Curitiba e análise da dissertação elaborada por VALVERDE (2003), foi possível estabelecer uma primeira categorização das empresas de recursos humanos: as consideradas “agências de emprego” e as tidas como “consultorias em recursos humanos”. Cabe ressaltar que essa primeira aproximação de uma compreensão da forma como se apresenta a segmentação de tais empresas corresponde aos depoimentos das recrutadoras de mão-de-obra das empresas visitadas.

Na fala dos profissionais entrevistados foi possível perceber uma similitude quanto aos conceitos de “agência de emprego” e “consultoria em recursos humanos” por eles empregados. Os entrevistados consideram “agência de emprego”, um termo mais antigo, que oferece um atendimento pontual. Essa compreensão pode ser expressa pela fala da entrevistada nº1:

Agência, eu acho que é um termo mais antigo, em termos é... desatualizado, a minha visão de agência é aquela empresa assim, que o candidato vem aqui está procurando uma oferta de trabalho, eu digito aqui o encaminhamento, e digo: Ó, aqui está o encaminhamento para a empresa tal, você vai lá e apresenta essa cartinha. (Recrutadora. n.1)

Para os entrevistados, consultoria em recursos humanos é uma outra categoria de empresa, diferente da agência de trabalho. Tal diferenciação ficou bastante explícita, por exemplo, na fala do entrevistado considerado nº. 1:

A consultoria, eu vejo como uma coisa mais aprofundada, você já trabalha, já tem parceria com o nosso cliente, ou seja, a gente vai conhecer a cultura, vai conhecer o clima da empresa, a gente vai conhecer realmente as necessidades da empresa. A gente não faz só o encaminhamento dos candidatos interessados, a gente faz uma avaliação, prá colocar o pessoal certo, na empresa certa. (...) Então prestar uma consultoria de recursos humanos, e não só de recrutamento de seleção, é atender a várias outras demandas da empresa. A gente pode envolver também o contrato temporário, pode envolver a terceirização, pode envolver pesquisa de clima, pode envolver treinamento, pode envolver implantação de cargos e salários, enquanto que a agência, que é aquele nome antigo, que algumas pessoas ainda usam, é só você encaminhar o candidato para uma vaga que tenha aberto, é mais restrito. (Recrutadora. n.1)

De maneira semelhante aos entrevistados, VALVERDE (2003) também classifica as empresas de recursos humanos em “consultorias de recursos humanos” e “agências de recursos humanos”. Traz, no entanto, um elemento a mais a ser considerado. Para a autora, a distinção entre ambas se constitui, além do tipo de serviços prestados, pelo tipo de trabalhadores atendidos.

Os trabalhadores atendidos pelas consultorias caracterizam-se por serem, na grande maioria, de nível superior completo e por buscar melhor colocação no mercado de trabalho, o que implica em remuneração mais elevada. Os serviços prestados por essa espécie de empresa são o de recrutamento e seleção, de recolocação, além de prestarem consultoria aos setores de recursos humanos das empresas quanto à elaboração do plano de cargos e salários. (VALVERDE, 2003, p.52-3).

#### O outro grupo, das agências de recursos humanos

distingue-se por atender trabalhadores predominantemente de nível médio que pleiteiam geralmente vagas para serviços a nível operacional, envolvendo remuneração mais baixa. Os serviços prestados pelas agências de recursos humanos normalmente se limitam ao recrutamento e à seleção de pessoal. (ibid, p.53).

Para VALVERDE, o grupo “operacional” inclui trabalhadores que exigem maior grau de especialização e é composto, por trabalhadores que detêm, preferencialmente, nível médio de escolaridade. São os empregos que envolvem remuneração mais baixa, com grande número de empregos terceirizados e temporários. A autora ressalta, no entanto, que nem todos os trabalhadores dessa categoria estão em trabalhos precarizados, embora essa seja a tendência.

O grupo “administrativo” é composto por trabalhadores que, em geral, possuem maior qualificação e que pretendem ocupar postos de trabalho que envolvem melhores condições de trabalho e remuneração.

Na fala das entrevistadas, confirma-se a percepção de VALVERDE segundo a qual, as empresas de recursos humanos privadas enquadram os trabalhadores em duas categorias: operacional e administrativo. Isso não implica, porém, que elas atuem somente num ou noutro nível. Geralmente, a partir das necessidades do “cliente” (empresa demandadora de mão-de-obra), realizam processos de seleção e encaminhamento para o trabalho tanto no nível operacional quanto no administrativo.

Segundo a Entrevistada n.2, dentro da mesma empresa, há grupos de profissionais dedicados à seleção de profissionais para os altos cargos, (como por exemplo, diretores ou executivos) e outros, que atendem às demandas mais operacionais.

... Eu tenho grupos de profissionais alocados em diferentes segmentos, é como se eu tivesse a pirâmide (de funções) fatiada. Então eu tenho um grupo que atende a base da pirâmide, um grupo que atende o topo da pirâmide, um grupo que atende as vagas do meio da pirâmide. Tenho psicólogos que atendem só a mão de obra menor qualificada, tipo área de produção, área de construção civil, área de serviços gerais, mão de obra temporária, e tenho um grupo de psicólogos que fazem as áreas administrativas, até uma média gerência, e um grupo de psicólogos que atende executivos. (Recrutadora. n.2).

Ainda segundo a Entrevistada n.2, o que muda é o tipo de atuação dos recrutadores, já que o processo de seleção para uma vaga “operacional” ou de nível médio geralmente é mais rápido e menos detalhado. Já para os cargos de gerência, o processo tende a ser lento e bastante elaborado.

A amostra foi constituída com base nos elementos acima apontados e das orientações da banca quando da qualificação<sup>4</sup>. Portanto, foram excluídas aquelas empresas de recursos humanos

---

<sup>4</sup> O critério de quantidade de empresas de recursos humanos a comporem a amostra, doze, foi discutido na banca de qualificação, e foi adotada a recomendação feita por KUENZER, tendo em vista suas pesquisas recentes, nas quais

que, segundo seus próprios anúncios na mídia, atuam apenas com vagas de nível gerencial, que exigem como nível de escolaridade, no mínimo, o curso superior. Foram elencadas como empresas potenciais a serem visitadas, aquelas que veicularam, em jornal ou por seu site, em maior ou menor quantidade, anúncios que solicitavam de mão-de-obra com formação de ensino médio, independente do tipo de trabalho. Além disso, foi incluída também a Agência do Trabalhador, componente do sistema público de intermediação de mão-de-obra.

A ampliação da compreensão sobre a reforma do ensino médio e sua relação com o setor produtivo não pode, no entanto, se dar apenas a partir da compreensão das empresas de recursos humanos, “expressão objetivada do mercado” e, portanto, representantes da lógica do capital. Por essa razão, é necessário tomar outro pólo de análise, que é a compreensão do próprio jovem egresso de ensino médio e já inserido no trabalho acerca das exigências do setor produtivo e das relações que este percebe (ou não) entre sua ocupação e os conteúdos que aprendeu na escola de nível médio.

Assim, além das entrevistas com recrutadores de mão-de-obra de empresas de recursos humanos, foram realizadas entrevistas com egressos do ensino médio já em sua nova configuração (pós-reforma) e que estivessem inseridos no mercado de trabalho.

A definição de quais jovens entrevistar se deu por meio de um critério básico que orientou as demais decisões sobre a amostra<sup>5</sup>: ouvir a fala de jovens oriundos das “classes que vivem do trabalho”. Por isso, o contato com os egressos do ensino médio se deu em um cursinho pré-vestibular de bairro, noturno, de custo reduzido em relação aos demais, e com alunos que, embora voltados para a continuidade dos estudos, estejam trabalhando. Num primeiro momento os alunos da turma de cursinho pré-vestibular foram convidados a responder a um questionário, que serviu de base para a seleção de quais jovens seriam entrevistados. O critério de seleção se baseou nas indicações das recrutadoras de mão-de-obra entrevistadas sobre quais setores estariam oferecendo vagas que exigem ensino médio completo e que geralmente são preenchidas por jovens. Foram entrevistados jovens que atuassem nos setores por elas indicados.

---

tem sido possível observar que os doze primeiros casos, em geral, são os que trazem novidades e a partir do 13º caso, em geral, há uma repetição das circunstâncias pesquisadas.

<sup>5</sup> Do mesmo modo, o critério de quantidade para a amostra dos jovens a serem entrevistados seguiu o critério proposto por Kuenzer durante a banca de qualificação. Portanto, foram entrevistados 12 jovens egressos de ensino médio que trabalham.

A seguir, foram construídos os roteiros de entrevista<sup>6</sup>. Estes tomaram como referência os elementos apontados pela revisão de literatura<sup>7</sup>. E pretenderam, tomando o que já está posto pelo debate acerca do tema, formular questões que permitissem pôr sobre a mesa, a visão dos sujeitos entrevistados sobre os elementos apontados pelos propositores da reforma e pelos autores que elaboram a crítica à reforma a partir de uma perspectiva teórico metodológica propriamente marxista.

As entrevistas com as recrutadoras de mão-de-obra foram realizadas no decorrer de maio de 2004. As profissionais entrevistadas são, em sua grande maioria, psicólogas. Apenas uma das entrevistadas, que atua no setor público – Agência do Trabalhador – é formada em Ciências Econômicas. A idade das entrevistadas se concentra na faixa compreendida entre 30 a 35 anos<sup>8</sup>, estando uma delas abaixo dos 30 anos, e as outras quatro acima da faixa dos 35. No que se refere à experiência na função, há bastante variação: duas das entrevistadas têm menos de 2 anos de experiência, duas têm entre 2 e 5 anos, duas estão na faixa de 6 a 10 anos e duas afirmam ter mais de 10 anos de experiência na seleção e recrutamento de pessoal<sup>9</sup>. Embora admitam que as empresas de recursos humanos possuem características diferenciadas, todas afirmam trabalhar no sistema de “consultoria” e não como “agenciadoras de emprego”. A exceção é a Agência do Trabalhador, cujo objetivo explícito é realizar a intermediação de mão-de-obra.

Além disso, embora se refiram a um direcionamento preferencial da empresa, seja para o setor secundário ou terciário da economia, afirmam que isso é relativo, pois a intenção da empresa de recursos humanos é atender a empresa-cliente em todas as suas necessidades. A entrevistada n.8 afirma:

A proposta é atender ao cliente quando ele precisa terceirizar o setor de seleção e recrutamento de pessoal ou outras funções que a consultoria faz, mas dependendo de como as coisas acontecem, cada empresa acaba tem do uma característica mais para um lado ou para outro. Não tem muito essa coisa

---

<sup>6</sup> Ver anexo n.1

<sup>7</sup> Ambos os roteiros de entrevista – um para o contato com os recrutadores de mão-de-obra das empresas de seleção de recursos humanos e outro com os jovens trabalhadores – foram encaminhados, para avaliação de fidedignidade de seu conteúdo ao problema a ser investigado, bem como da pertinência da forma de elaboração dos roteiros aos objetivos da pesquisa, à pesquisadora Dra. Acácia Kuenzer. Posteriormente, no exame de qualificação, os dois roteiros de entrevista foram analisados pelas pesquisadoras KUENZER e LANDINI.

<sup>8</sup> São sete recrutadoras de mão-de-obra nesta faixa etária.

<sup>9</sup> Em duas entrevistas não foi possível caracterizar o tempo de experiência.

de ser propositalmente voltada para uma área, porque também tem bastante concorrência no setor, e ninguém é louco de negar cliente. (Recrutadora n.8)

Os jovens trabalhadores foram entrevistados em junho e julho de 2004. Todos estão na faixa etária compreendida entre 18 e 22 anos, cursaram o ensino médio completo. Seis deles estudaram durante todo o ensino médio em curso noturno, três fizeram parte no turno diurno e parte no noturno e outros três estudaram somente no período diurno. Todos passaram pela escola pública, embora três afirmem ter concluído o ensino médio em escola da rede privada. Ainda assim, um deles, com bolsa de estudos. Além disso, três jovens fizeram parte do curso em sistema supletivo. Apenas dois estão sem estudar <sup>10</sup>no momento, sendo que os demais fazem curso pré-vestibular.

Do total de 12 jovens entrevistados, 9 atuam no setor de serviços e 3 no comércio. Segundo eles mesmos, desempenham as seguintes funções: teleatendente, desmontador de motores elétricos, recepcionista e telefonista, porteiro, padeiro, office-boy e atendente, auxiliar de manutenção de CPD (Centro de Processamento de Dados), assistente administrativo, manicure, auxiliar de professora, vendedora e auxiliar geral e operadora de máquina fotocopadora.

Todas as entrevistas com as recrutadoras de mão-de-obra foram realizadas no seu horário e local de trabalho. Já com os jovens, foi necessário diferenciar os locais e horários de entrevistas de acordo com as possibilidades de cada um. Assim, alguns foram entrevistados no próprio cursinho, outros no local de trabalho (com autorização dos superiores imediatos), outros em horários de almoço e até mesmo ao sábado, em locais, com eles, previamente combinados. Todas as entrevistas foram gravadas com o objetivo de que se pudesse ser fiel aos relatos.

Posteriormente, foram degravadas e digitadas para permitir a análise dos dados. Os depoimentos foram lidos tomando como referência os objetivos dos roteiros de entrevista, buscando verificar as similitudes e divergências nas percepções dos diferentes atores e assinalar o que parecia ser elucidativo da realidade que a pesquisa se propunha a compreender. Para tal, foram usados, como norteadores, os elementos apontados no referencial teórico.

---

<sup>10</sup> Estes dois jovens foram incorporados à amostra dada a dificuldade de contato com os possíveis sujeitos eleitos a com base no questionário aplicado na turma de cursinho. São jovens que foram convidados para a entrevista por estarem em situação semelhante àqueles que não puderam ser contactados: concluíram o ensino médio há pouco tempo, em escola pública e trabalham em funções do setor terciário, conforme apontaram as recrutadoras.

Embora tenhamos clareza que há diferenças entre a metodologia de pesquisa e a metodologia de exposição, a estrutura interna do texto final reflete a íntima relação entre esses dois processos.

Desse modo, o primeiro capítulo, intitulado *Mudanças no capitalismo no final do século XX: a necessidade de formação de um novo tipo de homem e o papel da educação*, expressa o esforço de revisão e diálogo com a literatura (tanto dos textos oficiais sobre a reforma quanto dos autores que lhes fazem a crítica) que originou os demais encaminhamentos. Num sentido amplo, trata-se de um texto introdutório à temática, que situa a reforma do ensino médio, elemento componente das políticas educacionais do Estado brasileiro na segunda metade dos anos de 1990, em relação às mudanças na economia e no trabalho ocorridas no capitalismo na segunda metade do século XX e sua expressão no Brasil.

Partindo do pressuposto que as atuais políticas educacionais mantêm íntima relação com as mudanças nas relações sociais e produtivas sob o capitalismo em sua fase mundializada, o texto situa brevemente o processo de reforma do Estado brasileiro nos moldes neoliberais, as mudanças na produção – rumo à organização flexível, e a construção de um novo imaginário social, representado pelo que MARCONDES (2003) denomina agenda pós-moderna.

Posteriormente, enfoca a estreita correlação entre as políticas educacionais no Brasil e as orientações de organismos internacionais, tais como a UNESCO, a CEPAL, e, principalmente, o Banco Mundial. Tal relação demonstra a subordinação da educação nacional ao que BUENO (2000) denomina *concertación*: a construção de certos consensos sobre a educação nos países da América Latina, orientada por consultores internacionais geralmente ligados às agências internacionais de fomento.

A seguir, apresenta os argumentos dos propositores acerca da urgência e da direção dada à reforma do ensino médio, e a eles contrapõe a posição de autores que fazem a crítica a esse mesmo encaminhamento. Assim, buscou-se analisar os argumentos da reforma e a posição da crítica em relação aos seguintes itens: (i) a defesa da necessidade de reformas na educação devido às exigências da produção; (ii) o papel do setor produtivo na definição dos rumos da educação; (iii) a tese da inadequação da escola às necessidades do mundo atual; (iv) o ensino médio como estratégia de desenvolvimento da empregabilidade; (v) o uso da noção de competência para orientar a organização curricular.

Finalmente, o texto traça, embora de forma ainda parcial dada a proximidade histórica, algumas percepções no sentido da continuidade das políticas educacionais implementadas pelo governo FHC, neste período inicial do governo Lula.

O segundo capítulo, intitulado *As mudanças na economia e a realidade do trabalho: elementos para compreensão das condições da inserção do jovem ao trabalho*, tentou-se traçar um panorama das condições de inserção no trabalho do jovem egresso do ensino médio em Curitiba. O texto procura caracterizar as possibilidades e dificuldades de inserção dos jovens ao trabalho com base em alguns elementos centrais. São eles: (i) as mudanças ocorridas no mundo do trabalho – e do emprego – em escala internacional, como consequência da reestruturação produtiva e da mudança do papel do Estado sob a orientação neoliberal; (ii) a “nova” forma de inserção do Brasil à economia mundial; (iii) as mudanças no perfil econômico do Paraná, promovidas, principalmente, a partir dos anos 90 e (iv) as mudanças em Curitiba sua Região Metropolitana a partir dos determinantes macroeconômicos.

Para isso, foram analisados, primeiro, os argumentos dos estudiosos sobre a inserção dos jovens no trabalho e, num segundo momento, estes foram confrontados com os estudos disponíveis acerca da realidade curitibana e da Região Metropolitana de Curitiba (RMC). Tal encaminhamento se apóia na intenção de problematizar a propalada relação entre o ensino médio e o setor produtivo, defendida pela reforma.

O terceiro capítulo, denominado *Avaliando a reforma do ensino médio: o olhar de recrutadores de mão-de-obra e de jovens inseridos no trabalho*, apresenta a pesquisa propriamente dita. O texto é composto por duas partes – a fala dos recrutadores e a fala dos jovens trabalhadores – e seu ordenamento se dá pela articulação, tanto com os elementos apontados pelos propositores da reforma, quanto das pesquisas sobre a inserção dos jovens ao trabalho.

Encerrando este trabalho, há um texto de conclusão, no qual se busca confrontar os argumentos dos propositores e dos críticos com a percepção dos entrevistados – recrutadores e jovens trabalhadores. O ordenamento deste capítulo se dá tomando por base os cinco elementos centrais à reforma, apontados no primeiro capítulo. Além desse confronto, dado o caráter exploratório do trabalho realizado, o texto aponta algumas possibilidades investigativas para o aprofundamento da avaliação da reforma do ensino médio, por dentro e por fora dos muros da escola.

## **1. MUDANÇAS NO CAPITALISMO NO FINAL DO SÉCULO XX, A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DE UM NOVO TIPO DE HOMEM E O PAPEL DA EDUCAÇÃO**

Os vários textos produzidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), sejam de cunho legal ou de divulgação, buscam apresentar a reforma como urgente, dadas as mudanças na ciência e na tecnologia. Ante o seu despreparo para lidar com as mudanças para a vida social e para o sistema produtivo, trazidas principalmente pela tecnologia, a educação precisaria ser “reformada”.

A partir da tese de que estaríamos vivendo na “sociedade do conhecimento”, no qual haveria uma similitude cada vez maior entre as competências necessárias à inserção produtiva e à vida cidadã, a reforma advoga uma aproximação mais orgânica entre ensino médio e setor produtivo.

A proposta de adequação da educação às demandas da produção não é, porém, uma formulação original. Ao contrário, a Lei 5692/71, embora numa outra ótica, partia do mesmo pressuposto. Naquele momento, tratava-se de favorecer, pela ação da escola, um disciplinamento capaz de formar profissionais adequados a uma organização taylorista/fordista de produção, e à organização social a ela correspondente.

Por outro lado, embora haja similitude na proposição básica, favorecendo a subordinação da educação ao setor produtivo, a concepção de como deve se dar a relação entre escola e demandas do setor produtivo, que tipo de demandas seriam essas e que tipo de educação é necessário para a elas corresponder, reveste-se de novas formulações e características.

Assim, a reforma ensejada pela Lei 9394/96, compreende o papel da escola não mais como lugar onde o educando se aproprie de determinados conhecimentos, pois estes seriam rapidamente superados pelo avanço crescente da ciência e da tecnologia.

Em seu lugar, defende o desenvolvimento de certas habilidades e competências básicas, e enfatiza a “aprendizagem permanente”, dado o caráter transitório do conhecimento e a necessidade de adaptação a demandas cambiantes. Estas competências básicas (elencadas a partir das necessidades da produção) seriam posteriormente aprimoradas pela formação profissional específica, seja em nível técnico ou superior. Desta forma, o ensino médio se constituiria numa preparação para o trabalho, sem ser propriamente profissionalizante. Seria, em última instância, uma estratégia para desenvolver a empregabilidade.

KOSIK (1976) nos alerta que compreender e pensar a realidade tomando por base, unicamente, a sua expressão fenomênica, não basta para explicá-la. Isso porque a aparência de um fenômeno é apenas parte dele.

O fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde. A essência se manifesta no fenômeno, mas só de modo inadequado, parcial, ou apenas sob certos ângulos e aspectos. O fenômeno indica algo que não é ele mesmo e vive apenas graças ao seu contrário. A essência não se dá imediatamente; é mediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte nem passiva.(KOSIK, 1976:11).

A realidade é, portanto, uma unidade do fenômeno e da essência, num jogo de claro-escuro. Para Kosik é tarefa da ciência e da filosofia buscar os fundamentos ocultos dos fenômenos por meio de um esforço sistemático e crítico, superando a *pseudoconcreticidade* dos fatos.

A destruição da pseudoconcreticidade – que o pensamento dialético tem de efetuar – não nega a existência ou a objetividade daqueles fenômenos mas destrói a sua pretensa independência, demonstrando o seu caráter mediato e apresentando, contra a sua pretensa independência, prova do seu caráter derivado. (KOSIK, op.cit. 16).

Nesse processo de *concretização*, o real é entendido como síntese de múltiplas relações, é o mundo da práxis humana. As coisas, relações, significados, são considerados como produtos do homem social. Para ir se aproximando da concretização do real, é preciso

descobrir por trás dos produtos e das criações a atividade e operosidade produtiva, de encontrar a “autêntica realidade” do homem concreto por trás da realidade reificada da cultura dominante, de desvendar o autêntico objeto histórico sob as estratificações das convenções fixadas. (KOSIK, op.cit: 20).

Portanto, a atual configuração do ensino médio – após a reforma – constitui expressão fenomênica de uma realidade mais ampla, cuja compreensão é pré-requisito para uma leitura mais *concreta*<sup>11</sup> do real. Para alcançar uma compreensão mais apurada das atuais políticas educacionais, dentre as quais a reforma do ensino médio,é necessário compreender o movimento mais amplo da sociedade, no qual elas se inserem.

Nesse sentido, este texto parte do pressuposto que as mudanças propostas pelas atuais políticas educacionais mantêm íntima relação com as mudanças nas relações sociais e produtivas sob o

---

<sup>11</sup> No sentido expresso por Kosik na obra citada.

capitalismo, desencadeadas na segunda metade do século XX, pois, segundo Marx e Engels, o modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida, origina determinado modo de vida.

Tal como os indivíduos manifestam sua vida, assim são eles. O que eles são coincide, portanto, com sua produção, tanto com *o que* produzem, como com o modo *como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção. (MARX & ENGELS, 1987, p. 27 e 28).

Há, portanto, uma estreita relação entre a estrutura social e política, e a produção. Do mesmo modo, a produção de idéias, de representações, da consciência, está entrelaçada com a atividade material.

Os homens são os produtores de suas representações, de suas idéias, etc., mas os homens reais e ativos, tal como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento de suas forças produtivas e pelo intercâmbio a ele correspondente até chegar às suas formações mais amplas. A consciência jamais pode ser outra coisa do que o ser consciente, e o ser dos homens é o seu processo de vida real. (MARX & ENGELS, 1987, p.36/37).

É correto afirmar, portanto, que a partir das bases materiais de produção de uma determinada sociedade estabelecem-se concepções de mundo específicas. A formulação de FRIGOTTO (2000), expressa bem a compreensão de MARX E ENGELS dessa relação;

O modo de produção envolve, de modo indissociável, três dimensões básicas: a atividade material de produzir, pelo trabalho, bens úteis para satisfazer às múltiplas necessidades humanas, entre as quais, de forma imperativa, a reprodução da vida biológica; mas envolve, também, a produção de idéias, valores, teorias, conceitos, ideologias, símbolos que sedimentam e justificam essa forma de organização da produção material; e, exige instituições que se encarreguem da reprodução social no seu conjunto. (FRIGOTTO, 2000: 344).

Cabe a instituições do próprio setor produtivo, além da igreja, da família, e em grande medida, à escola, a tarefa de estabelecer a mediação entre o mundo do trabalho e a vida cotidiana das pessoas.

Essas instituições, e no nosso caso especificamente a escola, têm sua cosmovisão e sua forma de ação orientadas – embora não ocorra uma transposição linear – pelos reflexos da forma pela qual se organiza a sociedade como um todo. Conseqüentemente, quando há mudanças na sociedade, também a educação sofre alterações.

GRAMSCI (1989), ao analisar o *americanismo e o fordismo*, demonstra que quando ocorrem mudanças nas bases materiais de produção, são gestados no interior da sociedade, novos modos de vida, comportamentos, visões de mundo. A assimilação dessa “nova sociedade” não é, no entanto, imediata, nem isenta de conflitos. Ao contrário, trata-se de um

processo lento, contraditório, em que elementos de “velhas” visões de mundo se mesclam com o “novo”.

De certa forma, para efetivar mudanças na produção, é necessário quebrar a concepção de mundo orgânica ao modelo anterior e em seu lugar colocar uma nova, adequada ao novo modelo e que precisa ser assimilada pelas pessoas. A educação tem um importante papel nesse processo, já que contribui decisivamente – embora traga em si, também, a possibilidade de levar à reflexão sobre esse mesmo processo – na constituição de um determinado disciplinamento, adequado às exigências advindas da produção.

SILVA JR. (2002) sintetiza essa compreensão ao afirmar que a racionalidade das mudanças na esfera educacional é o resultado de suas inter-relações com as demais esferas sociais das práticas humanas e dessas com as transformações gerais da sociedade. O movimento geral da sociedade, no entanto, só se explica pela análise de seus elementos basilares, ou seja, da forma como os homens organizam a produção.

Nesse sentido, para compreender as mudanças na educação é preciso situá-las no movimento maior. Também a reforma do ensino médio, elemento componente das políticas educacionais do Estado brasileiro na segunda metade dos anos de 1990, precisa ser situada em relação às mudanças na economia e no trabalho ocorridas no capitalismo na segunda metade do século XX e sua expressão no Brasil.

É nesse sentido que se pretende tomar a reforma do ensino médio, elemento constituinte das recentes políticas educacionais brasileiras. Isso porque é necessário partir da compreensão de que, embora a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional seja datada de 1996, autores como SHIROMA (2000), SILVA JR (2002), NEVES (2000), demonstram que suas origens estão ligadas às mudanças ocorridas no Estado brasileiro a partir do início da década de 90.

O amplo processo de discussão vivido pelo país após a promulgação da Constituição de 1988, que visava compor uma nova legislação educacional, mais adequada ao movimento democratizante presente da sociedade brasileira na época, foi minado pelas mudanças no cenário internacional e seus reflexos no Brasil.

Segundo SHIROMA (2000), a eleição de Collor de Mello, em 1989, simbolizou o início de um novo processo de inserção do Brasil no cenário internacional, por meio de políticas de liberalização da economia nacional. Deflagrou-se, nesse momento, o processo de ajuste da economia brasileira às exigências da reestruturação global da economia.

Um dos ícones desse ajuste foi a *abertura do mercado doméstico aos produtos internacionais, em um momento em que a indústria nacional, em meados de 1980, mal iniciara seu processo de reestruturação produtiva.*(SHIROMA, 2000:55).

Diante da dificuldade e mesmo impossibilidade de muitos setores da economia nacional em concorrer com os produtos estrangeiros configurou-se uma crise, cuja saída foi buscada – tanto pelo Estado brasileiro quanto pelos grandes empresários – por meio de ações afinadas com o discurso neoliberal.

Segundo RECH (1999) o neoliberalismo tem origem nas idéias de Hayek<sup>12</sup> e Friedman<sup>13</sup> e se afirmou a partir de sua utilização como tentativa de resposta à crise generalizada que se abateu sobre o capitalismo nos anos de 1970, em especial nos países da Europa Ocidental e nos EUA. Os neoliberais consideravam que o Estado de Bem-Estar Social, pelo emprego de medidas distributivas e da política fiscal, além da força excessiva dada aos sindicatos, corroeram as bases de acumulação, impedindo assim novos investimentos, ao mesmo tempo em que o Estado continuava aumentando seus gastos, gerando inflação. Seria urgente, portanto, reformar o Estado de forma que este contivesse seus gastos com o bem-estar e permitisse a retomada das taxas de lucro, num processo no qual o mercado seria o único – e suficiente – mecanismo de controle. A supremacia do mercado impõe um novo

metabolismo social cuja racionalidade é a penetração do capital em quase todas as esferas, especialmente aquelas que outrora eram de natureza pública, movimento que se iniciou pela própria reforma do Estado, que passa a gerir novas reformas, incluindo aí as educacionais, com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nesse novo estágio do capitalismo. (SILVA JR, 2002:220).

FIORI (1995) caracteriza o neoliberalismo como *uma vitória ideológica que abre portas e legitima uma espécie de selvagem vingança do capital contra a política e contra os trabalhadores*, que se insurge contra o Estado de Bem-Estar Social, buscando desmontar as conquistas históricas dos trabalhadores. Exemplificando esse raciocínio, aponta para o combate ao sindicalismo como uma das estratégias utilizadas para instituir uma nova forma de relação entre os trabalhadores e o capital. O processo de reestruturação do Estado sob o modelo

---

<sup>12</sup> Friedrich Hayek escreveu em 1944, a obra intitulada “Caminho da Servidão”, no qual faz um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade. Suas idéias, no entanto, só passaram a orientar as ações dos diversos Estados-Nação após a crise do capitalismo nos anos 70.

<sup>13</sup> Sua obra principal é “Capitalismo e liberdade”, de 1962, em que lamenta as distorções sofridas pelo termo liberalismo no decorrer da história.

neoliberal favoreceu a fragmentação, heterogeneização e complexificação da classe-que-vive-do-trabalho<sup>14</sup>.

Para o FIORI (op.cit), o neoliberalismo chega ao Brasil no final dos anos 80 do século XX, quando do processo de renegociação da dívida externa. Fez parte da própria renegociação, a aceitação das condicionalidades e das políticas e reformas econômicas afinadas com o ideário neoliberal. Ao mesmo tempo, ocorreu uma crescente adesão às propostas neoliberais por parte das elites econômicas e políticas de nosso país.

O ideário neoliberal foi se fortalecendo como alternativa às dificuldades encontradas pelas empresas nacionais frente à competição internacional. Difundiu-se a compreensão de que o uso cada vez mais intensivo de tecnologia, as mudanças na organização da produção e na gestão, seriam o caminho inexorável, essencial à sobrevivência das empresas num mercado altamente competitivo. Elidiu-se o fato que, segundo BRAVERMAN (1987), o impulso em busca de níveis crescentes de produtividade é inerente ao capitalismo desde a sua origem. Nesse sentido, não há nada de novo na proposta neoliberal.

Da argumentação de Braverman é possível depreender que, por outro lado, os níveis crescentes de desenvolvimento da tecnologia, característicos dos anos 90, impulsionam as empresas a uma corrida impetuosa na qual o domínio da ciência e da tecnologia são mercadorias essenciais. E como alerta o autor, nesse caso,

as prioridades são fixadas apenas pelo critério da lucratividade, e a distribuição equânime, assimilação sensata e apropriação seletiva dos frutos da ciência, considerada do ponto de vista social, permanecem como visões de idealistas desamparados. Cada avanço na produtividade reduz o número dos trabalhadores realmente produtivos, amplia o número dos trabalhadores que ficam disponíveis para serem utilizados nas lutas entre as empresas pela distribuição do excedente, aumenta a utilização do trabalho em empregos ociosos ou nenhum emprego, e dá a toda sociedade a forma de uma pirâmide invertida que repousa em uma base cada vez menor de trabalho útil. (BRAVERMAN, 1987:178-79)

Indiferente às contribuições críticas, tais como as de BRAVERMAN, segundo o ideário neoliberal, nesta nova organização da produção cada vez mais permeada pela ciência e pela tecnologia, a educação seria um dos determinantes da competitividade entre os países. Segundo SHIROMA (2000:56), “alegava-se que o novo paradigma produtivo demandava requisitos diferenciados de educação geral e qualificação profissional dos trabalhadores. Só assim, os indivíduos estariam aptos a dominar os códigos da modernidade” e, por consequência, a contribuir para a competitividade do país no cenário internacional.

---

<sup>14</sup> Termo usado por Antunes (2001:103) para se referir de forma mais ampliada da classe trabalhadora em sua nova configuração. Engloba *tanto o proletariado industrial, como o conjunto dos assalariados que vendem a sua força de trabalho (e, naturalmente, os que estão desempregados, pela vigência da lógica destrutiva do capital).*

Assim como SHIROMA, SILVA JR. (2002:220) considera que a internacionalização do capital produtivo impôs “um novo paradigma organizacional e de gestão para as grandes corporações, bem como, no plano macroeconômico, induziu o movimento de fusões corporativas.” A estas mudanças, foi associada a idéia de que parte do problema da falta de competitividade das empresas, e, portanto da inserção do Brasil no mercado internacional, se devia ao baixo nível de formação da população brasileira.

Nesse mesmo processo, o Estado brasileiro passou a ser acusado de inoperante, ineficiente, sendo urgente a sua reforma de acordo com as “novas necessidades” da vida em sociedade. Segundo ANTUNES (2001) o modelo atualmente proposto ao Estado, de cunho gerencial, tem como premissas a redução de gastos do setor público e o aumento da eficiência governamental. A lógica que dirige suas ações se manifesta em “privatização do Estado, desregulamentação dos direitos do trabalho, desmontagem do setor produtivo estatal, (...) reestruturação da produção e do trabalho” (ANTUNES,2001: 31).

BUENO (2000), alerta-nos, no entanto, que a teoria do enfraquecimento do Estado é uma meia-verdade. Defende que o papel regulador do Estado é que muda, perde força, embora a função de garantir os direitos do capital continue forte. O Estado reafirma, neste processo, o papel para o qual foi criado, ou seja, a proteção da propriedade privada por meio da política de controle dos conflitos sociais. Para manter a coesão, e apresentar uma face pretensamente neutra, o Estado promove, ao mesmo tempo, estratégias de construção de um novo imaginário, adequado à visão neoliberal; e programas de alívio da pobreza. Ambos buscam conter os conflitos gerados pelas péssimas condições de vida da classe-que-vive-do-trabalho, cada vez mais excluída, inclusive da própria inserção produtiva.

Tal reflexão de BUENO permite concluir que a organização do Estado nos moldes neoliberais é orgânica ao processo de reestruturação produtiva posto em curso após a crise dos anos 70, com vistas a dotar o capital do instrumental necessário para tentar repor os patamares de acumulação. Essa reestruturação vem sendo denominada sistema flexível de produção, ou simplesmente toyotismo.

Segundo GOUNET (1999) o toyotismo se configura como opção ao fordismo. Este se organizava a partir de grandes unidades fabris, que se estruturavam de forma a produzir em grande escala, bens padronizados para o consumo em massa. A base técnica da produção era eletro-mecânica. A divisão entre trabalho manual e intelectual era rígida, cabendo aos operários a reprodução de tarefas fragmentadas e padronizadas. A gestão do trabalho era caracterizada por

rígida divisão de autoridade e responsabilidade, hierarquia verticalizada e centralização das funções de decisão.

Em contrapartida, o toyotismo surgiu a partir da necessidade de fazer frente à crise iniciada nos anos 70 do século XX. Trata-se de “um sistema de organização da produção baseado em uma resposta imediata às variações da demanda e que exige, portanto, uma organização flexível do trabalho (inclusive dos trabalhadores) e integrada”. (GUNET, 1999:28) Tem como características a produção de pequenos lotes de produtos variados, buscando atender a diferentes nichos de mercado.

Segundo o mesmo autor, como a produção passa a ser puxada pela demanda, é necessário adaptar as máquinas e todo o processo de produção rapidamente. Esse processo só é possível graças à base microeletrônica das máquinas e à nova cultura laboral que se institui nessas fábricas. A multiespecialização e a multifuncionalidade do operário passam a ser desejadas, a divisão entre trabalho manual e intelectual tende a ser gradualmente eliminada e a divisão do trabalho se dá em células e grupos de trabalho, eliminando grande parte das camadas médias, representadas por gerentes, supervisores, etc. O controle do processo se dá durante a produção e é internalizada em cada operário, pois cada grupo/célula de produção é *cliente* da anterior e *fornecedor* da próxima. Completam o quadro, a subcontratação e a terceirização, estratégias usadas para eliminar da fábrica as funções *menos vitais*.

Para BRAVERMAN (1987) as inovações tecnológicas têm como elemento inovador o fato de eliminarem progressivamente as funções de controle que antes cabiam ao trabalhador. E, sempre que possível, o controle do processo de produção para dispositivos cujo controle é externo, geralmente nos níveis de gerência. Em consequência, ocorre um decréscimo geral na especialização exigida aos trabalhadores. As contribuições do autor permitem concluir que a inovação tecnológica retira paulatinamente do trabalhador o saber sobre seu próprio trabalho, o que permite à empresa, dispensar a presença de um número elevado de profissionais altamente capacitados. É possível depreender, portanto, que a organização da produção em base flexível, fortemente apoiada na incessante incorporação da tecnologia, favorece a exploração do trabalho e a expropriação do trabalhador do saber específico de sua profissão. É importante reforçar, no entanto, o alerta feito por BRAVERMAN (1987), quando, referindo-se à maquinaria afirma que não é ela que enfraquece a espécie humana, mas a maneira pela qual é empregada nas relações sociais capitalistas. Do mesmo modo, não são a ciência ou a tecnologia em si mesmas, as culpadas pelas mudanças atuais, nem as vilãs do processo de precarização do trabalho humano.

Ainda segundo BRAVERMAN (op.cit) tornou-se elegante, porém, atribuir à maquinaria os poderes sobre a humanidade que surgem de fato das relações sociais. A sociedade, segundo esse modo de ver, nada mais é que uma extrapolação de ciência e tecnologia, e a própria máquina é o inimigo. A máquina, mero produto do trabalho e gênio humano, destinada e construída pelos homens e alterável por eles vontade, é vista como um participante independente nos arranjos sociais humanos.

A implementação de todas essas mudanças, que impulsionam o crescimento da exploração do trabalho, não seria possível sem a constituição de um novo imaginário na população, que favorecesse uma nova forma de politização da sociedade e uma nova forma de formação do ser social. Para HARVEY (2001) a ideologia pós-moderna cumpre essa função, pois age como amálgama da configuração da sociedade capitalista organizada segundo a produção flexível ao afirmar o fim das utopias (dentre elas a utopia de uma outra forma de organização social, mais justa) e a impossibilidade de compreender o real pelo uso da razão. Nessa concepção, a humanidade teria ultrapassado a modernidade e as crenças dela decorrentes, como a razão, objetividade, totalidade, dentre outras.

Na mesma direção, MARCONDES (2003) demonstra como a *agenda pós-moderna*<sup>15</sup>, ao desconfiar profundamente da habilidade racional de planejar a vida em sociedade, afirma que nenhuma teoria espelha a realidade. A perspectiva pós-moderna é de que não é possível uma visão totalizante do real, já que todas as metanarrativas são “ilusões iluministas” de cunho autoritário. Num mundo multicultural como vivemos, haveria diversos discursos, cada um deles portador de uma certa objetividade, adequado às necessidades daquele universo cultural específico. Ser racional, nessa perspectiva, é alcançar o “consenso” entre as diferentes interpretações do real. Portanto, o acesso ao real se daria por meio da linguagem e daí a importância crucial da construção de consensos que orientem a ação, em todos os níveis.

Ainda para MARCONDES, a compreensão de ciência que interessa ao pós-modernismo é de cunho instrumental, já que seus subprodutos tecnológicos são muito mais valorizados que a sua possibilidade de produzir conhecimento. Haveria, conseqüentemente, uma “retração da teoria e um ceticismo epistemológico que trivializa a questão do conhecimento e da verdade e realiza o sutil exercício lingüístico de criar um novo e pragmático vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas”. (MARCONDES, 2003:16) A autora denomina

---

<sup>15</sup> Segundo Marcondes (2003) trata-se de um corpo conceitual misto que tem traduzido as mudanças do capitalismo. Abarca uma pluralidade de propostas e concepções, até mesmo contraditórias entre si, mas que trazem em comum a contraposição aos ideais iluministas.

“neopragmatismo contemporâneo” a tendência de descartar a necessidade de indagações sobre a verdade e a objetividade, colocando em seu lugar a aceitação das crenças socialmente úteis.

Nessa concepção o conhecimento é um bem, um recurso e um serviço que não se desgasta e, acaba por resultar em um importante aporte à produção. Para a autora citada, “instaura-se, por um lado, o conhecimento instrumental ou técnico-operatório; por outro, a associação vulgar das empirias, um “saber-fazer” conformado à aceitação do status quo”.(MARCONDES, 2003:18).

Junto a esse “recuo da teoria”<sup>16</sup>, ocorre a crescente configuração de uma sociedade descartável, caracterizada pelo culto ao efêmero. Segundo HARVEY (2000), valores, estilos de vida, relacionamentos estáveis, apego a coisas e lugares, a pessoas e modos adquiridos de agir e ser passam a ser descartáveis. Em troca, valoriza-se a mudança, a adaptabilidade a um mundo que se transforma em alta velocidade e para o qual os antigos paradigmas já não serviriam. Para o autor, trata-se de uma concepção de mundo que tem por horizonte o capitalismo, e não a sua superação.

Assim, embora a realidade seja caracterizada, de forma gritante, pela precarização do trabalho e das condições de vida da classe-que-vive-do-trabalho, tem sido freqüente a difusão de representações segundo as quais a sociedade teria atingido seu ponto alto. Conceitos como “sociedade do conhecimento”, “revolução tecnológica”, “sociedade pós-industrial” favorecem a compreensão de que as contradições entre capital e trabalho teriam sido superadas.

Como parte constituinte desse processo, com o objetivo favorecer a construção de um novo disciplinamento, coerente com uma visão de mundo que se adapte às mudanças em curso,

a esfera educacional reconfigura-se (...) assumindo a mesma orientação. (...) Assim é possível compreender, sempre considerando a autonomia relativa da atual forma histórica de reprodução social da vida humana, a racionalidade do movimento social, que se faz presente nas reformas do Estado e da educação... (SILVA JR: 221)

Para OLIVEIRA (2003), sob o neoliberalismo, busca-se criar no sistema educacional a mesma lógica existente no mercado. Surgem várias propostas de reformulação do sistema, em geral restringindo a problemática educacional às questões metodológicas.

As reformas educacionais em curso no Brasil e nos demais países da América Latina não são independentes, nem do movimento maior de cada um dos Estados-Nação na qual ocorrem e muito menos do movimento global de reestruturação do capital.

---

<sup>16</sup> Termo utilizado por Marcondes, 2003, para resumir o processo de relativização do conhecimento como possibilidade de compreensão e explicitação do real.

Segundo BUENO (2000) essas reformas têm origens comuns, a partir da constituição de um pan-paradigma (baseado no ideário neoliberal) que enseja espelhismos em relação às reformas européias e um panorama de “concertación”<sup>17</sup> entre as diversas nações Latino-Americanas.

No sentido de buscar a origem das políticas educacionais brasileiras atuais, a autora demonstra como os países latino-americanos realizam reformas educacionais espelhadas nas reformas européias – calcadas na teoria do capital humano<sup>18</sup> – de maneira acrítica e subordinada. Também ZIBAS (1999), ao comparar a reforma educacional espanhola de 1990 com a reforma do ensino médio no Brasil, demonstra a presença de várias similitudes, o que indicaria que a primeira orientou a segunda.

O caminho pelo qual essas concepções chegam à América Latina geralmente é através de recomendações de agências internacionais de fomento, baseadas nos Estados Unidos. O receituário proposto enfatiza a importância da educação para o desenvolvimento do país, ao mesmo tempo em que exige racionalidade e economia de recursos. Trata-se de pressupostos absolutamente coerentes com o ideário neoliberal e aos programas de estabilização e ajuste da economia, fortemente influenciados pelas agências das agências internacionais, sobretudo o Banco Mundial (BM)<sup>19</sup> e o Fundo Monetário Internacional (FMI).

BUENO (2000) usa o termo *concertación* para definir um movimento orquestrado pelo Banco Mundial que defende a busca de soluções comuns, consensuais para os diversos países da América Latina, já que haveria um padrão comum cuja evolução seria regional e não somente nacional. Argumenta que, por conta da crise da dívida, da interferência de técnicos estrangeiros, e mesmo de interesses políticos internos, de maneira geral as iniciativas nacionais na área da educação refletem mais o ideário e as políticas das agências multilaterais do que as necessidades locais.

Os pressupostos das agências internacionais, baseados na “concertación”, e tendo como referência a necessidade de racionalização de custos, favorecem o financiamento

---

<sup>17</sup>

<sup>18</sup> Teoria surgida nos anos 50 a partir de estudos coordenados por Theodoro Schultz nos EUA e que toma a educação como fator de produção. Segundo Frigotto (1995), a idéia-chave desse pensamento é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção.

<sup>19</sup> Segundo Torriglia (2003), o Banco Mundial está constituído por cinco organizações: Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), Associação de Desenvolvimento Internacional (ADI), Corporação Financeira Internacional (CFI), Agência Multilateral de Garantia de Investimentos (AMGI) e o Centro Internacional de Arbitragem de Disputas sobre Investimentos (Ciadi).

compartilhado, a privatização e outras estratégias que desobrigam o Estado de seu papel provedor. Cabe-lhe, nessa nova configuração, (apenas) o papel de gerador, incentivador e avaliador das políticas educacionais.

Para SHIROMA (2000:57), as reformas educacionais nos países de Terceiro Mundo foram gestadas tendo por base um processo de construção de um “consenso” adequado às orientações neoliberais. Em grande medida esse consenso foi orientado por agências internacionais, tais como a UNESCO, a CEPAL e o Banco Mundial.

Segundo a argumentação da referida autora, é possível perceber a clara influência dos organismos internacionais nas reformas educacionais do Terceiro Mundo, a partir da análise de vários elementos, destacando-se os seguintes: a) a Conferência Mundial de Educação para Todos; b) as orientações advindas da CEPAL; c) o relatório produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, d). a atuação decisiva do Banco Mundial.

Os elementos de construção do consenso acerca da necessidade de reformas na educação, bem como os direcionamentos dados a elas, pode ser analisado tomando por base o direcionamento dado por SHIROMA (2000). O primeiro elemento importante na construção consenso acerca da educação foi a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtiem (Tailândia), no ano de 1990. Esta conferência, financiada pela UNESCO (Organização da Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e pelo Banco Mundial, contou com a participação de governos, agências internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 países que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos, através do atendimento às “necessidades básicas de aprendizagem”.

Segundo TORRES (1996), nessa conferência foram estabelecidas seis metas a serem executadas durante o período de dez anos, a saber:

1. expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, especialmente para as crianças pobres;
2. acesso universal à educação básica até o ano de 2000;
3. melhoria dos resultados da aprendizagem;
4. redução da taxa de analfabetismo dos adultos;

5. ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;
6. aumento dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir um desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação, avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta.

Essas metas deveriam ser alcançadas mediante a negociação entre as diferentes forças e organizações, que, ao lado do Estado, são chamadas a realizar a tarefa educativa.

Para SHIROMA (2000) as metas e estratégias desenhadas nesta conferência, são coerentes com as prioridades para a educação expressas pelo Banco Mundial<sup>20</sup>, dado que a “valorização” da educação está restrita ao atendimento das necessidades do mercado e não mais é caracterizada como tarefa precípua do Estado.

SILVA JR. (2002) considera que a origem do Plano Decenal de Educação para Todos, publicado pelo Ministério da Educação em 1993<sup>21</sup>, se encontra na Conferência de Jomtiem, configurando-se como “expressão brasileira do movimento planetário orquestrado por UNESCO/Banco Mundial e assumido pelo Brasil como orientador das políticas para a educação que resultaram na reforma educacional dos anos de 1990.” (SILVA JR, 2002:209).

O segundo elemento externo determinante no direcionamento das reformas educacionais nos países de Terceiro Mundo, citado por SHIROMA (op.cit.), é a concepção de educação proposta pela CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe), órgão da ONU. De acordo com OLIVEIRA (2003) embora não seja uma instituição financiadora de políticas como o Banco Mundial, e sim recomendadora, a CEPAL incluiu na década de 1990, o investimento em educação como um dos pilares para os países da América Latina e Caribe

---

<sup>20</sup> No documento PRIORIDADES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO: estudo setorial do Banco Mundial estão expressos os princípios que fundamentam a concepção de educação do “Banco”, suas intenções e as proposições para a reforma educacional nos países em desenvolvimento. Defende que a educação tem papel decisivo no crescimento econômico e na redução da pobreza, tendo em vista que a evolução da tecnologia e as reformas econômicas estão provocando mudanças extraordinárias na estrutura das economias, nas indústrias e nos mercados de trabalho de todo o mundo. Daí a necessidade de acompanhar a velocidade na aquisição de novos conhecimentos e na produção do saber diante das mudanças tecnológicas que estabelecem a possibilidade de conseguir um crescimento econômico sustentável e maior adaptabilidade quanto às freqüentes mudanças que ocorrem no mercado de trabalho e na vida das pessoas. Essas circunstâncias estariam determinadas pelas prioridades fundamentais para a educação: atender à crescente demanda, por parte das economias, de trabalhadores adaptáveis capazes de adquirir novos conhecimentos sem dificuldade e de contribuir para a constante expansão do saber.

<sup>21</sup> Foi publicado na gestão do ministro da educação Maurílio Hingel, no governo Itamar Franco, vice-presidente de Collor e seu sucessor.

modificarem sua posição na divisão internacional do trabalho. Para SILVA JR. (2002) O documento da CEPAL, *Educacion y conocimiento: eje de la transformación com equidad*, de 1992, é a tradução teórico-reducionista da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, (resultado da Conferência realizada em Jomtien, em 1990) para a América Latina e o Caribe, na medida em que parte de um determinismo tecnológico e propõe de forma precisa e explícita a subordinação educacional à economia.

A CEPAL demonstra, em seus documentos, a preocupação em articular cidadania e competitividade e com isso favorece a compreensão de que a estrutura educacional deve ser bastante próxima do que ocorre no setor produtivo. Isso porque sua idéia de cidadania está vinculada à formação de um indivíduo capaz, pelo conhecimento obtido no meio educacional, de dispor de condições para inserir-se competitivamente no mercado de trabalho. Neste sentido, esse conceito não se desenvolve a partir de uma concepção para a qual cidadania seja entendida como acesso coletivo aos bens socialmente produzidos.

Segundo ZIBAS (1997), o texto *Transformación productiva con equidad*, de 1990, sugere que os indivíduos, setores sociais e países devem se tornar competitivos, principalmente através da incorporação e difusão do progresso técnico, que seria o pivô da transformação produtiva e de sua compatibilização com a democratização política e a equidade social.

Já nesse documento a CEPAL alertava para o fato de que a reestruturação produtiva estaria demandando mudanças na educação. Recomendava que os países da região realizassem reformas em seus sistemas educacionais de maneira a formar pessoas com o perfil requerido pelo sistema produtivo.

Em 1992, o documento “Educacion y Conocimiento: Eje de la Transformación Productiva com Equidad” esboçava as orientações gerais para a formulação de políticas educacionais adequadas à proposta de desenvolvimento econômico. Nessa concepção, seria necessário favorecer as vinculações sistêmicas entre educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e Caribe.

SHIROMA (2000) conclui que no documento de 1992,

a CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão de conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção de uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, a fim de que a população aprendesse os códigos da modernidade. Definia os *códigos da modernidade* como sendo o conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. (SHIROMA, 2000: 63-4).

O documento de 1992 enfatizava os resultados da aprendizagem, considerando que os resultados esperados para o desempenho no mercado de trabalho e os esperados para o desempenho da cidadania tendem a convergir e coincidir. Por outro lado, ao se referir à necessidade de implementação de reformas administrativas, defendia a alteração do papel do Estado em relação à educação.

Desta forma, o Estado deve ser muito mais um agente coordenador do processo de *concertación*, abrindo mão de sua característica centralizadora que se mostrou ineficiente no que diz respeito aos países desta região alcançarem outro padrão de desenvolvimento. (Oliveira, 2003:55).

O terceiro elemento a ser considerado na construção do consenso acerca da necessidade de mudanças na educação, é o *Relatório Delors*, produzido entre 1993 e 1996, sob chancela da UNESCO. Especialistas do mundo todo foram convocados pela UNESCO para compor a *Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*, coordenada por Jacques Delors. O resultado dos estudos dessa comissão é o *Relatório Delors*.

A partir do diagnóstico de interdependência entre os países, o Relatório destina à educação a tarefa de ajudar a *resolver a tensão entre a vertigem provocada pela mundialização e a necessidade de referências e raízes*.(SHIROMA, 2000:66).

Segundo o referido documento, a educação é apresentada como responsável pelo desenvolvimento humano sustentável, já que é capaz de favorecer um desenvolvimento humano mais harmonioso, está apta a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, etc. Para cumprir essa gama de tarefas, apresenta o conceito de educação como *processo ao longo de toda a vida*, a ser favorecida, inclusive, através do uso do potencial educativo dos meios de comunicação, do lazer, da profissão, etc., uma “sociedade aprendente”. Esse conceito de educação seria alcançado através de quatro tipos de aprendizagens: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e, aprender a viver junto. É importante ressaltar que a tarefa educativa é delegada não mais ao Estado, mas a três atores principais: à comunidade local, às autoridades oficiais e à comunidade internacional.

Na acepção do Relatório Delors, para sobreviver na sociedade da informação ou sociedade cognitiva é preciso que todos adquiram, atualizem e utilizem os conhecimentos. A tarefa da educação básica é justamente assegurar a base sólida para a aprendizagem futura.

Para SHIROMA (2000), o Relatório

apresenta uma concepção elitista de ensino médio, pois este nível de ensino teria como objetivo a revelação e aprimoramento de talentos além de preparar técnicos e trabalhadores para o emprego existente e desenvolver a capacidade de adaptação a empregos inimagináveis. Os alunos aqui são vistos como atores criadores, futuros empreendedores. O tempo de duração da educação secundária deve ser flexibilizado e sua organização deve dar-se em parceria com os empregadores. (Shiroma, 2000:67-8).

O ensino superior é caracterizado como motor do desenvolvimento econômico, e o professor de todos os níveis de ensino é tido como agente de mudanças, responsável pela realização do ideário do século XXI. Por isso mesmo, deve ser treinado para “reforçar o conjunto de idéias que devem prevalecer no futuro”.

SILVA JR. (2002) considera que o Relatório Delors reflete o novo paradigma político fundado no neopragmatismo e na ciência instrumental. O autor afirma não haver dúvidas sobre a atuação das autoridades políticas brasileiras e dos especialistas construtores da reforma do ensino médio, que não só se inspiraram no movimento liderado pela UNESCO mas também dele são atores, produzindo na esfera educacional o pan-paradigma, na condição de parte orgânica da construção do *pacto social mundializado*. (SILVA JR, 2002:225).

Merece destaque especial, embora já tenha sido referida anteriormente, a atuação decisiva do Banco Mundial<sup>22</sup> na definição das políticas educacionais. Segundo SOARES (1996) o Banco tem desempenhado função estratégica no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural. Sua influência se dá menos em função do volume de recursos emprestados aos países em desenvolvimento, do que pelo fato de os grandes capitais internacionais terem transformado o Banco Mundial e o FMI nos organismos responsáveis não só pela gestão da crise de endividamento como também pela reestruturação neoliberal desses países. Sua capacidade de impor políticas é exacerbada pelo fato que, sem o seu aval e do FMI, todas as fontes de crédito internacional são fechadas, o que torna bastante difícil a resistência de governos eventualmente insatisfeitos com a “nova ordem”.

---

<sup>22</sup> O Banco Mundial (Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento) foi criado em 1944 com a função de financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial. À medida que os países da Europa foram se reconstruindo, o Banco voltou-se para os países em desenvolvimento, financiando políticas de infra-estrutura, transporte, energia e telecomunicações. Inicia o financiamento ao setor educacional em 1966, concentrando-se, naquele momento, no ensino técnico. A partir da década de 70, com a reorganização mundial do modo de produção capitalista, passa a focar suas ações em recursos que promovessem políticas de ajustamento estrutural dos países em desenvolvimento afetados pela desequilíbrio econômico. Seus financiamentos são dirigidos, a partir de então, por critérios políticos. Nos últimos anos, tem priorizado o atendimento das necessidades básicas dos pobres. A educação primária passa a receber parte dos recursos advindos do Banco, por ser considerada uma estratégia de redução da pobreza.

Nesse contexto surgem os programas de ajuste estrutural vinculados a “condicionalidades”. Para a autora, o objetivo desses programas de ajuste é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal). O “Banco” acredita que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias. Conseqüentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a ser consideradas mais importantes que o alívio da dívida. Por meio das condicionalidades o Banco Mundial passou a implementar um amplo conjunto de reformas estruturais nos países endividados, pautadas em uma concepção mais adequada ao “crescimento sustentável”.

Dentre as políticas destinadas ao “desenvolvimento sustentável”<sup>23</sup> estão as de redução da pobreza, nas quais se incluem as políticas educacionais. Assim, as reformas promovidas sob orientação do Banco Mundial refletem, em maior ou menor extensão, a sua concepção de educação.

Segundo TORRES (1996), o Banco Mundial tem como meta atingir a universalização da educação, com qualidade, equidade e eficiência, o que se verifica no rendimento escolar, entendido como valor agregado da escolaridade, isto é, o benefício do aprendizado e o incremento na probabilidade de uma atividade geradora de renda. (TORRES, 1996:134) Nesta perspectiva, a qualidade da educação está atrelada a critérios economicistas, pois sua eficiência é avaliada a partir do aumento da produtividade do trabalho como decurso do maior nível de escolaridade individual.

Segundo a referida autora, as propostas do Banco Mundial para a educação estão baseadas em análises econômicas – e não pedagógicas. O modelo educativo defendido está, desta maneira, baseado em questões puramente econômicas e não educativas, apesar de voltar-se para a educação escolar.

Além das orientações advindas dos organismos internacionais para a constituição das reformas educacionais no Brasil, é importante referir-se também ao papel dos atores internos,

---

<sup>23</sup> Segundo o jornal Economia.net, “Desenvolvimento Sustentável” é aquele que atende às necessidades do presente sem comprometer as possibilidades de as gerações futuras atenderem a suas próprias necessidades”. BOLDRINI (2004), em sua tese de doutorado, demonstra como este conceito é subordinado aos limites do capitalismo. Segundo a autora, traz implícita a concepção de gestão adequada dos recursos naturais, de forma a garantir a continuidade do sistema capitalista. Além disso, a autora considera que, por estar fundamentada na ideologia burguesa, esta construção teórica favorece o encobrimento das contradições entre Capital e Trabalho.

escapando à armadilha de considerar que não há espaço para nenhum tipo de decisão interna quanto aos rumos da educação.

CUNHA (2002) defende a necessidade de se fazer uma crítica à crítica que vem se tornando corriqueira no tocante ao papel determinante das agências internacionais de financiamento na definição das políticas para a educação brasileira. Alerta para o fato de que as reformas de ensino não refletem um processo tão linear como algumas críticas estariam colocando, e sim, um processo contraditório, confuso, síntese de múltiplas determinações. Assim, embora as agências internacionais de financiamento desempenhem papel de peso considerável, as políticas educacionais são fruto de um processo muito mais complexo.

A argumentação do autor está baseada principalmente no fato de que idéias e interesses internos ao país, mesmo que representando apenas alguns grupos de elite, são incorporados por agências como o Banco Mundial. Isso porque, o Brasil fornece quadros, a essas agências, cujo conhecimento e experiência são levados em conta. Portanto, o caminho é de mão dupla. Além disso, as recomendações de uma agência internacional sempre levam em conta as posições de pessoas-chave do país, que elaboram estudos, são entrevistadas e geralmente fazem parte dos quadros governamentais. Outro aspecto a considerar é que, embora essas agências ajam sobre todos os países da América Latina, esta ação é diferenciada de acordo com a configuração interna de forças.

No caso brasileiro parece ter havido correlação entre as orientações internacionais e os interesses internos de representantes da elite nacional. A pesquisadora Eneida O. SHIROMA, ao descrever o processo de constituição das atuais políticas educacionais no Brasil, relata que em 1992, durante o governo Collor, aconteceu o “Fórum Capital-Trabalho, que reuniu representantes de empresários, centrais sindicais, governo, universidades e centros de pesquisa”. (SHIROMA, 2000:75) Foi aprovada então, uma Carta Educação, que apresenta um diagnóstico do sistema educacional brasileiro questionando, entre outros pontos, os critérios de aplicação dos recursos públicos nesse setor. De maneira semelhante ao propugnado pelas orientações internacionais, a Carta Educação aponta a carência da educação fundamental como o principal entrave à construção da nação. A seguir, afirma que ao Brasil faltam as condições para enfrentar a competição internacional pela inadequação de seu sistema produtivo. A superação dessa condição dependeria, sobretudo, de uma mudança na política educacional.

Ao entender que seriam necessárias mudanças na produção e na educação para enfrentar a competição internacional, a Carta demonstra semelhança com as orientações advindas da

CEPAL, elas mesmas, segundo SILVA JR em trecho já citado anteriormente, tradução das orientações advindas da UNESCO.

Os governos de Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso (FHC) não alteraram a rota assumida no início dos anos 90 pelo governo Collor. Para NEVES (2000) a expressiva votação de FHC para a Presidência da República legitimou a hegemonia neoliberal na sociedade brasileira. Com o respaldo da população e com ampla base de sustentação parlamentar, o governo FHC agilizou as reformas constitucionais necessárias ao desenvolvimento neoliberal brasileiro e reforçou a implementação de políticas econômicas e sociais dirigidas para tal fim.

Nesses termos, o sistema educacional, no governo FHC, superando a ambigüidade que persistia nos períodos Collor e Itamar Franco, assume *com exclusividade*, a tarefa de preparar mão-de-obra com vistas a atender às demandas empresariais de modernização. Tanto é assim que fica estabelecido como objetivo central da política industrial, tecnológica e de comércio exterior do governo, a articulação das “ações do governo e do setor privado para propiciar instrução e qualificação necessárias aos trabalhadores, estimulando a maior integração entre *empresa e escola* (grifos da autora) (NEVES, 2000:78).

É com essa diretriz que o governo elege a universalização da escolarização básica como meta. Neves é contundente na crítica à

ênfase na educação básica bem como as ações educacionais de curto prazo e a conseqüente desatenção aos demais níveis e modalidades de ensino, no momento em que a produção do conhecimento científico se consolida como a mais importante arma na luta pelo poder e pela riqueza no atual estágio do capitalismo mundial, deixa transparecer a verdadeira face das “bases sustentáveis” do padrão de desenvolvimento proposto pelo atual governo para o Brasil do ano 2000. (NEVES, 2000:79).

FERRETI & KUENZER (s/d) também manifestam preocupação quanto ao futuro do sistema de educação pública, principalmente devido à centralidade atribuída à educação como potencializadora do sucesso do país no cenário mundial. Essa centralidade visa adequar o sistema educacional às necessidades econômicas. A adoção de medidas (e discursos) nesse sentido, se dá por meio de um consenso orientado pelos organismos internacionais e cuja adoção acaba ocorrendo pelo controle que eles possuem dos recursos, necessários aos países em desenvolvimento.

Embora os autores reafirmem a importância da universalização do ensino e da melhoria de sua qualidade, questionam e se posicionam contra postura de que ela deve ocorrer por ser requisito prévio à modernização tecnológica do país. Essa valorização da educação, embora importante, se tomada além dos limites devidos, tende a conduzir a duas conseqüências

indesejáveis. A primeira seria subestimar o argumento de que a ameaça para a competitividade internacional de países em maior desenvolvimento provém mais das recentes mudanças institucionais na economia mundial do que da revolução tecnológica em matéria de informática e comunicações. A segunda consequência seria desenvolver-se na população e no trabalhador a falsa expectativa de que à maior escolaridade e à maior capacitação profissional correspondem, necessariamente, as maiores e melhores oportunidades no mercado de trabalho. Outro risco apontado pelos autores é o carreamento majoritário dos recursos públicos destinados à educação para o ensino fundamental, o que pode favorecer a progressiva privatização do ensino médio e superior.

Para NEVES (2000) as diretrizes do governo FHC evidenciam o caráter passivo da modernidade proposta para o Brasil pelo bloco no poder no decorrer de seus dois mandatos.

SHIROMA (2000) afirma que o governo FHC não mediu esforços para lapidar um consenso que congregasse interesses do capital e do trabalho em torno da educação. “O objetivo seria buscar a adequação dos objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno e, em especial, a consolidação da formação do cidadão produtivo”. (SHIROMA, op.cit: 78).

Segundo BUENO (2000), o governo brasileiro utilizou várias estratégias na construção de um consenso acerca das reformas em curso. A mídia teria desempenhado um papel de grande importância, ao divulgar dados, experiências, estudos, sob uma ótica que ressalta os aspectos favoráveis à construção do consenso. Além disso, a mídia veicula informações de conteúdo claramente ideológico sobre o rumo das reformas na educação. Outra via de construção do consenso se deu através de um processo de exclusão da divergência, de controle e manipulação da participação no debate educacional.

NEVES (2000) defende que o encaminhamento dado às políticas educacionais não deixa dúvida quanto predomínio da influência empresarial na definição dos rumos do sistema educacional brasileiro, o que transforma a escola em importante veículo de disseminação de valores e de práticas sociais neoliberais, e em instrumento de consolidação da hegemonia burguesa no Brasil do século XXI.

Com base no raciocínio desenvolvido anteriormente é possível afirmar que as políticas para o ensino médio

são parte do movimento de reforma educacional no Brasil – na condição de dimensão orgânica das reformas educacionais em todo o mundo –, bem como decorrência da reforma do Estado, transformado em Estado Gestor (forte no plano nacional e submisso no plano internacional). Isso, por sua vez, relaciona-se diretamente com o novo paradigma político ancorado nos supostos neopragmáticos, que se expressam na educação pela adaptação cognitivista expressa na pedagogia que orientou a reforma para o ensino médio. Destaca-se que tais dimensões são parte orgânica do movimento de reorganização da economia mundial e do trabalho, que impõe um novo metabolismo social, e, com isso, novas estruturas sociais, para o que concorre a educação, especialmente, como indicado, para o ensino médio em face de suas peculiaridades de possuir como objetivos a formação geral e propedêutica e a formação específica para a terminalidade da trajetória escolar do indivíduo. (SILVA JR, 2002:230).

BUENO (2000) assume uma posição que reforça e complementa as análises de SHIROMA (2000), NEVES (2000) e SILVA JR (2002). Para ela, as mudanças efetivadas pela LDB (Lei 9394/96) em relação ao ensino médio e à educação profissional somente oficializaram um caminho já adotado anteriormente pelo governo brasileiro, em consonância com as orientações do Banco Mundial. Desse modo, é necessário ler a proposta de reforma do ensino médio a partir de um referencial crítico, que permita ir além da aparência da qual o fenômeno se reveste.

### **1.1. A REFORMA DO ENSINO MÉDIO**

A reforma do ensino médio proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) apóia-se em cinco pressupostos centrais, a saber:

1. Estamos vivendo na “sociedade do conhecimento”, globalizada onde, sob o signo da reestruturação produtiva, há novas demandas educacionais para toda a população e por isso, a educação deve ser alterada. O sistema produtivo está a exigir profissionais com outras competências.
2. As competências básicas para a inserção produtiva estão se igualando às competências necessárias ao desenvolvimento do ser humano. As competências requeridas no exercício profissional se constituem, portanto, num refinamento das competências básicas, a serem desenvolvidas no ensino médio de caráter “geral”. Por isso, segundo os propositores, as referências para a definição das competências básicas devem ser as demandas do setor produtivo.

3. A escola está defasada em relação às rápidas mudanças na produção, impulsionadas principalmente pelo desenvolvimento tecnológico. Hoje, não se faz mais necessário o domínio do conhecimento, que está disponível a quem souber acessá-lo. Mais importante é desenvolver a capacidade de aprendizagem permanente e de tomada de decisão em relação aos problemas da realidade com os quais cada um se confrontará. Por isso, ao invés de enfatizar os conteúdos, o ensino médio deve estar voltado para o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências.
4. A escolaridade de nível médio é uma estratégia para desenvolver a empregabilidade requerendo o desenvolvimento de certas habilidades e competências reconhecidas pelo mercado de trabalho.
5. A mediação pedagógica para construir habilidades e competências deve estar pautada pela interdisciplinaridade<sup>24</sup> e pela contextualização.

Para melhor compreensão do sentido da reforma e de suas relações com o movimento maior da sociedade num período de hegemonia neoliberal, cada elemento acima citado merece uma análise mais apurada.

### **1.1.1. Refletindo acerca da afirmação da necessidade de reformas na educação a partir das exigências da organização flexível da produção**

Segundo FERRETI & KUENZER (s/d) o governo FHC anuncia o objetivo da reforma como sendo a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Pretende-se modernizar o ensino para acompanhar o avanço tecnológico e atender às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade.

Tal indicação decorre de que a primeira justificativa acerca da necessidade da reforma, e que de certo modo determina os demais argumentos: é a compreensão de que a educação

---

<sup>24</sup> Para os propositores da reforma, a interdisciplinaridade é a estratégia adequada para a “superção do tratamento estanque dado aos conteúdos. Não teria a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista”. (BRASIL: MEC: PCN:36)

precisaria ser alterada a partir das mudanças trazidas pela reestruturação produtiva que, sob o signo da “sociedade do conhecimento”, estaria a exigir profissionais com outras competências.

Os textos oficiais partem do pressuposto de que estaríamos vivendo numa sociedade fortemente marcada pela presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e nas relações sociais. Nesta configuração social, dadas as mudanças na produção, as competências básicas necessárias ao pleno desenvolvimento humano estariam se igualando àquelas exigidas para a inserção no processo produtivo.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo-se uma atualização contínua e colocando novas exigências para a formação do cidadão.

A revolução tecnológica, que se reflete em todas as áreas da vida humana estaria criando novas formas de socialização, que trazem à educação uma situação inédita, pois

A nova sociedade, decorrente da revolução tecnológica e seus desdobramentos na produção e na área da informação, apresenta características que possibilitam assegurar uma autonomia ainda não alcançada. Isto ocorre na medida em que o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais exigidas para o pleno desenvolvimento humano passa a coincidir com o que se espera na esfera da produção. (MEC; SEMTEC, 2002:23).

No texto intitulado *O papel da educação na sociedade tecnológica*, introdutório aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), os propositores da reforma reafirmam a centralidade do conhecimento nos processos de produção e organização da vida social e defendem que

...uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos as tendências apontadas para o século XXI. A crescente presença da ciência e da tecnologia nas atividades produtivas e na relações sociais, é um exemplo, que, como consequência estabelece um ciclo permanente de mudanças, provocando rupturas rápidas, precisa ser considerada. (MEC; SEMTEC, 2002:24).

Ainda no mesmo texto temos que as inovações tecnológicas e a competitividade em busca da “qualidade” têm concorrido para acentuar o desemprego. A educação, por sua vez, seria a “saída” para o problema da “inadaptação” dos sujeitos às novas demandas da produção: “diante desse mundo globalizado, que apresenta múltiplos desafios para o homem, a educação surge como uma utopia necessária indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social”. (MEC/SEMTEC: PCNEM: 25)

Essa seria a justificativa para buscar

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 no mundo do trabalho* e na prática social. (MEC/SEMTEC: PCNEM: 25)grifos nossos

Seria necessário oferecer uma educação tecnológica, que fosse capaz de superar a dicotomia entre os conhecimentos da ciência e a sua aplicação prática (no processo produtivo). Essa educação, que toma a articulação com o trabalho como eixo norteador do currículo, seria, ao mesmo tempo, base para a inserção produtiva e para o prosseguimento dos estudos.

O texto introdutório aos PCNEM nos remete à Lei 9394/96, afirmando que para “assegurar uma educação “tecnológica”, o ensino médio *deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social*. (Art.1.º, §2.º da Lei 9394/96). Essa vinculação é orgânica e deve contagiar toda a prática educativa escolar”. (MEC/SEMTEC: PCNEM: 22 – grifos do original) A organização dos currículos deverá, portanto, favorecer o desenvolvimento de certas habilidades e competências, exigidas pela esfera da produção e que potencializarão, ao mesmo tempo, o desenvolvimento do educando enquanto pessoa e cidadão.

Segundo os PCNEM qualquer competência requerida no exercício profissional, seja ela psicomotora, socioafetiva ou cognitiva, é um refinamento das competências básicas. O ensino médio seria, assim, uma preparação básica para o exercício de qualquer ocupação profissional, sem ser profissionalizante no sentido estrito do termo.

O Parecer CEB nº 15/98 afirma que

a concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o Artigo 35 (da Lei 9394/96), aponta para superação da dualidade do Ensino Médio: essa preparação será *básica*, ou seja, *aquela que deve servir de base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho*. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; (Ibid.:70) (...) Assim entendida, a preparação para o trabalho – fortemente dependente da capacidade de aprendizagem – destacará a relação da teoria com a prática e a compreensão dos processo produtivos enquanto aplicações das ciências, *em todos os conteúdos curriculares*. A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo. (...) estabelecem o conhecimento dos princípios científicos e tecnológicos da produção no nível do *domínio*, reforçando a importância do trabalho no currículo.(Ibid., p.70/71) (grifos do original)

A organização do currículo deverá prever a existência de uma “Base Nacional Comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” (Lei 9394/96, Art.26) Para evitar a interpretação de que a parte diversificada do currículo seja a responsável pela preparação básica para o trabalho, os PCNEM

reforçam que todos os momentos, todas as atividades realizadas, sejam da Base Comum ou da Parte Diversificada do currículo deverão trazer em si, além de preparação para o prosseguimento dos estudos, a dimensão de preparação para o trabalho.

No texto “O novo Ensino Médio”, (MEC/SEMTEC:PCNEM:15-6), os propositores reforma apontam a necessidade urgente de mudanças na educação, já que a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processo de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo uma atualização constante. Por isso afirma, mais uma vez, que os estudantes desenvolvam não mais a capacidade de acumular conhecimentos, mas sim, competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo, de acordo com as necessidades que se lhe puserem no trabalho ou na vida social.

Portanto, segundo os textos oficiais, a necessidade de reformas no ensino médio se justifica pelas mudanças ocorridas na produção (e na vida cidadã) a partir da revolução tecnológica. Estas, estariam trazendo novas demandas para o trabalhador, às quais a escola não estaria correspondendo.

Para KUENZER, realmente as mudanças no mundo do trabalho, apontadas por autores de esquerda, como GORZ<sup>25</sup> e incorporadas ao discurso da reforma, trazem mudanças significativas para a vida em sociedade, ou seja, a base microeletrônica originou uma homogeneidade aos processos produtivos como um todo, e causou mudanças significativas na vida das pessoas. Portanto, as mudanças, advindas da produção passam a exigir de todos, alguns pré-requisitos semelhantes, tanto para a participação na vida social quanto para a participação na vida produtiva.

Desta forma, para a autora, “de fato há, em tese, elevação das exigências educacionais para a totalidade da população”. (KUENZER, 2001, p.70) Dessa compreensão é possível afirmar que ampliar a formação básica é de fato essencial para a cidadania, para a participação social, política e também para a inserção produtiva numa sociedade fortemente influenciada pela tecnologia e pela ciência.

Por isso mesmo, em várias obras, KUENZER (1999a, 2000, 2000a, 2000b, 2001, 2002, 2002a), quando toma a questão das mudanças no mundo do trabalho e sua relação com a educação, defende a tese de que é importante olhar a relação entre a reestruturação produtiva e a educação, justificativa para a reforma, a partir da categoria “contradição”, sem o que faríamos uma leitura superficial e só captaríamos sua aparência. Em outras palavras, o mesmo

---

<sup>25</sup> GORZ, André. *Métamorphoses du travail; Quête du sens. Critique de la raison économique*. Paris, Galilé, 1988.

desenvolvimento científico-tecnológico que impulsiona a necessidade de democratização do conhecimento, também impede que ele se generalize. Em síntese, embora haja, realmente, mudanças nas demandas para a vida cidadã de todos, do ponto de vista da produção, não é necessário estender a todos esse mesmo acesso.

TEDESCO (2001) se apóia em GORZ para afirmar que

no quadro dos atuais modelos de organização social, o sistema de produção baseado no uso intensivo de conhecimento só pode assegurar condições de plena realização pessoal e uma minoria de trabalhadores. Para essa minoria haveria garantias de segurança no emprego em troca de uma disposição completa a reconverter-se e a identificar-se com as exigências da empresa. Mas, para alcançar isso seria preciso criar condições de forte insegurança no restante da força de trabalho. (TEDESCO:2001:18)

Portanto, o discurso em defesa da ampliação da escolaridade, aparentemente universal, congregando “forças comprometidas com a efetiva emancipação humana” – termo emprestado de FRIGOTTO, (2001a) – e empresários, não é unívoco. Ao contrário, faz-se necessário buscar as distinções e contradições entre eles.

É no sentido exposto acima que KUENZER(2000) afirma que a nova configuração do trabalho realmente origina um novo princípio educativo, pede um trabalhador de um novo tipo, com capacidades intelectuais mais desenvolvidas. Desta forma, no que se refere à qualificação para o trabalho, haveria avanços, pois

Solidamente fundamentada sobre a educação básica, ela não repousa mais sobre modos de fazer, deixando de ser concebida como o faz o taylorismo-fordismo, como conjunto de atributos individuais, psico-físicos, comportamentais e teóricos. Ao contrário, passa a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, através da mediação das relações que ocorrem no trabalho coletivo, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, (...) Em decorrência, a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitem ao cidadão produtor trabalhar intelectualmente, dominando o método científico, de modo a ser capaz de se utilizar de conhecimentos científicos e tecnológicos, de modo articulado, para resolver problemas de prática social e produtiva. Para tanto, é preciso outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa do desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social. O objetivo a ser atingido é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de modo a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade. (KUENZER, 2000.4).

Nesse sentido as novas demandas da produção, potencializadas pelas inovações tecnológicas, poderiam mudar radicalmente o eixo de formação dos trabalhadores, permitindo avançar em relação à superação da perspectiva de “treinamento” típica da organização taylorista/fordista.

A organização da educação com base em um novo princípio educativo, que favoreça e possibilite o desenvolvimento de capacidades cognitivas na maioria da população, poderia se constituir num espaço de formação ampliada do cidadão. Isso porque abriria espaço para a aquisição pela classe trabalhadora, dos bens culturais socialmente produzidos dos quais tem sido historicamente alijada.

Compreendendo que a elevação do nível cultural da população é pré-condição para a construção de um projeto contra-hegemônico de sociedade, as demandas da produção no atual estágio, desde que fossem generalizadas a toda a população, trariam em si, embora de forma contraditória, o germe da superação da forma capitalista de relações sociais.

KUENZER (1999) ressalta porém, que esse raciocínio só se aplicaria caso as demandas de formação ampliada fossem comuns a todos os segmentos da população, o que não é verdadeiro. Ao contrário, cada vez mais vem ocorrendo uma “polarização das competências” termo utilizado por Kuenzer (1999) para explicar

a oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, criando estratificação inclusive entre eles. (...) Na verdade cria-se uma casta de profissionais qualificados, a par de um grande contingente de trabalhadores precariamente educados, embora incluídos, porquanto responsáveis por trabalhos também crescentemente precarizados. Completamente fora das possibilidades de produção e consumo e, em decorrência, do direito à educação e à formação profissional de qualidade, está uma grande massa de excluídos, que cresce a cada dia, resultante do próprio caráter concentrador do capitalismo, acentuado por este novo padrão de acumulação. (1999:129-30)

Em nome da constante ampliação e reprodução do capital, a produção capitalista sempre buscou a incorporação crescente de ciência e tecnologia, seja nos processos produtivos ou na organização da produção. Assim, a produção sob o capitalismo assume diferentes formas de organização, sendo que em cada época histórica há um modelo hegemônico. Isso não quer dizer que este modelo “de ponta” seja o único. Ao contrário, ele convive com outras formas de organização da produção.

Também hoje, a divisão internacional do trabalho, em busca de condições sempre crescentes de ampliação do capital, não comporta somente empresas organizadas pela lógica da produção flexível, com alto nível de investimento em tecnologia. Ao contrário, essa organização característica das *empresas de ponta*, coexiste com formas historicamente anteriores de organização, desde formas tayloristas/fordistas a formas tradicionais como a produção familiar.

A leitura feita por HARVEY (2001) permite uma compreensão ampliada desse processo, uma vez que ele caracteriza a origem do que ele denomina “acumulação flexível” como sendo uma resposta à incapacidade do fordismo e do keynesianismo em conter as contradições inerentes ao capitalismo, que foram justificadas como tendo sua origem na rigidez.

Assim, a acumulação flexível,

é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. ela se apóia “na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (HARVEY, 2001:140).

A solução proposta para a superação da rigidez (dos mercados, da produção, dos investimentos, dos compromissos do Estado, dos contratos de trabalho) responsável pela crise do fordismo e do keynesianismo, foi a flexibilização. Para tal seria necessário porém, destruir a força dos trabalhadores, por meio do restabelecimento de um nível “saudável” de taxas de desemprego. O fantasma do desemprego enfraqueceria o poder reivindicatório dos sindicatos e permitiria os ajustes necessários.

HARVEY (2001) afirma que a acumulação flexível parece implicar “níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” (...) rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais (...) e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista”.(HARVEY, 2001:141).

Isto porque,

Diante da forte volatilidade do mercado, do aumento da competição e do estreitamento das margens de lucro, os patrões tiraram proveito do enfraquecimento do poder sindical e da grande quantidade de mão-de-obra excedente (desempregados ou subempregados) para impor regimes e contratos de trabalho mais flexíveis.(ibid. 143).

Portanto, mesmo em países de capitalismo avançado, as demandas da produção, que se refletem no mercado de trabalho, não são homogêneas. Ao contrário, este passou por uma radical reestruturação.

Para o autor, o mercado de trabalho atualmente se caracteriza pela “aparente redução do emprego regular em favor do crescente uso do trabalho em tempo parcial, temporário ou sub-contratado”.(Ibid: 143)

O resultado é uma estrutura de mercado de trabalho no qual se percebe a existência de um grupo de trabalhadores *do centro*, e diversas configurações de trabalhadores *da periferia*. O primeiro grupo, já restrito, diminui cada vez mais. Trata-se de empregados em tempo integral,

necessários ao futuro da *organização*. Embora com melhores condições de trabalho e níveis mais elevados de formação, esses trabalhadores precisam ser flexíveis, adaptáveis às necessidades e exigências da empresa. Muitas vezes são obrigados a trabalhar bem mais em períodos de pico da demanda, compensando com menos horas em períodos de redução da demanda.

A *periferia*, grupo crescente, abrange dois subgrupos bem distintos.

O primeiro consiste em “empregados em tempo integral com habilidades facilmente disponíveis no mercado de trabalho, como pessoal do setor financeiro, secretárias, pessoal das áreas de trabalho rotineiro e de trabalho manual menos especializado”. Com menos acesso a oportunidades de carreira, esse grupo tende a se caracterizar por uma alta taxa de rotatividade, “o que torna as reduções da força de trabalho relativamente fáceis por desgaste natural.” O segundo grupo periférico “oferece uma flexibilidade numérica ainda maior e inclui empregados em tempo parcial, empregados causais, pessoal com contrato por tempo determinado, temporários, subcontratação e treinados com subsídio público, tendo ainda menos segurança no emprego do que o primeiro grupo periférico”. Todas as evidências apontam para um crescimento bastante significativo desta categoria de empregados nos últimos anos. (HARVEY:2001: 144)

A partir dessa caracterização e da afirmação de HARVEY (2001) de que a atual tendência dos mercados de trabalho é reduzir o número de trabalhadores “centrais” e empregar cada vez mais uma força de trabalho que entra facilmente e é demitida sem custos quando as coisas ficam ruins, é possível inferir que não é a todos os trabalhadores que se exige ampliação do nível de conhecimentos.

A produção flexível realmente necessita da elevação do conhecimento dos trabalhadores *centrais*, mas a distribuição do conhecimento para os demais não segue essa mesma lógica. Ao contrário, o tipo e a quantidade de conhecimento necessários a cada trabalhador da *periferia* vão depender da sua localização na hierarquia da produção.

No caso de países periféricos à economia mundial, como é o caso do Brasil, isso se acentua, já que ocorre uma diversificação ainda maior das formas de organização da produção, subordinadas ao capitalismo central.

Na mesma direção de HARVEY, KUENZER (1999a) nos alerta que a superficialidade da conclusão de que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho estariam ocasionando um processo de elevação generalizada da educação da população. Para a autora, o modelo de desenvolvimento em curso no Brasil aponta para outro cenário, que compromete radicalmente a possibilidade histórica de concretização deste discurso.

POCHMANN (2000) contribui para clarear a compreensão acerca do desenvolvimento da economia brasileira e afirma que, embora ela comporte indústrias de ponta, convive com as

mais diversas formas de produção. Portanto, o discurso de que a mudança na base tecnológica e a reestruturação produtiva estariam a exigir, unicamente, um tipo específico de trabalhador, com mais conhecimentos, criatividade, etc., é parcial e não explica a totalidade. O autor acredita que poucos serão os inseridos nas empresas de ponta, e provavelmente, não os jovens recém formados (apenas) no ensino médio.

Embora não se possa negar a demanda real por trabalhadores que tenham o domínio dos conhecimentos científico-tecnológicos e sócio-históricos, adquiridos através de extensa, continuada e bem qualificada escolaridade (KUENZER, 2002a), ela é para poucos.

Também DEITOS (2001) chama atenção para o fato de que o desenvolvimento histórico do capitalismo no Brasil tem características próprias, embora atreladas às mudanças em âmbito internacional. As transformações técnicas geradas pela reestruturação produtiva, assim como as mudanças na organização da produção, atingem as empresas nacionais de maneira peculiar e limitada.

O autor observa que, no caso brasileiro, nas últimas quatro décadas a produção e a transmissão do saber não se constituíram em elemento propulsor de mudanças nas relações de produção. Ao contrário do que apregoa o discurso oficial, as empresas têm optado por empregarem trabalhadores baratos e descartáveis, o que demonstraria um subinvestimento em capital humano, o que não constituiria novidade, pois segundo SALM, “...a base técnica e os processos de produção empregados desde o início da industrialização brasileira prescindiram do aproveitamento de indivíduos com maiores requisitos de escolaridade”. (SALM, 1990:19),

Em decorrência, DEITOS (2001) afirma não haver “descompasso entre o processo educacional e produtivo e (...) a ênfase na denúncia de um “ineficiente sistema educacional” apenas reforça a interpretação de que a escola e a formação são responsáveis pelo atraso tecnológico e produtivo nacional”. (DEITOS, 2001:244)

Essa premissa de favorecer, pela escolaridade, a empregabilidade é, porém, central para justificar a reforma do ensino médio e da educação profissional, o que leva ao questionamento do propalado objetivo da reforma do ensino médio e da educação profissional ensejada após a promulgação da lei 9394/96: favorecer por meio de mudanças no currículo, o desenvolvimento das competências para o trabalho e a cidadania. DEITOS se posiciona de forma bastante enfática, afirmando que a

Alardeada adequação (do ensino médio às demandas da produção) visa dissimular a continuidade da política educacional enraizada nos interesses econômicos e políticos privatistas, nacionais e internacionais. Reforça-se, assim, o mito da educação como promotora do desenvolvimento e meio

para a ascensão social por via da “empregabilidade”, gerando uma adesão ideológica a acordos financeiros interessantes para as forças econômicas e políticas hegemônicas, nacionais e internacionais. (DEITOS, 2001:284).

Na mesma obra, a partir dos dados sobre o desemprego juvenil pesquisados por POCHMANN (1998), DEITOS demonstra que houve piora nas condições de acesso dos jovens ao mercado de trabalho, não obstante a elevação de sua escolaridade. O referido estudo de POCHMANN demonstra uma mudança no padrão do desemprego no Brasil nos últimos anos.

O Brasil possui hoje o maior desemprego verificado desde a transição do regime escravista para o assalariado, no final do século XIX. Além da elevada dimensão do desemprego, percebe-se que a condição de sem-emprego atinge os mais diversos segmentos da força de trabalho, bem ao contrário do que se verificava nos períodos anteriores, quando o desemprego se referia fundamentalmente ao trabalhador de baixa escolaridade e sem experiência profissional. (POCHMANN, 1998:3)

Portanto, do ponto de vista do mercado, aparentemente, a escolaridade não tem mais sido um elemento que favoreça significativamente a inserção produtiva da maioria dos trabalhadores. Isso não significa, porém, que, para aquela categoria que virá a compor o núcleo central das empresas, o acesso a um nível crescente de conhecimentos não seja necessário. E sim, que o ensino médio não tem se constituído em elemento potencializador da inserção ao trabalho da maioria.

Isso porque a incorporação cada vez maior de ciência e tecnologia à produção, tem permitido às empresas substituírem, em ritmo cada vez mais acelerado, o trabalho vivo pelo trabalho morto. Assim, nas empresas de ponta, com alto nível de tecnologia, cada vez mais precisa-se de menos trabalhadores, embora desses poucos se exija cada vez mais conhecimentos e facilidade de se adaptarem a mudanças das mais diversas ordens.

A necessidade de mão de obra em maior quantidade tem se dado, não nas empresas de ponta, mas sim naquelas onde o nível de tecnologia ainda é menor, e que, por isso, ainda demandam mais trabalho vivo. Em muitos casos, essas empresas ainda se organizam segundo formas tayloristas/fordistas de produção, e, dessa maneira, não demandariam, necessariamente, trabalhadores com as características exigidas pela organização flexível, que se constituem em referência para a reforma.

Ocorre, portanto, o que KUENZER (1999) denomina *polarização das competências*, ou seja, a um pequeno grupo de trabalhadores incluídos, realmente se oferece educação científico-tecnológica mais avançada, enquanto a maioria recebe uma educação mais restrita. Para o primeiro grupo,

...de fato são asseguradas boas oportunidades educacionais, de modo a viabilizar a formação dos profissionais de novo tipo: dirigentes especialistas, críticos, criativos e bem sucedidos. Para a grande maioria, propostas aligeiradas de formação profissional que independem de educação básica anterior, como forma de viabilizar o acesso a alguma ocupação precarizada, que permita alguma condição de sobrevivência. (KUENZER, 1999: 133).

Portanto, a exigência de níveis mais elevados de educação pelo sistema produtivo realmente existe, mas é para poucos. É uma “formação de novo tipo, a integrar ciência, tecnologia e trabalho, para os privilegiados, ocupantes dos poucos postos que não correm risco de precarização, que “nasceram competentes para estudar”<sup>26</sup> e que certamente não são os pobres”. (KUENZER, 2000b: 26).

É possível, assim, afirmar o caráter parcial da tese de que a própria produção estaria a exigir de todos os trabalhadores um nível mais elevado de formação, de acordo com as demandas da organização flexível.

### **1.1.2. Questionando o papel do setor produtivo na definição dos rumos do ensino médio**

De maneira similar à compreensão de educação como fator de competitividade expressa pela CEPAL, os documentos oficiais insistem na necessidade de estreitar as relações entre educação e setor produtivo. Este, seria a referência privilegiada para a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas no decorrer do ensino médio.

Segundo o Parecer CEB nº 15/98, o Ensino Médio, parte da educação básica, deverá, ao invés da profissionalização estreita, oferecer uma preparação que servirá de base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho. Afirma ainda, que a busca de referências nas necessidades produtivas é uma tendência internacional.

A justificativa para a ênfase no direcionamento da educação a partir do mundo da produção está, como já foi apontado anteriormente, na compreensão da similitude entre as demandas da vida produtiva e da vida cidadã numa sociedade fortemente determinada pela ciência e pela tecnologia.

---

<sup>26</sup> Tomando por referência o texto de Kuenzer é possível compreender a expressão “aqueles que nasceram competentes para estudar”, oriunda de textos emanados do Banco Mundial, como sendo aqueles alunos oriundos das classes com maior poder aquisitivo e, portanto, com maior possibilidade de acesso aos bens culturais, à escolaridade de qualidade e, por consequência, aos melhores postos de trabalho.

Quando afirma que o ensino médio deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, o art.1º da Lei 9394/96 permite uma compreensão de que haja uma homogeneidade na forma como se organiza a produção atualmente.

Com base no raciocínio de HARVEY (2001), segundo o qual a heterogeneidade do setor produtivo estaria originando os mais diversos tipos de relações de trabalho e acentuando a vulnerabilidade dos grupos desprivilegiados, faz-se necessário questionar quais são, afinal, as demandas do setor produtivo que estariam sendo compreendidas como “base” para a definição das competências a serem desenvolvidas na escola. Em outras palavras, se a apenas uma pequena parcela de trabalhadores é exigida uma formação de novo tipo, adequada às exigências da produção de ponta e à grande maioria da população se exige diferentes níveis de formação, a partir de sua localização na hierarquia da produção, seria no mínimo impróprio afirmar que haja um tipo único e específico de demanda advinda da produção.

KUENZER (s/d) considera que realmente os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho estabelecem uma nova cultura, cada vez mais perpassada por ciência e tecnologia. Para a autora não faz sentido, todavia, “propugnar pela melhoria da qualidade do ensino ou pela formação geral “apenas porque, supostamente, esse é o tipo de requerimento prévio à modernização tecnológica” (FERRETI & KUENZER)<sup>27</sup>. Nessa mesma direção, FERRETI (1997) entende que as mudanças ocorridas no final do século XX não são apenas fruto do desenvolvimento da tecnologia, mas sim, das necessidades do capital. A ciência e a tecnologia não são elementos autônomos e sim, subordinados ao capitalismo. Elas se constituem em potencializadores da redução do tempo socialmente necessário à produção das mercadorias e, em consequência, do lucro.

As mudanças trazidas pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia precisam ser compreendidas no bojo das transformações do capitalismo em sua fase de acumulação flexível. Como o capitalismo continua, embora numa nova configuração, sendo o modo de produção vigente, as relações de classe continuam presentes. A ciência e a tecnologia são incapazes de superá-las.

KUENZER<sup>28</sup> afirma que “a mudança no processo de trabalho, que é meio, não é suficiente para mudar a natureza do processo de valorização do capital, que é o fim.” (s/d,p.2, texto mimeo) Portanto, se em determinada época o fordismo era o modelo de organização de

---

<sup>27</sup> A referência está incompleta por se tratar de texto disponível em meio eletrônico, disponível no site [www.educacao.ufpr.br](http://www.educacao.ufpr.br)

<sup>28</sup> Trata-se de texto disponível em meio eletrônico, no site [www.educacao.ufpr.br](http://www.educacao.ufpr.br)

produção hegemônico, ele ensejava um determinado tipo de educação, sempre visando o disciplinamento dos trabalhadores para que efetivamente contribuíssem para o processo de valorização do capital. Assim, a escola refletia a prática fragmentada comum à produção em geral. A crítica à fragmentação do trabalho pedagógico trazida pela fragmentação típica do taylorismo/fordismo, é, sem dúvida, pertinente.

Mas, isso não significa, necessariamente, que a produção “flexível” traga a reconstituição do trabalho antes fragmentado e que por causa disso, as demandas para a inserção produtiva e para a vida cidadã sejam exatamente as mesmas. Ao contrário, é preciso analisar essas novas demandas partindo da concepção de que, mudadas as bases da produção, faz-se necessário outro tipo de educação.

No texto anteriormente citado, KUENZER (s/d) nos lembra que as novas relações de produção e das novas formas de organização do trabalho, ensejam novos modos de vida, comportamentos, valores, atitudes, demandando um novo tipo de homem, capaz de ajustar-se aos novos métodos da produção. Nesse sentido,

Mudam as capacidades, agora chamadas de “competências” no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas *sempre para atender às exigências do processo de valorização do capital*. Neste sentido, as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, (...) têm, antes a finalidade de evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades da valorização do capital, do que reconstruir a unidade rompida. (KUENZER, s/d, texto mimeografado) grifo nosso.

GOUNET (1999) demonstra que a nova forma de gestão do trabalho, o “toyotismo”, se aparentemente amplia o conteúdo do trabalho ao substituir a linha pela célula de produção, onde um trabalhador cuida de várias máquinas, na verdade cada vez mais esvazia sua atividade, reduzem-se os requisitos de sua qualificação e intensifica-se o uso da sua força de trabalho, explorando-o ainda mais. Apesar da nova roupagem, as relações capitalistas continuam presentes, e de forma ainda mais cruel, nas novas formas de organização e gestão da produção.

FRIGOTTO (1995) afirma que, embora muito se fale e escreva sobre o “fim das classes” e o surgimento de uma sociedade harmônica e igualitária *do conhecimento*, na verdade esses conceitos tendem a mascarar a continuidade das relações sociais capitalistas. O autor afirma ainda, que a partir dos anos 80 ocorreu uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterarem-se, fundamentalmente, as relações sociais que esses conceitos mascaram. Estes conceitos seriam na verdade, as novas bases conceituais e políticas da perspectiva neoliberal de educação, visando ajustá-la ao processo de redefinição do novo padrão de acumulação.

No plano teórico, às categorias de *sociedade do conhecimento, qualidade total, flexibilidade, participação, formação abstrata e polivalente* que os homens de negócio e os intelectuais a eles articulados utilizam para expressar o tipo de demanda de educação e formação profissional, são contrapostas as categorias *de escola unitária, educação e formação humana omnilateral, tecnológica ou politécnica*, expressando as demandas dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora. (FRIGOTTO, 1995:22).

Portanto as relações sociais sob a lógica do capitalismo, embora “travestidas” por novos conceitos, continuam orientando a organização de nossa sociedade. Como a educação é uma prática social que se define nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais: constitui-se num campo social onde se explicita a luta pela construção da hegemonia. Essa disputa busca subordinar a educação aos interesses de classe. Assim,

na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (...) Por outro lado, na perspectiva da classe trabalhadora, a educação representa a possibilidade de buscar conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade, instrumentos necessários à construção da contra-hegemonia. (FRIGOTTO, 1995: 26).

Nessa via de raciocínio, supor que as competências básicas para a inserção produtiva são cada vez mais próximas, chegando a se igualar, às competências necessárias ao desenvolvimento do ser humano, não explica suficientemente o real. Há interesses antagônicos em jogo quando da definição *de quais conteúdos interessam e a quem interessam*. Portanto, propor como referências para a definição das competências básicas a serem adquiridas na escola as demandas do setor produtivo, significa assumir prioritariamente a perspectiva das classes dominantes e defender a continuidade da exploração do trabalho presente nas relações entre as classes sob o capitalismo.

BUENO (2000), assim como FRIGOTTO (1995), também reconhece que a revolução técnico-científica em curso realmente exige novos conhecimentos e novas qualidades morais e psicológicas por parte dos operários. Mas, alerta para a subordinação desses componentes às necessidades de ampliação e reprodução do capital. Para a autora, os empresários compreendem a educação como mero fator de produção, potencializador de uma posição privilegiada da empresa frente à concorrência. Seu interesse seria na constituição de um (pequeno) grupo de trabalhadores teoricamente mais capacitados, e no “estabelecimento velado, em nome da qualidade e da competitividade, de mecanismos de exclusão que marginalizam progressivamente a maioria da população.” (FRIGOTTO, 1995: 55).

Esse raciocínio encontra sustentação nas referências anteriores à segmentação do mercado de trabalho, expostas por HARVEY (2001), DEITOS (2001), POCHMANN (1998) e na tese da polarização das competências, desenvolvida por KUENZER (1999).

Conseqüentemente, advogar a subordinação da educação às demandas de mercado poderia ser, principalmente, uma estratégia usada para esconder, mascarar as diferenças entre as classes e a crescente exclusão.

Nesse sentido, a luta das “*forças comprometidas com a efetiva emancipação humana*” (FRIGOTTO, 2001a) é justamente para que a qualificação humana não seja subordinada às leis do mercado, indiferente se isso se dá sob o paradigma taylorista/fordista (perspectiva de adestramento) ou sob o princípio educativo oriundo da organização flexível da produção (perspectiva da formação polivalente, baseada em estratégias cognitivas).

FRIGOTTO (2001a) é categórico ao afirmar que a educação básica deve ser compreendida primeiramente, como direito subjetivo de todos e espaço social de organização, produção e apropriação dos conhecimentos mais avançados produzidos pela humanidade. Se é básica, “refere-se a todas as dimensões da vida humana e não unidimensionalidade ao mercado.”(FRIGOTTO, 2001a: 16) Desse modo, seria um erro atrelar a educação ao imediatismo do mercado de trabalho.

Da mesma forma que BUENO (2000), FRIGOTTO (2001a) nos alerta para a complexidade desse fenômeno, pois, se por um lado

a mudança das categorias e a necessidade de conservar a natureza excludente das relações sociais, especificam os dilemas e contradições que o capital e os *homens de negócio* historicamente encontram para adequar a educação aos seus interesses,... (Por outro), explicita, de igual modo, um espaço de contradição dentro do qual é possível desenvolver uma alternativa de sociedade e de educação democráticas que concorrem para a emancipação humana.(op.cit: 19)

Ou seja,

a “nova qualidade” de formação humana demandada pelos *homens de negócio* sinaliza o desenvolvimento de uma materialidade histórico-social cujas contradições engendram, para além de sua negatividade, uma positividade que pode ser politicamente capturada pelas forças comprometidas com a efetiva emancipação humana. (ibid.:22)

### **1.1.3. Problematicando a tese da inadequação da escola ao atual momento e sua necessária reestruturação rumo ao desenvolvimento da aprendizagem permanente**

Após a análise dos textos oficiais – Parecer CEB nº 15/98, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e os Boletins do Ensino Médio publicados de 1999 a 2002 – é possível afirmar que em todos eles, há referência à necessidade de se construir uma outra concepção de ensino médio, mais adequada às necessidades da vida e do trabalho numa sociedade fortemente marcada pela ciência e pela tecnologia.

No Parecer CEB nº 15/98, pode-se ler que

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver a capacidade de assimilar mudanças tecnológicas e adaptar-se a novas formas de organização do trabalho. Esse tipo de preparação faz necessário o prolongamento da escolaridade e a ampliação das oportunidades e continuar aprendendo. (MEC, SEMTEC. PCNEM: 2002:73).

O mesmo Parecer refere-se ainda à importância de elevar o nível de escolaridade da população como estratégia potencializadora do desenvolvimento sustentável do país através do desenvolvimento de recursos humanos adequados às necessidades da produção numa economia globalizada.

Coerente com as orientações internacionais o trecho acima reforça a idéia do determinismo tecnológico para as mudanças ocorridas na sociedade e situa a aprendizagem permanente como requisito necessário à competitividade do setor produtivo. Já em 1992, a CEPAL defendia a necessidade de reformas na educação de maneira a formar as pessoas requeridas pelo setor produtivo. Também o Relatório Delors apresenta a educação como responsável pelo desenvolvimento humano sustentável, e defende que, para cumprir essa gama de tarefas, deve ser compreendida como *processo ao longo de toda a vida*.

Nos PCNEM aprendizagem permanente é apontada como elemento necessário à empregabilidade e à vida cidadã em tempos de rápidas mudanças como os que estamos vivendo e o desenvolvimento desta habilidade deve ser o foco do ensino médio. Tomam por pressuposto que a velocidade do progresso científico e tecnológico e da transformação dos processos de produção torna o conhecimento rapidamente superado, exigindo uma atualização constante. Por isso propõem que os estudantes desenvolvam não mais a capacidade de acumular conhecimentos, mas sim, competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de

continuar aprendendo, de acordo com as necessidades que se lhe puserem no trabalho ou na vida social.

Dentre as competências a serem desenvolvidas pelo ensino médio, os PCNEM referem-se à

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 crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para o risco, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento.(MEC, SEMTEC. PCNEM: 2002:24).

Visando favorecer a aprendizagem permanente, elemento necessário à empregabilidade e à vida cidadã em tempos de rápidas mudanças como os que estamos vivendo, a reforma do ensino pretende propiciar a superação do currículo livresco, baseado na memorização. Para tal, será necessária a construção de “... 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 no mundo do trabalho** e na prática social” (Ibid.,p.25 grifos do original) numa perspectiva de aprendizagem permanente.

KUENZER (2000) também demonstra preocupação com a necessidade de rever e reestruturar a proposta pedagógica do ensino médio, embora não na mesma direção apontada pelos propositores da reforma. A autora concorda ser necessário superar o ensino livresco, formular outra concepção que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica. O objetivo dessa nova pedagogia seria capacitar as pessoas para lidarem com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez, de maneira a atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, não para ajustar-se, mas para participar como sujeito na construção de uma sociedade na qual o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, de modo a assegurar qualidade de vida e preservar a natureza. (KUENZER, 2000:34).

Percebe-se logo que embora haja coincidência entre os propositores da reforma e Kuenzer acerca da necessidade de repensar a estrutura e o currículo do ensino médio, a compreensão da autora sobre o que seria essa nova “pedagogia” se distancia bastante do que é proposto pelo MEC. Não se trata de reestruturar o ensino a partir das demandas da produção, embora não se possa deixar de levá-las em conta. Mas sim, pensar e agir a partir da compreensão de que o

acesso à educação básica de qualidade é um direito inalienável de todo ser humano, e possibilidade de favorecer a transformação social.

Trata-se de reconhecer, portanto, que é necessário

elaborar propostas que de fato permitam articular cidadania, cultura e trabalho, identificando a escola pública como um dos únicos espaços de que dispõem os trabalhadores e seus filhos, bem como os excluídos do mundo do trabalho, para ter acesso a todos os tipos de conhecimento que lhes permitam melhor compreender as relações sociais e produtivas das quais participam, inserir-se no mundo do trabalho como condição de existência e organizar-se para destruir as condições que produzem exclusão. (KUENZER, op.cit: 12).

Coerente com o raciocínio acima exposto, a própria autora nos alerta que a definição de uma nova pedagogia não é um problema pedagógico, mas político. E que por isso mesmo, pretender resolver os problemas sociais – e educacionais – por meio da elaboração de uma nova concepção de educação é *ingenuidade ou má-fé*. Nesse sentido, a constituição de uma nova forma de educar somente será possível em outro modelo de sociedade, onde “todos desfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos.”(KUENZER, 2000:35) Essa constatação não deve servir, no entanto, como elemento paralisador e sim, orientar nossa compreensão acerca das possibilidades e limites que nos impõem as condições concretas.

Dentro dos limites impostos pelo modelo de sociedade em que vivemos o primeiro desafio que se põe rumo à superação da exclusão é favorecer a democratização do ensino médio. Segundo BARRETO “o índice de escolarização da faixa etária de 15 a 17 anos que deveria estar freqüentando o ensino médio, ainda mal ultrapassa os 30%” ( BARRETO, 2002: 354),. Por isso, é tão urgente lutar para que a formação científico-tecnológica e sócio-histórica necessária à vida atual seja *para todos*.

Ao se referir à propalada inadequação do ensino médio profissionalizante – baseado no paradigma taylorista/fordista – às necessidades atuais, BUENO (2000) se pergunta o que o “novo” ensino médio tem a oferecer. Embora concorde com os propositores da reforma que o antigo 2º grau técnico realmente estava anacrônico às exigências de um “novo tempo”, discorda da adequação do modelo proposto pela reforma a essas mesmas exigências.

Para a autora a adoção pelo governo brasileiro, de um caminho escolar único, separando o ensino médio da educação profissional, teria se dado muito mais por este se constituir num modelo mais econômico, adequado às orientações advindas de organismos internacionais de fomento, do que por necessidades advindas da inadequação da escola ao sistema produtivo.

Portanto, o atual desenho do ensino médio ofereceria uma “formação que pouco fundamenta a produção de novas tecnologias em nível nacional, mas que, com certeza, supervaloriza o consumo das tecnologias importadas”.(BUENO, 2002: 186). Além disso, estaria fundamentado numa relação utilitária entre escola e mercado, o que causa uma visão empobrecida de humanização e de socialização.

DEITOS (2001) considera que a sustentação ideológica sobre a necessidade da reforma está baseada numa compreensão equivocada sobre a relação entre a ineficiência do sistema educacional brasileiro e o atraso tecnológico e produtivo do país. Defende que a reforma do ensino médio não correspondeu, realmente, as necessidades advindas da produção e que esse suposto anacronismo não é verdadeiro.

Sua argumentação toma por referência a análise do PROEM<sup>29</sup>, que tem por base as necessidades de empregabilidade geradas pela mudança da matriz econômica do Paraná nos anos 90 do século XX. Segundo o autor, o PROEM sustenta-se num discutível diagnóstico de inadequação do ensino médio técnico e promove uma nova adequação da educação às relações sociais, políticas e econômicas, atendendo aos interesses financeiros dessa nova etapa do capitalismo mundial.(DEITOS, 2001; 283-84).

Assim, no presente momento histórico,

afirmar que o ensino médio e profissional está inadequado, ainda que efetivamente esteja, ou que está no desvão, produz os argumentos necessários, ideologicamente, para dissimular a função financeira das “ajudas” atuais, que visam adequá-lo às novas exigências políticas e econômicas, nacionais e internacionais.(DEITOS, 2001:284).

A justificativa da reforma pela via das necessidades produtivas seria, então, falaciosa, já que segundo o autor, a escolaridade nunca foi elemento determinante no desenvolvimento econômico e das relações de produção no Brasil. Assim como BUENO (2000), DEITOS (2001) acredita que as verdadeiras razões para a reforma do ensino médio estariam muito mais ligadas às orientações advindas dos organismos internacionais de fomento e às necessidades de financiamento externo das políticas educacionais brasileiras.

Embora a nenhum dos autores citados ocorra negar a necessidade de alterar o currículo do ensino médio, nenhum deles defende a utilização da noção de competências como norteadora

---

<sup>29</sup> Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, implantando em 1998, na gestão de Jaime Lerner.

dessas mudanças. É emblemática, nesse sentido, a contribuição de KUENZER, ao escrever, em 2000, um texto intitulado “por que não falamos de competências”<sup>30</sup>

Nesse texto, a autora nos alerta para a polissemia do conceito de competências, ensejando múltiplas interpretações. Parte da compreensão de que competência é

a síntese de múltiplas dimensões, cognitivas, sociais e psicomotoras, elas são históricas, e portanto, extrapolam o espaço e o tempo escolar, e só se evidenciam em situações concretas da prática social. A sua mensuração nos tempos e espaços escolares exige reduções que certamente esvaziarão o processo de ensino do seu significado. (KUENZER, 2000:19).

Seu uso para nortear o currículo de ensino médio se constitui em uma nova tentativa de racionalização pedagógica, pois dilui a diferenciação entre as

dimensões especificamente pedagógicas e as amplamente pedagógicas que compõe os processos de formação humana, confundindo os processos intencionais e sistematizados das práticas escolares, e as dimensões amplamente educativas que ocorrem nas relações sociais e produtivas... (KUENZER, 2002a).

Como as competências só podem se manifestar em situações concretas da prática social, a autora acredita que em situação escolar, um ensino organizado a partir dessa noção oscilará entre o reducionismo e a generalidade (Kuenzer, 2000). Esse processo, ao contrário do que tem sido defendido pelo discurso oficial, tende a esvaziar o processo de ensino do seu significado e traz sérios riscos para a educação dos trabalhadores.

Para Kuenzer,

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento.

Cabe às escolas, portanto, desempenhar com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho. (KUENZER, 2002a).

---

<sup>30</sup> Trata-se de parte da introdução ao livro “Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho”.

Da mesma forma, embora também compreendam a necessidade de uma nova relação do aluno de ensino médio com o conhecimento, não se percebe nos autores citados a defesa da “aprendizagem permanente”, termo tão caro aos propositores da reforma. Segundo FORRESTER (1997) a “aprendizagem permanente”, exigência da empregabilidade, pode ser traduzida como uma constante adaptação do indivíduo às demandas do setor produtivo, uma preocupação constante com uma aprendizagem sempre em renovação, adaptada aos desejos dos empregadores em potencial. E, por isso mesmo, dificulta que o sujeito se torne realmente competente.

DUARTE (2001) corrobora essa hipótese ao manifestar sua preocupação com o crescimento das propostas que defendem o “aprender a aprender”. Segundo ele,

O núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2001:8).

Na concepção que está colocada pelo *aprender a aprender*, “à escola não caberia a tarefa de transmitir o saber objetivo, mas sim de preparar os indivíduos para aprenderem aquilo que deles for exigido pelo processo de sua adaptação às alienadas e alienantes relações sociais que presidem o capitalismo moderno.”(ibid.: 9).

Por isso, para o referido autor, o lema *aprender a aprender*, ao contrário de ser um caminho para a superação do problema da unilateralidade da educação, é um instrumento ideológico da classe dominante para esvaziar a educação escolar destinada à maioria da população enquanto, por outro lado, são buscadas formas de aprimoramento da educação das elites.

Na mesma obra, DUARTE nos lembra que a escola deve ser compreendida como instituição inserida no desenvolvimento histórico da sociedade. A contradição que perpassa a sociedade capitalista está presente também na escola e nesse sentido “oferecer ensino de boa qualidade (para os que vivem do trabalho) é uma forma de agudizar essas mesmas contradições e com isso favorecer sua superação, num outro tipo de sociedade”. (ibid:9)

O próprio processo produtivo hoje em curso exige elevação cultural dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas. Mas, do ponto de vista do capital, essa formação deve ser limitada, para que o conhecimento não se torne um instrumento de luta. Ao contrário, por meio da difusão da ideologia hegemônica, a educação das maiorias cumpre a

função de amenizar o risco e os problemas causados pela miséria absoluta. Assim, no presente momento histórico, a ênfase na proposta do “aprender a aprender”, da forma como vem se configurando nos textos oficiais, estaria dificultando a educação de qualidade para os que vivem do trabalho e com isso, favorecendo a exclusão, e não a inclusão social.

#### **1.1.4. Questionando a escolaridade de nível médio como uma estratégia para desenvolver a empregabilidade, e, portanto, requerendo o desenvolvimento de certas habilidades e competências reconhecidas pelo mercado de trabalho.**

A reforma do ensino médio não pode ser tomada como sendo o único definidor da ação das escolas, porque o movimento do real é muito maior do que qualquer proposta oficial. Os direcionamentos por ela traçados não se efetivam na escola de maneira linear e isenta de conflitos e resistências. Conseqüentemente, os sujeitos por ela formados não necessariamente aqueles desejados pela reforma. Mesmo assim, a análise de suas idéias-chave se reveste de grande importância permitindo, inclusive, uma ação pedagógica mais crítica por parte das escolas. Um dos conceitos-chave na reforma é o de empregabilidade.

Segundo Ruy Leite Berger Filho, Secretário de Educação Média e Tecnológica no início da gestão FHC, a nova organização do Ensino Médio com base nas competências “pressupõe a centralidade no aluno, portanto, na aprendizagem. Deverá propiciar sempre uma *construção ativa do conhecimento* por parte do aluno, permitindo que todos recebam uma preparação básica, necessária a todos os tipos de ocupação profissional”. (Bol. do Ensino Médio nº2, ano I),

Após o desenvolvimento de competências de nível básico durante o ensino médio, caberia o refinamento daquelas que forem necessárias aos diversos tipos de inserção produtiva. Por isso, após a base geral oferecida pelo ensino médio, o jovem poderá “escolher” entre a imediata inserção no trabalho, a frequência a cursos profissionalizantes ou a continuidade dos estudos.

O egresso desse nível de ensino estaria preparado para corresponder aos treinamentos oferecidos pelas empresas, buscar cursos profissionalizantes, ou continuar seus estudos em nível superior, dependendo de suas necessidades e seu “desejo” de inserção no mercado de trabalho. Justificaria-se, portanto, o desmembramento da educação profissional e do ensino médio. A primeira está apoiada no refinamento e desenvolvimento de competências básicas que deverão ser desenvolvidas no ensino médio. E este, passa a ser considerado pré-requisito ao desenvolvimento da competência profissional.

Por entender que ao Ensino Médio cabe o desenvolvimento de competências cognitivas, exigidas pela produção, os propositores da reforma supõem que os indivíduos já incluídos no mercado “desejarão” retornar aos bancos escolares para delas se apropriarem a partir das necessidades surgidas no mundo do trabalho. (MEC, SEMTEC: PCNEM: 2002:21). Esta seria uma necessidade dos indivíduos para manterem o seu “nível de empregabilidade” e, portanto, de competitividade no mercado. Já aqueles que ainda não conseguiram a sua inserção, estariam em busca de maior formação exatamente no sentido de desenvolverem as competências e habilidades requeridas pela produção e, com isso, alcançarem maiores possibilidades de conseguirem um posto de trabalho. As necessidades geradas pelo trabalho (ou a busca de inserção) seria assim, uma das razões que estaria levando ao crescimento da demanda por vagas no ensino médio.

Também o Parecer CEB nº 15/98 enfatiza o papel da escola como elemento potencializador da inserção profissional. Segundo o referido documento, o Brasil estaria vivendo uma “onda” de adolescentes o que, coincidentemente, acontece num momento de escassas oportunidades de trabalho e crescente competitividade pelos postos existentes. O mesmo Parecer aponta para a

expressiva diminuição, na população de adolescentes, da porcentagem dos que já fazem parte da população economicamente ativa. Este é um indicador a mais de que essa população vai tentar permanecer mais tempo no sistema de ensino, na expectativa de receber o preparo necessário para conseguir um emprego. (MEC, SEMTEC. PCNEM, 2002:66).

Partindo da ênfase dada à empregabilidade pelos documentos oficiais, autores como SAVIANI (2002), GENTILI (2002), BUENO (2000), KUENZER (1999, 2001), FRIGOTTO (1995, 2001), OLIVEIRA (1999, 2002) consideram importante tomar tal conceito e favorecer uma compreensão ampliada do seu significado e uso na atual configuração das políticas educacionais para o ensino médio e profissional.

Segundo FRIGOTTO (1995), a noção de empregabilidade é uma retomada da Teoria do Capital Humano, surgida nos anos 50 a partir de estudos coordenados por Theodoro Schultz nos EUA. Esta, toma a educação como fator de produção e foi rapidamente incorporada ao ideário desenvolvimentista do Brasil no contexto do milagre econômico.

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como

potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTTO, 1995:41).

Seu pressuposto básico e mais amplo, é que a educação seria produtora de capacidade de trabalho, numa perspectiva pragmática e imediatista. Nessa perspectiva, a questão norteadora é definir que tipo de educação é geradora de que tipo de capacidades de trabalho, e, portanto, de produtividade e lucro.

Para SAVIANI (2002), entre os anos de 1950 e 1970 a Teoria do Capital Humano empenhou-se em estruturar a educação de acordo com a organização taylorista/fordista de produção, o que se traduziu na chamada pedagogia tecnicista.

Tratava-se de uma formação que preparava um trabalhador apto para executar, repetidas vezes, “as mesmas tarefas, exigidas por um processo técnico de base rígida, para o que era suficiente alguma escolaridade, muitas vezes dispensável, treinamento e experiência.”(KUENZER, 1999:19).

Em sua formulação original, a Teoria do Capital Humano estava, portanto, relacionada ao taylorismo/fordismo não só enquanto forma de organizar a produção, mas como modo de regulação das relações sociais, naquilo que se convencionou chamar de “Estado de Bem-Estar Social”. Com base nas idéias de John M. Keynes, esta forma de organização das relações sociais

buscava conciliar a democracia com o liberalismo, através do estabelecimento de um compromisso de classes, com a criação de mecanismos interferidores na economia da mercado, visando a sua racionalização. Este mecanismo seria o Estado, agora com novas funções, especialmente a de articular o compromisso de classes. (RECH, 1999:02).

Tratava-se de um sistema de inclusão social e cidadania, fundamentado numa concepção de Estado interventor e planejador. Tinha por referência as idéias de produção e consumo em massa, busca do pleno emprego e diminuição das desigualdades. Deste modo, a Teoria do Capital Humano tinha como horizonte a “promessa” da integração social, num mundo onde o consumo e o mercado de trabalho estavam em franca expansão. Nesse sentido, a escola passou a ser encarada como elemento de integração social.

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica

da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. (GENTILI, 2002:49-50).

A escolaridade era interpretada com elemento fundamental na formação do capital humano e, portanto, estratégica para a economia nacional e para o progresso individual. Essa relevância levou os Estados a considerarem a definição das políticas públicas para a educação como uma atividade central, já que dela poderia depender, em parte, o desenvolvimento do país.

FRIGOTTO (2001) alerta que a teoria do capital humano foi produzida para explicar, em última análise, exatamente a não efetiva generalização do fordismo. Ou seja, buscava justificar pelo baixo investimento em capital humano, os desníveis de renda e desenvolvimento entre diferentes pessoas e grupos sociais. “O investimento em *capital humano* passou a constituir-se na chave de ouro para resolver o enigma do subdesenvolvimento e das desigualdades internacionais, regionais e individuais”.(FRIGOTTO, 2001:37).

A partir dos anos 70, e com força crescente, a organização social estruturada com base no “compromisso de classes” arbitrado pelo Estado entrou em crise. Conseqüentemente, ocorreu a paulatina desarticulação da promessa integradora pela educação e pelo emprego.

Nesse novo contexto a Teoria do Capital Humano perdeu parte do seu poder de explicação da realidade. Embora suas promessas – a possibilidade de igualdade entre nações e indivíduos mediante maior produtividade – não tenham se efetivado, isso não significa que se tenha perdido sua idéia básica: a contribuição da escolaridade no desenvolvimento econômico individual e da nação.

Nesse início de século XXI, os limites do desenvolvimento capitalista têm trazido fortemente a destruição de postos de trabalho e a precarização dos postos que ainda existem. As desigualdades entre indivíduos e entre países se acentuam cada vez mais, e torna-se rotineiro nos países “em desenvolvimento” o discurso da necessidade de ajustar-se aos novos tempos, ingressando o mais rápido possível no processo de globalização. E é nesse contexto que a Teoria do Capital Humano é retomada, mais uma vez para justificar as desigualdades.

A partir dos anos 80, surgem novos conceitos e categorias que, aparentemente, não apenas superam as perspectivas de treinamento e alienação do homem propostas pelo fordismo, como lhes são opostas.

Trata-se, na verdade, de uma metamorfose de conceitos sem, todavia, alterar-se fundamentalmente as relações sociais que mascaram. No plano da ordem econômica, os conceitos ou categorias pontes são: flexibilidade, participação, trabalho em equipe, competência, competitividade e qualidade total.

No plano da formação humana são: pedagogia da qualidade, multi-habilitação, policognição, polivalência e formação abstrata.(FRIGOTTO, 1995:55).

Segundo a reforma, a escola deverá se organizar de maneira a favorecer o desenvolvimento da empregabilidade. O desenvolvimento de certas “habilidades e competências” além da capacidade e disposição para a aprendizagem permanente, seriam a base de uma formação que viesse a favorecer a empregabilidade. Assim, mesmo estando momentaneamente desempregado, o indivíduo estaria apto a ser “empregável” a qualquer tempo, nas mais variadas funções.

No discurso de seus defensores, a empregabilidade pode ser alcançada mediante esforço pessoal, desenvolvimento de determinadas habilidades e competências que interessem a um mercado de trabalho sempre cambiante, além da predisposição de estar sempre disposto a se adaptar a novas exigências advindas da produção.

Para FORRESTER (1997) trata-se do contrário: estar disponível para todas as mudanças, todos os caprichos do destino, estar pronto para trocar constantemente de trabalho, mas sem nenhuma garantia de encontrar um novo emprego. E, ao ter sempre presente a preocupação com a aprendizagem constantemente renovada, ter pouca chance de tornar-se realmente competente.

OLIVEIRA (1999) também concorda que o conceito de empregabilidade tem como pressuposto a eliminação de postos de trabalho e o aumento da competição entre os trabalhadores pelos poucos postos existentes. Afirma que, como o desemprego em massa é crescente, torna-se necessário criar mecanismos ideológicos que justifiquem as contradições na sociedade capitalista, colocando a responsabilidade pela crise fora das relações de classe.

KUENZER (1999a) define empregabilidade na mesma direção dos autores acima citados. Trata-se da adequação aos postos ainda existentes, o que cada vez mais depende de diferenciação e sofisticação de trajetórias, a partir de uma base comum de conhecimentos, resultado do esforço individual e fundada na “flexibilidade” enquanto capacidade para adequar-se a mudanças, mesmo que signifiquem perda de direitos e qualidade de vida.

Para GENTILI (2002) o conceito de empregabilidade foi se fortalecendo a partir dos anos 1990, como eixo articulador de várias políticas destinadas a diminuir os impactos e os riscos do crescente desemprego e é um conceito que precisa ser compreendido a partir da desarticulação da promessa integradora pela educação e pelo emprego, típica do modo fordista de regulação. Desse modo, para GENTILI,

a desintegração da promessa integradora não tem suposto a negação da contribuição econômica da escolaridade, mas sim uma transformação substantiva de sentido. Passou-se de uma lógica da integração em função das necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. (GENTILI, 2002, p.51).

Em outras palavras, a escolaridade continua sendo uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não de todos, já que num mundo eminentemente competitivo não há espaço para todos e a exclusão “faz parte do jogo”.

Morta definitivamente a promessa do pleno emprego, restará ao indivíduo (e não ao Estado, às instâncias de planejamento ou às empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. A desintegração da promessa integradora deixará lugar à difusão de uma nova promessa, agora sim, de caráter estritamente privado: a promessa da empregabilidade. (ibid.: 51)

Nesse sentido, DEITOS (2001) afirma que a caracterização da educação como mediadora do desenvolvimento (individual e do país), legitima a discriminação social. A empregabilidade seria, portanto, o “paraíso” de alguns poucos, restando aos menos capazes, o subemprego ou mesmo a exclusão de qualquer forma de inserção produtiva.

A utilização do conceito de empregabilidade como base no direcionamento das políticas educacionais, retira do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. A responsabilidade por adquirir as competências exigidas pelo mercado e buscar nele inserir-se passa a ser de cada indivíduo.

Com a realidade do desemprego crescente, o conceito de empregabilidade serve para justificar a exclusão e assume, portanto, um caráter perverso, de naturalização da exclusão. Para GENTILI (2002) trata-se de um conceito “preche” de um elevado grau de cinismo pois procura convencer os excluídos de que eles são os culpados por sua própria exclusão. Além disso, mascara o conflito de classes. Isso porque, segundo FRIGOTTO (1995) historicamente a educação sempre foi um espaço de luta pela hegemonia, em que tanto a burguesia busca *fabricar* e formar o trabalhador que lhe convém, como este busca elementos para superar os processos de alienação.

O desenvolvimento da base técnica da produção, hoje permite o uso cada vez mais intensivo de trabalho morto e a eliminação crescente do trabalho vivo, como estratégia privilegiada na busca da reprodução do capital. A flexibilização e a precarização do trabalho,

portanto, são parte inerente da atual organização da produção, e como tal, interessam às elites. Nesse sentido, o uso do conceito de empregabilidade no direcionamento das políticas educacionais constitui-se na forma de inculcar no imaginário social a idéia de que o projeto de educação das elites, representadas pelos empresários, está acima das contradições de classe, interessa a todos.

Por isso, para OLIVEIRA (1999), as políticas educacionais subordinadas aos conceitos reestruturadores da teoria do capital humano produzem uma vinculação submissa da escola à produção, e em nada contribuirão para as novas gerações conseguirem sua inserção no mercado de trabalho. A escola, ao ser concebida como um espaço quase que estritamente direcionado à formação para o trabalho, desvincula-se da sua responsabilidade de ser um agente provedor de conhecimentos práticos e teóricos que contribuam para que os educandos intervenham na sociedade de forma mais crítica e organizada.

O referido autor compreende que a empregabilidade decorre da competência. Esta, é caracterizada muito mais pelos requisitos que interessam ao “patrão” do que pelas qualificações disponíveis pelo cidadão. Competência é algo instável, cuja utilização pode favorecer uma maior submissão do trabalhador à dinâmica de trabalho estabelecida pelo capital. Isso porque, ao utilizar o conceito de competência, o capital abstrai o desempenho de uma dada profissão das relações de conflito e incorpora apenas as dimensões subjetivas diretamente relacionadas ao comportamento que o trabalhador deve mostrar ao desenvolver uma atividade.

Ainda no mesmo texto, OLIVEIRA (1999) defende a idéia de que atribuir à escola a responsabilidade de garantir um novo tipo de formação, que permita aos indivíduos apropriarem-se de novas competências cognitivas e comportamentais, acarreta sua descaracterização como espaço responsável pela formação dos seus alunos em âmbito mais expansivo que apenas a preparação para o trabalho.

Como já foi salientado anteriormente, Kuenzer, em várias obras, defende que o papel da escola não é o de desenvolver competências, porque estas só se desenvolvem na prática social. Isso porque a autora compreende competência como “a capacidade de agir, em situações previstas e não previstas, com rapidez e eficiência, articulando conhecimentos tácitos e científicos a experiências de vida e laborais vivenciadas ao longo das histórias de vida.” (KUENZER, 2002a).

Assim, embora os conhecimentos estejam integrados às competências, com elas não se confundem. Por isso mesmo, a escola é o lugar do trabalho com o conhecimento, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo, e não, de desenvolvimento de competências.

Como então, compreender a centralidade da noção de competências nas orientações curriculares para o ensino médio?

Para OLIVEIRA (2003) o conceito de competência está intimamente ligado ao de empregabilidade e, portanto denota a intenção de subordinar a educação aos caprichos do mercado. Segundo o autor, o conceito de empregabilidade carrega a idéia de um possível movimento (tornar-se empregado) e o conceito de competência institui condicionantes para que a empregabilidade possa se realizar.

Ou seja, a possibilidade de empregar-se não decorre apenas de qualificações disponíveis pelo cidadão; ele deve ter aquelas competências que interessam ao patrão. O capital, neste momento, tornou-se efetivamente capaz de impor um modelo de trabalhador segundo seu desejo.(OLIVEIRA, 2003:37).

Com base em TANGUY & ROPÉ<sup>31</sup>, OLIVEIRA ressalta como elemento fundamental no uso deste conceito a sua não separação da prática. Sua compreensão aproxima-se, portanto, daquela expressa por KUENZER. Se a competência é um saber operacional, validado em uma situação concreta, é algo instável, dependendo da realidade social (e laboral) na qual ela se expressa. Nesse sentido, seu desenvolvimento não pode se dar na escola.

SILVA (2003) vai corroborar esta hipótese ao descrever as diversas origens da noção de competência usada nos documentos oficiais. A autora demonstra a fluidez, a imprecisão e a polissemia no uso dessa noção e aponta como uma das interpretações presentes (principalmente no SAEB<sup>32</sup> e no ENEM<sup>33</sup>) aquela oriunda das explicitações no campo da psicologia da aprendizagem, nas vertentes piagetiana e condutista. Para SILVA, “as teorias da competência, a

---

<sup>31</sup> TANGUY, L.; ROPÉ, F. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1994.

<sup>32</sup> Sistema de Avaliação da Educação Básica. Segundo Silva, 2003, “a implementação de mecanismos de avaliação do sistema educacional precedeu as demais ações da reforma curricular. As primeiras ações se firmaram ao mesmo tempo em que se iniciavam as discussões oficiais em torno da LDB. O SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – foi objeto de um projeto piloto já em 1988, passando por alterações ao longo dos anos 90”.(SILVA, 2003:196).

<sup>33</sup> O *Exame Nacional do Ensino Médio - Enem* foi implantado pelo MEC em 1998 e destina-se aos alunos que estão concluindo ou que já terminaram o ensino médio. O Exame está baseado numa matriz de competências e habilidades, que deveriam, segundo o MEC, ter sido desenvolvidas em 11 anos de escolarização básica.

partir do enfoque a-histórico de suas formulações iniciais, especialmente no campo da Psicologia, facilmente se articulam com o discurso das novas necessidades de formação profissional.” (SILVA, 2003.252).

Ao desconsiderar que a relação indivíduo-sociedade é sempre uma relação mediada culturalmente, numa sociedade de classes, o uso da noção de competências para organizar o currículo do ensino médio favorece uma compreensão reducionista do papel da escola. Nessa concepção, trata-se de organizar a escola de acordo com os requisitos da produção. E estes requisitos são tomados como algo dado, subtraindo-lhes a condição de serem determinados historicamente, de acordo com as necessidades da acumulação capitalista.

MANFREDI (1998) acredita que o modelo de competência estaria

ancorado numa lógica de recomposição da hegemonia do capital, (...) num processo de ressocialização e aculturação da classe trabalhadora aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo em sua fase de transnacionalização. (MANFREDI, 1998: 37).

Nesse sentido, a ênfase no desenvolvimento de competências, principalmente pela *aprendizagem permanente* significa a submissão do trabalhador ao movimento da produção e demonstra a necessidade (para o capital) de que o trabalhador não se contraponha ao modelo de organização econômica e gerencial existente. Daí, a importância de se definir a educação a partir das demandas do setor produtivo: “a escolha do que deverá ser aprendido pelo trabalhador é definido pelo próprio capital. O saber, em todas as dimensões, *fazer, ser, aprender*, etc. começam e terminam onde o capital determina.” (OLIVEIRA, 2003: 39) grifos do autor.

#### **1.1.5. Reafirmando a inadequação da noção de competência para orientar o currículo do ensino médio e, portanto, também, da concepção de interdisciplinaridade e da contextualização defendidas pela reforma**

O Parecer CEB 15/98 apresenta como diretrizes para a proposta pedagógica do ensino médio, a autonomia das escolas, que se organizarão tomando por referência competências de caráter geral, cuja definição se dará em nível nacional. Os PCNEM apresentam as competências básicas, que servirão de base para organização “autônoma” de cada escola, agrupadas em três áreas, e sempre enfatizando a necessidade de promover arranjos interdisciplinares. Os três campos de competências são: *representação e comunicação, investigação e compreensão, contextualização sócio-cultural*. Essas competências servirão como referencial também para a

instituição de mecanismos da avaliação dos resultados, tais como o SAEB e o ENEM. Cabe, portanto, à avaliação externa, o acompanhamento da qualidade da educação.

Essa proposição, como bem apontam OLIVEIRA (2003), NEVES (2000), BUENO (2000), demonstra a concepção de Estado gerador, incentivador e avaliador de políticas educacionais assumida pela gestão FHC.

Segundo o referido Parecer, o ensino médio deverá se orientar, portanto, mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Essas competências de caráter geral serão pré-requisito tanto para a inserção profissional quanto para a continuidade dos estudos. A operacionalização desses preceitos se dará através de interdisciplinaridade e da contextualização.

No próprio Parecer há algumas indicações sobre como o MEC compreende esses dois elementos. A interdisciplinaridade é defendida como estratégia necessária para que “os alunos aprendam a olhar um mesmo objeto sob perspectivas diferentes.” (MEC, SEMTEC. PCNEM:2002:88) Ao explicar que não se pretende o rompimento das disciplinas, mas um novo tratamento pedagógico, o Parecer CEB 15/98 afirma que, “a partir do problema gerador do projeto, que pode ser um experimento, um plano de ação para intervir na realidade, são identificados os conceitos de cada disciplina que podem contribuir para descrevê-lo, explicá-lo e prever soluções.” (ibid:89) Os trechos citados denotam uma concepção de interdisciplinaridade como relação entre as várias disciplinas e não a superação da lógica disciplinar.

Embora o texto do Parecer não se manifeste nesse sentido, é possível inferir que a necessidade de interdisciplinaridade ali defendida, tenha por referência as demandas da produção. Essa compreensão é reforçada pela perspectiva utilitarista posta à interdisciplinaridade, quando expressa como seu objetivo identificar problemas e a eles indicar soluções.

A contextualização é caracterizada no Parecer CEB 15/98 como recurso para tirar o aluno da passividade. A contextualização deverá partir sempre do cotidiano e tomar por referência privilegiada, o trabalho. O contexto do trabalho é descrito como sendo

imprescindível para a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos (...) Por sua própria natureza de conhecimento aplicado, as tecnologias, sejam elas das linguagens e comunicação, da informação, do planejamento e gestão, ou as mais tradicionais, nascidas no âmbito das Ciências da Natureza, só podem ser entendidas de forma significativa se contextualizadas no trabalho. (MEC, SEMTEC. PCNEM:2002:93).

Em todos os Boletins do Ensino Médio, publicações de cunho mais didático, de tradução operacional da reforma, aparece, em maior ou menor proporção, a ênfase na interdisciplinaridade e na contextualização como estratégias de ação pedagógica privilegiadas para uma educação “mais próxima das necessidades do mundo atual”. No primeiro boletim – editado no primeiro semestre de 1999 – Avelino R. S. Pereira, Coordenador Geral de Ensino Médio da SEMTEC, anuncia as bases para o “novo” currículo. Coerente com o Parecer CEB 15/98, Vieira toma como princípio epistemológico a aprendizagem por competências, e como princípios pedagógicos, a interdisciplinaridade e a contextualização. Os Boletins seguintes vão continuar reforçando a importância de se construir práticas pedagógicas baseadas no desenvolvimento de competências.<sup>34</sup>

Em obra de 2000, KUENZER toma a questão da contextualização e afirma, assim como os reformadores, que este seria um importante princípio a orientar a relação e o tratamento metodológico dos conteúdos. A autora concorda com as DCNEM no sentido de que as formas tradicionais de absorção passiva de conteúdos são inadmissíveis.

Mas, compreende que a concepção de contextualização proposta não basta para que o jovem, mais do que dominar conteúdos, aprenda a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora. Isso porque a concepção de contextualização proposta pelas DCNEM – estabelecimento de relações entre o conhecimento e o cotidiano – é uma compreensão insuficiente sobre o que venha a ser este movimento.

Tomar o cotidiano como elemento de contextualização significa uma compreensão insuficiente de como se dão as relações sociais. “O cotidiano não se explica em si, mas através da história, que é feita por homens e mulheres reais, que estabelecem relações entre si e com o mundo através do trabalho em sua dimensão de práxis humana”.(KUENZER, 2000:74) Por serem históricas, essas relações podem ser de diversas ordens (submissão, solidariedade, confronto, oposição, participação, por exemplo), em face da diferente distribuição dos meios

---

<sup>34</sup> No Boletim nº2, de dezembro de 1999, o texto principal, de Ruy L. Berger Filho, se intitula “Currículo e competências”. O Boletim nº 3, março/abril/2000, traz um texto de Avelino Vieira, denominado “Contextualização”. O Boletim nº 4, maio/junho/2000, traz também de A. Vieira, o texto “Interdisciplinaridade”. O Boletim nº 5, agosto/setembro/2000 tem como texto principal, “Projeto escolar: um projeto pedagógico”, também de A. Vieira. Os Boletins publicados a partir de 2001 passam a relatar através da coluna “Acontece nas Escolas”, experiências de escolas que modificaram seus currículos na direção proposta pela reforma, além de defenderem o uso da tecnologia, principalmente do “TV Escola” como instrumento privilegiado de divulgação e consolidação da reforma.

responsáveis pela produção da riqueza, e, em conseqüência, do conhecimento. Trata-se, portanto, de cotidianos contraditórios e em permanente processo de embate. Nesse sentido é correto considerar que o cotidiano e a prática não falam por si mesmas. É preciso ir além da imediatividade para compreender as relações, as conexões, estruturas internas, etc.

A contextualização, portanto, supõe relações de poder que, se desconsideradas, revestem o ensino de dimensão ideológica articulada à construção de concepções que tomam o conteúdo particular de uma classe como universal, com o que perde sua dimensão de cientificidade. (KUENZER, 2000:74))

A autora alerta que compreender e valorizar o cotidiano como algo dado, que cabe ao estudante compreender a partir de um ensino “contextualizado”, pode significar uma tendência a uma visão utilitarista de educação, definida pelas necessidades práticas postas por um contexto supostamente neutro. Nesse sentido, a contextualização proposta pelas DCNEM, ao invés de favorecer a compreensão da totalidade, estaria contribuindo para a naturalização da realidade social e, portanto, não permitiria ao estudante, uma apreensão autônoma e crítica de seu movimento.

Por isso, importa ter em conta o que cabe ao trabalho educativo

... desenvolver a capacidade de pensar teoricamente a realidade, para o que será preciso abstrair, deduzir leis construindo explicações a partir da identificação de regularidades, ou da apreensão das relações que unificam as partes em uma totalidade e ao mesmo tempo mantém as especificidades. E, o que é mais importante, usar essa capacidade para atuar política e produtivamente de modo a transformar a realidade. Para isto, é preciso ter método, paciência e disciplina, o que nem sempre é interessante ou prazeroso. (KUENZER, 2000:75)

Na mesma obra, a autora nos lembra que a definição das finalidades da educação é que dirige quais conteúdos ensinar e a partir de qual contexto. E essa definição de finalidades sempre será um processo político, que extrapola a organização intra-escolar.

Coerente com uma proposta de educação que vá além da mera adaptação do ser humano às demandas postas pela sociedade atual, a autora defende que o jovem deve passar a dominar, não só saberes, mas o método que lhe permita ascender a níveis cada vez mais elaborados de compreensão do real. Isso se dá através da apropriação, pelo estudante, do método de produção e aquisição do conhecimento. Esse método teria por base a dialética materialista histórica (enquanto concepção de mundo, método e práxis), porque ela compreende a produção de conhecimento como resultante das relações sociais em seu conjunto, por meio da atividade humana.

Parafraseando KOSIK<sup>35</sup>, KUENZER afirma que

não há, pois, outro caminho para a produção do conhecimento senão o que parte de um pensamento reduzido, empírico, virtual, com o objetivo de reintegrá-lo ao todo depois de compreendê-lo, aprofundá-lo, concretizá-lo. E, então, tomá-lo como um novo ponto de partida, de novo limitado, em face das compreensões que se anunciem. (KUENZER, 2000:77)

É importante, portanto, compreender que o método de produção do conhecimento é um movimento que leva o pensamento a transitar continuamente entre o abstrato e o concreto, entre forma e conteúdo, entre imediato e mediato.

É um movimento do pensamento no pensamento, que tem como ponto de partida um primeiro nível de abstração composto pela vital, caótica e imediata representação do todo e como ponto de chegada as abstratas formulações conceituais e que volta a ponto de partida, agora para percebê-lo como totalidade ricamente articulada e compreendida, mas também como prenúncio de novas realidades, apenas intuídas, que levam o presente a novas buscas e formulações a partir da dinâmica histórica que articule o já conhecido ao presente e anuncie o futuro.(ibid:77)

O ponto de partida é apenas formalmente idêntico a ponto de chegada, já que pensamento, em seu movimento em espiral crescente e ampliada, chega a um resultado não conhecido anteriormente e que projeta novas descobertas.

Descolado do movimento de sua historicidade, o conhecimento dificilmente terá significado para um estudante que recebeu a tarefa de incorporá-lo a partir de sua expressão mais formalizada e estática. Daí a importância de privilegiar a relação entre o que precisa ser conhecido e o caminho que precisa ser trilhado para conhecer, ou seja, entre conteúdo e método, na perspectiva da construção da autonomia intelectual e ética.

O conhecimento tem de adquirir corpo na própria realidade sob a forma de atividade prática, e transformá-la, mas jamais bastaria tentar compreender a realidade apenas pelo que dela se capta “num primeiro olhar”. Ou seja, o ato de conhecer não prescinde do trabalho intelectual, teórico, que se dá no pensamento e se debruça sobre a realidade a ser conhecida. É nesse movimento do pensamento que são construídos os significados.

Ao expor como compreende as possibilidades de organização pedagógica que favoreçam uma apreensão mais completa do conhecimento e do caminho metodológico necessário para chegar a ele, Kuenzer se refere à questão da transdisciplinaridade.

Para a autora, realmente

---

<sup>35</sup> KOSIK, K. Dialética do concreto. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

já não é mais possível abrigar os fenômenos da vida cotidiana nesta etapa do desenvolvimento das forças produtivas nas disciplinas tradicionais, posto que a ciência contemporânea rompe as barreiras historicamente construídas entre os diferentes campos do conhecimento, superando os limites estreitos das especializações, construindo novas áreas a partir da integração de objetos, não na consciência, mas na vida social e produtiva. (KUENZER, 2000:85)

Não há como negar que os enfoques transdisciplinares trazem avanços no enfrentamento dos problemas contemporâneos, embora, vias de regra, eles estejam atrelados aos interesses da concentração do capital e, portanto, possam potencializar não só o desenvolvimento da ciência como da exclusão.

Também na escola é essencial buscar a superação da fragmentação do trabalho pedagógico trazida pelo taylorismo/fordismo. Mas não é um novo enfoque metodológico, por si só, que poderá garantir essa superação. Isto porque a origem da fragmentação não é a divisão técnica, mas sim a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção.

Por isso,

a pedagogia do trabalho capitalista, ou a educação pela e para a fragmentação, inscreve-se no quadro mais amplo das relações hegemônicas; sua superação só irá ocorrer através da destruição das condições que produzem a fragmentação, ou seja, do processo de valorização do capital; jamais através da escola. (KUENZER, 2001, texto mimeo:4)

A ênfase dada pelas DCNEM à necessidade de superação da fragmentação no trabalho pedagógico reflete, portanto, as necessidades postas por uma nova forma de organização do sistema produtivo (que precisa de um novo tipo de disciplinamento dos seres humanos para a ela se adaptarem) e não a superação da forma capitalista das relações sociais.

Nesse sentido, a autora defende a necessidade de elucidar os diferentes significados atribuídos aos termos interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade.

A interdisciplinaridade é entendida por Kuenzer como sinônimo de multidisciplinaridade e se constitui numa estratégia que se vale da contribuição de diferentes disciplinas para a análise de um objeto, mas cada uma mantendo seu ponto de vista, seus métodos, seus objetos e sua autonomia. A interdisciplinaridade não é capaz de superar a divisão entre as diversas áreas, compondo um novo olhar sobre o objeto. É muito mais uma "juntada" de partes sem significar uma nova totalidade. Para a autora, esse conceito está muito próximo à polivalência, característica exigida pelo sistema de produção flexível, que é a

ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento

científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade. (KUENZER, 2000:86)

Kuenzer sugere que se tome por referência não mais a noção de polivalência, mas sim a de politecnia, entendida como

...o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de criação, supondo autonomia. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõe uma rearticulação do conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. (ibid.)

Compreendendo que a politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, a autora apresenta a transdisciplinaridade como possibilidade de ação pedagógica. Ao contrário da interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade implica a construção de novos objetos, com uma metodologia peculiar, “partindo não mais da lógica formal, e sim do movimento da realidade, caótica e desordenada, que põe ao homem novos e complexos desafios que exigem tratamento original a partir da integração dos vários campos do conhecimento.” (ibid., p.87). As diferentes disciplinas se descaracterizam como tais, perdem seus pontos de vista particulares e sua autonomia para construir um novo campo do conhecimento.

Enquanto estratégia de construção de significados pelo aluno, a transdisciplinaridade se refere assim, ao aprendizado do caminho metodológico que permite apreender as relações entre parte e totalidade, sujeito e objeto, lógico e histórico, concreto e abstrato, individual e coletivo. A autora salienta, porém, que a politecnia, e, portanto, a transdisciplinaridade, necessita do conhecimento disciplinar.

Por essa via de raciocínio, os enfoques disciplinar e transdisciplinar respondem a diferentes lógicas, complementares. Por isso, para KUENZER (2000), os currículos deveriam contemplar uma organização vertical e horizontal composta por disciplinas nas séries e em uma mesma série, complementada por um eixo transversal de natureza transdisciplinar que tomaria questões que mobilizassem o interesse dos alunos, por eles indicadas, que serão abordadas de modo a integrar conteúdos, professores e alunos de diferentes turmas em projetos, seminários, pesquisas ou outras modalidades de trabalho.

## 1.2. A CONTINUIDADE DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS IMPLEMENTADAS NO GOVERNO FHC

Em síntese, os argumentos dos autores analisados, permitem expor à crítica a vinculação direta do ensino médio às demandas do setor produtivo e a conseqüente descaracterização da função precípua da escola.

Os conceitos de empregabilidade, competência, aprendizagem permanente, da forma como vêm sendo usados, têm buscado subordinar a educação à produção. Portanto, são inadequados para orientar políticas públicas que tomem a educação como direito inalienável de todo cidadão e possibilidade de humanização. Mesmo assim, são referência para a reforma do ensino médio, o que aponta a direção assumida pelo Estado brasileiro nos últimos anos no que se refere ao seu próprio papel, à concepção de educação e de cidadania, e sobre o tipo de inserção na divisão internacional do trabalho pretende para o país.

Na segunda metade dos anos 90, o direcionamento dado à educação de nível médio, buscando sua vinculação mais próxima às demandas da produção, pode ser considerada orgânica aos rumos adotados pelo governo de Fernando Henrique Cardoso nos demais setores.

Após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, fortaleceu-se a expectativa de que pudesse haver novos direcionamentos. No entanto, não foi possível perceber, no decorrer de 2003, mudanças significativas nos encaminhamentos adotados na gestão anterior. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio continuam vigentes, assim como também os Parâmetros Curriculares Nacionais, que não sofreram, até o presente, nenhum questionamento ou redirecionamento. Os Boletins do Ensino Médio foram transformados na “Revista do Ensino Médio”<sup>36</sup> e mantêm a estrutura básica do modelo anterior.

A postura do MEC tem sido ambígua, favorecendo a manutenção dos encaminhamentos herdados da gestão anterior. A título de exemplo desse posicionamento, é possível citar o texto escrito por Marise N. Ramos, então Diretora de Ensino Médio, intitulado “*Conhecimento e competência: (não) está na hora de mudar seus conceitos.*” O texto relativiza o uso da noção de competências como referência para organização do currículo de ensino médio, mas não se posiciona contrário a ele. Segundo Ramos, “a escolha das competências como referencial pedagógico é uma das possibilidades” dentre um universo de outras formas de organização

---

<sup>36</sup> No decorrer de 2003 foram editados dois números da Revista do Ensino Médio, em substituição ao Boletim do Ensino Médio, publicado na gestão anterior.

possíveis. (Revista do Ensino Médio, Ano I, n.2, out/nov/2003) Este posicionamento, embora abra espaço para outras formas de organização curricular, o que pode ser considerado um avanço, não assume nenhum direcionamento em relação à construção de um referencial teórico que sirva de base para uma ação pedagógica comprometida com a elevação cultural das maiorias, o que seria de se esperar de um governo que se elegeu com o apoio popular.

A manutenção das linhas gerais da política educacional para o ensino médio tem como agravante o fato que atualmente já há críticas acadêmicas contundentes acerca da adoção da noção de competências como direcionamento para os currículos de ensino médio e sua conseqüente subordinação da educação às demandas do setor produtivo.

Além da crítica acadêmica, os resultados do próprio Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apontam uma crise de qualidade no sistema educacional. Em dados recentemente publicados<sup>37</sup>, o INEP confirma que a situação dos concluintes do ensino médio, em termos de consolidação dos conhecimentos<sup>38</sup> definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, está abaixo do esperado.

Os dados do referido relatório demonstram que o desempenho dos alunos, pós-reforma, está muito aquém do esperado, além de ser decrescente. “Entre 1995 e 2001, a média nacional de desempenho em Língua Portuguesa apresentou quedas constantes, caindo 10% em todo o período.” (MEC, INEP, 2004) E, no entanto, segundo dados do próprio MEC, antes da reforma o desempenho dos alunos era superior ao de 2001.

Conforme o mesmo documento, hoje, em nenhum Estado brasileiro, os estudantes de 3ª série de Ensino Médio, apresentam médias de desempenho “adequadas”. Em 17 Estados da Federação, o resultado é considerado “intermediário” e em dez, os alunos estão no nível “crítico”. Tomando por base o no aspecto “leitura”, o relatório conclui que grande parte dos alunos de 3ª série de Ensino Médio, apenas consolidou níveis e habilidades e competências esperados aos concluintes do ensino fundamental, embora ainda, em níveis diferenciados. Assim, cerca de 74% dos alunos de 3ª série do ensino médio apenas consolidaram habilidades e competências adequados para alunos que estão entre a 4ª e a 7ª série do ensino fundamental e 21% dos alunos adquiriram somente habilidades características da 8ª série do ensino

---

<sup>37</sup> BRASIL.MEC.INEP. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília, 2004 (disponível [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br))

<sup>38</sup> O ENEM, forma assumida pelo SAEB para avaliação do ensino médio, está organizado a partir de uma matriz de competências e habilidades que deveriam ter sido desenvolvidas em 11 anos de escolarização básica. Sua estrutura espelha-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

fundamental. Além disso, entre 1995 (antes da reforma) e 2001, *a média nacional de desempenho em Língua Portuguesa apresentou quedas constantes, caindo 10% em todo o período.*

Do mesmo modo, o relatório expõe os resultados débeis em relação à matemática, nos quais apenas 5,99% do total dos estudantes demonstrou ter o desempenho considerado adequado e 26,57% estão no nível intermediário. A grande maioria, 62,60% dos alunos encontram-se no nível crítico e 4,84%, são classificados como desempenho “muito crítico”.

Cerca de 2/3 dos estudantes brasileiros concluintes do ensino médio apresentam níveis de aprendizagem matemática aceitáveis apenas para a 4ª série do ensino fundamental. Em torno de ¼ dos estudantes, localizados no nível intermediário, apresentam proficiência próxima do que seria esperado para estudantes da 8ª série. Somente 6% dos estudantes atingiram um padrão adequado para a 3ª série de ensino médio – o que é extremamente precário. (BRASIL/MEC/INEP, 2004:12)

O mesmo relatório conclui ainda, que o ensino médio é mais ineficaz justamente para os estudantes mais carentes. Baseia tal afirmação no fato que a maioria (76%) dos alunos com desempenho “muito crítico” estão matriculados em ensino noturno, 96% em escolas públicas, 48% conciliam trabalho e estudo e 84% têm idade acima da considerada ideal para a série.

É importante reafirmar que o “fracasso” escolar das camadas mais pobres não pode ser explicado de maneira simplista, pois, tem sua origem numa intrincada teia de relações sociais, oriundas, em última instância, da própria dinâmica do capitalismo. Mesmo assim, embora não tomem as múltiplas determinações para o fenômeno, os dados apresentam a situação desoladora da escola pública, única (e restrita) oportunidade de escolarização da maioria da população.

O relatório conclui que, no Brasil, hoje, “registra-se um enorme contingente de estudantes concluintes do ensino médio sem preparo para o trabalho, sem condições concretas para ingressarem de forma competente no ensino superior e um enorme desperdício de recursos públicos com a evasão e o abandono.” (MEC, INEP, 2004:8)

Causa espanto, o fato de o atual governo mantenha o direcionamento posto pela gestão anterior, apesar de serem fortes os elementos que permitiriam questionar a reforma do ensino médio e, portanto, indicar a necessidade de reformulações estruturais nesse nível de ensino.

Mesmo o texto citado anteriormente, que aponta de forma inequívoca a crise de qualidade do ensino médio, em momento algum questiona a reforma. Mantém a noção de competência e valoriza a existência de sistemas de avaliação, por meio dos quais teria sido possível constatar a

realidade descrita. Percebe-se ainda, embora de maneira sutil, a compreensão de que o ensino privado é mais eficiente que o público e que as medidas de sucesso (serão as da escola privada?) devem servir de modelo para vencer o fracasso de grande parte dos estudantes. Busca-se ainda, explicar o fracasso do sistema educacional pelas situações de vida do alunado. As diferenças regionais, a necessidade de inserção produtiva precoce dos jovens, o seu freqüente abandono dos bancos escolares, o fato de terem constituído família precocemente, dentre outros, são apontados como fatores que favorecem o fracasso. Embora estes fatores realmente tenham peso considerável, não podem ser tomados principais determinantes, mas sim parte do processo de exclusão promovida pelas atuais condições do capitalismo.

Ante o tratamento dos dados realizado no relatório acima citado, pode-se perceber uma tendência à continuidade das linhas mestras propostas pelo governo FHC e, portanto, coerentes com as orientações internacionais.

Somos, assim, levados a retomar a posição de OLIVEIRA (2003), quando defende a tese de que a origem das atuais políticas para a educação e dentre elas, a reforma do ensino médio, não têm, na realidade, o objetivo de atender às demandas internas ao país, nem no que se refere às necessidades do alunado, nem do setor produtivo. Estariam sim, atreladas às orientações das agências financiadoras do Estado brasileiro, e, portanto, inseridas num movimento maior, de redimensionamento e reestruturação do capitalismo em nível mundial.

A confirmar-se essa hipótese, o objetivo da reforma, muito mais do que corresponder ao desígnios do mercado, estaria incluído no bojo das políticas de ajuste do Estado brasileiro, tendo como principal função, a redução dos custos da escolaridade de nível médio. Em conseqüência, é possível inferir que, sob a alegação de que o mercado estaria a demandar uma educação de cunho propedêutico, a reforma teria instituído o ensino médio de educação geral por ser uma modalidade mais barata.

Num momento em que a demanda por vagas no ensino médio é crescente e que sua expansão se dá, principalmente, pela via pública – noturna e em espaços aproveitados do ensino fundamental –, é de se supor que, a partir de um raciocínio economicista, a modalidade de educação geral, menos onerosa aos cofres públicos seja opção preferencial quando da negociação de recursos aos Estado brasileiro por parte dos organismos internacionais.

Por outro lado, supor que a educação geral é menos onerosa significa compreendê-la de forma reducionista. Isso porque a aquisição do conhecimento de forma significativa passa pelo investimento em bibliotecas, equipamentos, laboratórios, capacitação docente, dentre outros.

Nesse caso, se este modelo foi eleito tomando por base critérios economicistas, não é de se esperar que haja investimentos nesse setor. Isso sinaliza a tendência, confirmada no relatório do INEP publicado em 2004 e acima citado, à precarização do ensino oferecido à maioria da população, mesmo tendo claro que são poucos os brasileiros que chegam ao ensino médio. Nesse sentido, trata-se do esvaziamento da função precípua da escola: promover, por meio de uma ação pedagógica planejada, as condições necessárias para que o jovem possa, a pelo do domínio dos saberes socialmente construídos, compreender a realidade na qual vive.

A noção de competências é cruelmente orgânica ao encaminhamento adotado. Por um lado, ao minimizar a importância da aquisição dos conhecimentos favorece o esvaziamento do conteúdo. Essa compreensão é reforçada pelos resultados pífios dos estudantes de 3ª série do ensino médio no relatados no documento supracitado. De certa forma, é possível afirmar que o ensino médio tem, apenas, repostos conteúdos de ensino fundamental que ali não foram adquiridos pelos alunos. Por outro, ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade pela aquisição dos requisitos necessários à inclusão social, a noção de competências favorece que o Estado e o capital se eximam de sua responsabilidade ante a criação de condições mínimas de sobrevivência digna dos cidadãos.

A propalada relação com o setor produtivo serviria, nesse sentido, como recurso ideológico a justificar a opção pela educação geral e elidir as origens da reforma em deliberações internacionais de cunho economicista, atreladas ao movimento de reestruturação do Estado brasileiro conforme as orientações neoliberais. Ao mesmo tempo, favorece a construção de um novo imaginário na população, para a qual a questão da exclusão social passa a ser responsabilidade individual, causada pela “incompetência” em se tornar “empregável”.

É necessário, no entanto, apontar que, apesar de os direcionamentos oficiais se manterem, isso não significa que a implantação da reforma esteja se dando, nas escolas, de maneira homogênea, ou mesmo efetiva. A pesquisa realizada por ZIBAS (2002) aponta que as escolas e seus professores vêm ressignificando das mais diversas formas as determinações e orientações emanadas das Diretrizes Curriculares Nacionais e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para a autora, os dados coletados na referida pesquisa, sugerem que a releitura das propostas oficiais, realizada nas escolas, acaba desvelando o caráter economicista das reformas e que a partir daí, vem ocorrendo posturas que vão desde o conformismo até a resistência ativa, embora estas nem sempre estejam tão claras e muitas vezes mescladas.

## **2. AS MUDANÇAS NA ECONOMIA E A REALIDADE DO TRABALHO: ELEMENTOS PARA COMPREENSÃO DAS CONDIÇÕES DA INSERÇÃO DO JOVEM AO TRABALHO.**

Segundo o discurso oficial a escola deveria ser um elemento potencializador da inserção profissional. Os egressos do ensino médio já estariam preparados para corresponder aos treinamentos oferecidos pelas empresas, para buscar cursos profissionalizantes, ou para continuar seus estudos em nível superior, dependendo de suas necessidades e seu de “desejo”, como acreditam os propositores da reforma do ensino médio, de inserção no mercado de trabalho.

Ampliar a compreensão acerca dessa relação implica, necessariamente, delinear, mesmo que brevemente, a realidade do mercado de trabalho com a qual os jovens têm se defrontado. Nesse sentido, este capítulo tem por objetivo apontar para as principais tendências que vêm marcando a realidade do mercado de trabalho e as possibilidades de inserção produtiva dos jovens oriundos do Ensino Médio em Curitiba e Região Metropolitana. Tal encaminhamento se apóia na intenção de problematizar a propalada relação entre o ensino médio e o setor produtivo, defendida pela reforma.

Como já apontava POCHMANN (2000), caracterizar a situação do jovem no mercado de trabalho não é tarefa das mais fáceis, dada a existência, no atual cenário, de diferentes procedimentos de investigação no que se refere a emprego e desemprego. Soma-se a isso, a dificuldade em obter dados mais específicos sobre a faixa pesquisada – jovens, na faixa etária entre 17 e 24 anos e que tenham concluído o ensino médio, em busca de inserção produtiva na Região Metropolitana de Curitiba.

Diante dessas limitações, o presente capítulo se organiza de forma a delinear algumas tendências do mercado de trabalho na Região Metropolitana de Curitiba (RMC) em comparação às tendências mais gerais, do Brasil como um todo. E, a partir do panorama mais geral, descrever as principais tendências da inserção profissional do jovem. Para tanto, foram utilizados os levantamentos oficiais disponíveis, os poucos textos de análise dessas tendências produzidos desde então e obras que buscam compreender os determinantes deste quadro no contexto da economia nacional.

## **2.1. PANORAMA DO MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL: A CONTRIBUIÇÃO DA ACADEMIA.**

Para melhor compreender e até mesmo questionar a interpretação oficial acerca da realidade do trabalho no Brasil hoje, é necessário retomar as origens da atual configuração da economia nacional. Isso porque, segundo o DIEESE (2001) os anos 90 foram marcados pelo aumento da precariedade nos mercados metropolitanos, originando índices alarmantes de desemprego, o crescimento da informalidade e da instabilidade, além de redução nos postos de trabalho do setor industrial.

A raiz dessa situação não se encontra, no entanto, apenas no passado recente. Segundo BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE (1996), as origens da atual forma de exclusão social podem ser encontradas já na década de 70, quando o rápido desenvolvimento da economia brasileira, ao invés de eliminar, reproduziu uma elevada incidência de pobreza. Além da persistência da pobreza rural, a pobreza urbana tornou-se um problema nacional. Ao mesmo tempo, cresceu a diferenciação econômica e social entre as regiões brasileiras. Nesta época, a economia paranaense era sustentada por uma indústria associada à produção primária, de baixo grau de elaboração e complementar a São Paulo. Mas, desde a década anterior, já acalentava a idéia de montar um projeto de industrialização autônoma<sup>39</sup>.

Segundo LOURENÇO (2000) no decorrer dos anos 70, o Paraná contou com um forte trabalho de intermediação de seus interesses por paranaenses ocupantes de importantes cargos políticos federais. Para o autor, essa postura mais agressiva conseguiu atrair a instalação de segmentos industriais modernos (principalmente na Região Metropolitana de Curitiba), modernização dos ramos tradicionais (madeira, papel e celulose) e diversificação do agronegócio (soja, café, laticínios, frigoríficos, etc. Outro elemento que favoreceu a pujança da economia paranaense na época foi o investimento público em uma diversificada rede infra-estrutural.

---

<sup>39</sup> Para Macedo et al.(2002) este projeto foi agenciado pela Companhia de Desenvolvimento do Estado do Paraná (CODEPAR). Era concentrado em três objetivos: 1. a integração do Estado, então fracionado no Velho Paraná, no Paraná Cafeeiro-Paulista e nas fronteiras de ocupação do Oeste; 2. a integração vertical plena da indústria paranaense, via um processo radical de substituição de importações, principalmente de bens intermediários e de capital; 3. o fortalecimento e a expansão dos pequenos e médios capitais locais. (Macedo et. al., 2002:11) Segundo ao autores esse projeto não vingou, mas desde então o “desejo” de promover a industrialização e a maior pujança econômica vem acompanhando a história do Estado.

BALTAR et. all (1996) consideram que naquela época, ocorreu, de fato, “uma ampliação do assalariamento e da formalização das relações contratuais, mas se reproduziram formas de integração precária no mercado de trabalho que coexistiram com um núcleo de assalariamento mais estável e com garantia de direitos trabalhistas.” (BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE, 1996:89). Assim, segundo os referidos autores, mesmo em pleno processo de desenvolvimento havia uma parcela ponderável de trabalhadores por conta própria e de assalariados em ocupações que não apresentavam um mínimo de continuidade e regularidade, mantendo um perfil desigual de distribuição de renda.

Para tais pesquisadores, nos governos militares, a repressão aos sindicatos e partidos políticos associada a uma política de arrocho dos salários manteve e aprofundou a situação desigual já existente. O baixo nível de renda monetária auferido pela maioria expressiva da população condicionou fortemente sua adaptação às condições de vida urbana, aprofundando as carências sociais.

Assim, a permanente e prolongada crise econômica vivida pelo Brasil na década de 80 deteriorou ainda mais a situação social.

Houve uma deterioração das condições gerais do mercado de trabalho urbano, expressa não apenas no crescimento relativamente lento do emprego e no aumento da proporção de trabalhadores assalariados por conta própria e de assalariados sem contrato de trabalho formalizado, mas também na significativa redução do nível de salários. Revelou ainda, principalmente nos momentos de recessão, um problema inédito na história econômica e social brasileira: o desemprego aberto. (Baltar, Dedecca e Henrique, 1996:90)

Os anos 80 constituem um momento de crise econômica aguda e prolongada, que, segundo os autores já citados, traduziu-se em estagnação com aceleração inflacionária recorrente, favorecendo o crescimento absoluto e relativo da pobreza, principalmente, no meio urbano. Com a estagnação econômica, não foram geradas novas oportunidades ocupacionais adequadas para absorver o aumento da população economicamente ativa e o processo inflacionário corroeu o poder de compra. Vale ressaltar que o processo de redemocratização favoreceu o fortalecimento dos movimentos sociais, sobretudo, dos sindicatos. Conseqüentemente, ocorreu maior pressão popular sobre o Estado para que este equacionasse os graves problemas sociais existentes.

O mercado de trabalho, na análise de BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE (1996:92), que, nos anos 70, tinha sofrido os efeitos da desaceleração econômica, passou por uma rápida recuperação entre 1984 e 1986, dado o crescimento do emprego industrial. Após 1986, esse

crescimento não prosseguiu, em razão da ausência de equacionamento do financiamento público e privado e de um programa articulado de investimentos que garantisse a continuidade do processo de recuperação. Os anos de 1987-1989 registraram grandes flutuações no nível de produção e emprego. Em consequência, os anos 80 levaram à interrupção do crescente assalariamento. Mesmo assim, o desemprego aberto foi expressivo apenas nos anos de recessão e as taxas de desemprego eram relativamente baixas nas metrópoles. A indústria perdeu a capacidade de dinamização da estrutura ocupacional e aumento da população economicamente ativa (PEA) foi absorvido principalmente pelas atividades terciárias (comércio e serviços), cuja participação aumentou nesse período. Segundo os autores acima citados, “pode-se afirmar com tranqüilidade que o mercado de trabalho brasileiro deteriorou-se nos anos 80, já não oferecendo tantas oportunidades de ocupação vinculadas à continuidade da montagem e aperfeiçoamento do aparelho produtor de bens.” (BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE, 1996:93)

Assim, já na década de 80 cresceu a quantidade de trabalhadores informais e de assalariados sem contrato de trabalho e sem garantia de direitos trabalhistas e sociais. Esse fenômeno, além da perda de dinamismo da indústria ocasionou, ainda, para os referidos pesquisadores, o decréscimo do poder sindical, estruturado principalmente a partir do emprego industrial. Outro aspecto a ressaltar é o crescimento das tensões sociais, em especial nas áreas metropolitanas, dada a falta de um sistema de proteção social que pudesse compensar a informalidade nas relações de trabalho. Esse movimento é semelhante ao descrito por BRAVERMAN (1987) quando da análise da precarização do trabalho ante à mecanização. Para o autor, a massa de trabalhadores sacrificada pela rápida mecanização da indústria fornece a quota de trabalho para os setores de escritório, serviços e vendas, além de incrementar um crescente exército de reserva. Isso porque, no capitalismo o

desemprego não é uma aberração, mas parte necessária do mecanismo de trabalho do modo capitalista de produção. É continuamente produzido e absorvido pela energia do próprio processo de acumulação. E o desemprego é apenas a parte contada oficialmente do excedente relativo da população trabalhadora necessária para a acumulação do capital e que por sua vez é produzida por ele. Essa população excedente relativa, o exército de reserva industrial, assume formas variadas na sociedade moderna, inclusive os desempregados; os temporariamente empregados; os empregados em tempo parcial; a massa de mulheres que, como donas de casa ou domésticas constituem uma reserva para as “ocupações femininas”; os exércitos de imigrantes, tanto agrícolas como fabris; a população negra com suas taxas extraordinariamente elevadas de desempregos; e as reservas estrangeiras de trabalho. (BRAVERMAN, 1987: 327)

Para o caso brasileiro dos anos 80, além do desemprego e da precarização das relações de trabalho, BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE (1996) se referem ainda à perda do poder de compra dos salários, causado principalmente pelas elevações desproporcionais dos preços dos bens e serviços, da taxa de câmbio e da taxa de juros, políticas adotadas para proporcionar o saldo comercial necessário ao pagamento da dívida externa. A consequência imediata desse processo foi o crescimento da desigualdade de renda, sendo que as famílias pobres foram as que mais perderam em remuneração.

Segundo LOURENÇO (2000), embora o Brasil dos anos 80 vivesse um momento de estagnação econômica, o Paraná conseguiu manter um moderado dinamismo, atrelado a fatores pontuais e ainda bastante centrado em atividades articuladas com o setor rural. Mas, no mesmo período ocorreram a diminuição da influência política paranaense na órbita federal, o esgotamento da fronteira agrícola e a fragilização dos mecanismos de apoio à industrialização. Esses fatores dificultaram a “alteração da condição paranaense de exportador de insumos agroindustriais e de bens de consumo não duráveis para o grande mercado nacional e de importador de bens de produção fabricados pelo eixo dominante da economia brasileira.” (LOURENÇO, 2000:55) Além disso, para o referido autor, o Paraná se constituiu como megaprodutor e exportador de energia elétrica a preços subsidiados, porém, tributada apenas no destino. Assim, o Paraná dos anos 80 transferiu potencial de produção, de exportação e de geração de empregos e de receitas fiscais para outras regiões brasileiras.

Na década de 90 a economia brasileira, esteve marcada, segundo BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE (1996), por uma profunda flutuação da produção industrial, semelhante ao ocorrido na primeira metade dos anos 80. O comportamento do emprego industrial, no entanto, foi bem diferente. Ele diminuiu na recessão em uma proporção um pouco maior que a queda da produção e praticamente não se modificou com a recuperação da produção industrial.

As razões para esse comportamento podem ser buscadas nas mudanças no cenário internacional, que orientaram a política de abertura e modernização do aparelho produtivo desenvolvida pelo Estado brasileiro. Essa política, segundo os autores citados, teve efeitos significativos sobre a estrutura da produção, já que parte significativa das empresas – em face da anterior política de protecionismo da produção nacional – não estava em condições de concorrer com os produtos estrangeiros. Muitas, não conseguiram absorver a pressão por rebaixamento de seus preços, vindo a desaparecer. Outras, buscaram a focalização das atividades, além da racionalização da produção. Para essa racionalização, foram

implementados os processos de terceirização, que por si só já demonstram o “encolhimento” dos postos de trabalho nas empresas de ponta, além da modernização de máquinas, equipamentos e dos processos de gestão. Ocorre, também no caso brasileiro o enxugamento das fábricas relatado por GOUNET (1999).

Essa reestruturação produtiva traz sérias conseqüências para o mercado de trabalho, segundo a análise efetivada por BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE (1996:99). Embora historicamente a rotação de empregados nas empresas já fosse uma realidade, a partir dos anos 90, essa tendência se agrava. As empresas passam a manter apenas um quadro mínimo de empregados estáveis, contratando e dispensando os demais trabalhadores em função das variações no nível da produção. As possibilidades de emprego e recolocação no setor industrial se restringindo, contribuíram para a permanência de um índice de desemprego alto e prolongado, tendo sido crescente ainda, a utilização da subcontratação em substituição da contratação direta da mão-de-obra, significando muitas vezes maior instabilidade e precariedade da ocupação. Consolidou-se a tendência a uma polarização de ocupações, com um pequeno núcleo de trabalhadores com emprego estável e relativamente bem remunerado, em contraponto a uma enorme quantidade de empregos instáveis e mal remunerados.

Além disso, para POCHMANN (2002), a persistência das baixas taxas de expansão da economia brasileira, dificultou a criação de postos de trabalho em quantidade e qualidade suficientes para o grande contingente de pessoas que anualmente ingressam no mercado de trabalho.

Em texto de 2000, POCHMANN se refere a uma desestruturação do mercado de trabalho, fenômeno heterogêneo, que atinge de forma mais aguda os segmentos mais frágeis da população, tais como as mulheres, os negros, os mais velhos e os jovens. Assim, além do crescente desemprego, há outras transformações em curso, dentre as quais o dessalariamento é o mais agudo. Trata-se do crescimento das ocupações sem registro, “por conta própria”. Outra mudança citada pelo autor é a criação de postos de trabalho precarizados (sejam assalariados ou não), que oferecem baixos rendimentos, instabilidade ocupacional, altas jornadas de trabalho e ausência de mecanismos de proteção social e trabalhista.

Posteriormente, POCHMANN (2002) situa na gestão Collor um marco a partir do qual passou-se a constatar, por meio das estatísticas oficiais, o desemprego aberto<sup>40</sup> elevado e contínuo.

A diminuição dos empregos assalariados com registro ocorreu em todos os setores econômicos nos anos 90, tendo o setor primário perdido 91 mil empregos (3,0%), o secundário diminuído 2,4 milhões de empregos (77,3%) e o terciário reduzido 967,3 mil empregos (19,7%). Nota-se que a maior destruição do emprego ocorreu no setor secundário da economia, sem que o setor terciário, contudo, apresentasse capacidade compensatória na elevação do nível de emprego assalariado com registro. (POCHMANN, 2002: 50).

No mesmo período, a estabilização monetária e a liberalização comercial, que se configuraram no cenário macroeconômico, propiciaram espaço que o Paraná desenvolvesse um “projeto político dirigido à adoção de um conjunto de instrumentos capazes de propiciar uma mutação radical na base produtiva regional, reduzindo sua crônica e incômoda dependência da operação do agronegócio.” (LOURENÇO, 2000:57).

O Estado retomou, de certa forma, uma “*vontade industrializante* que fora interrompida nas décadas anteriores por conta dos constrangimentos macroeconômicos ao crescimento do país.” (LOURENÇO, 2003:121). A industrialização do Paraná no decorrer dos anos 90 foi favorecida pelo fortalecimento do movimento de desconcentração industrial do eixo Rio/São Paulo/Minas rumo a cidades de grande e médio porte no Centro Sul<sup>41</sup>. Segundo MACEDO et. all, (2000) nessa nova configuração o Paraná vem se constituindo em uma das ilhas de produtividade existentes no país.

Por estar próximo a São Paulo e também ao Mercosul, possuir boa infra-estrutura, menor custo de mão-de-obra e reduzida organização e atuação sindical, o Paraná revelou ser, segundo LOURENÇO (2000), um Estado com grande capacidade de atração de novas indústrias. Um exemplo dessa tendência é a implantação do pólo automotivo no Paraná, principalmente, na Região Metropolitana de Curitiba (RMC). A busca da industrialização contou ainda com a reativação, por parte do Estado, de formas de financiamento de capital de giro.

---

<sup>40</sup> Segundo o Dieese (Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Sócio-Econômicos), desemprego aberto é aquele em que o cidadão não tem trabalho e está procurando de maneira efetiva nos 30 dias anteriores ao da entrevista e não exerceu nenhum trabalho nos últimos 7 dias. O termo é utilizado em oposição a “desemprego oculto”, que se refere a pessoas que, embora ocupadas em “bicos”, estão à procura de trabalho remunerado.

<sup>41</sup> Macedo et. al. (2002) denominam essa a nova fase da economia nacional, desenvolvimento regional difuso e caracterizam a posição do Paraná como “modelo de integração à rede de núcleos dinâmicos da economia brasileira”.

Para LOURENÇO (2003a), a despeito de alguns sinais promissores, o nível de atividade da economia paranaense ainda se encontrava em recessão, trazendo conseqüências para o emprego. Ao mesmo tempo em que os setores da economia paranaense dirigidos à demanda externa apresentam crescimento vêm, desde os anos 90, ocorrendo significativas quedas na produção industrial destinada à demanda interna. Isso porque, dado o quadro de queda dos salários reais e taxa elevada de juros, além da elevação do desemprego, o poder de compra dos brasileiros tem se restringido cada vez mais. A opção das empresas tem sido, segundo o autor, a busca de mercados externos como alternativa para a diminuição dos seus custos fixos. Com isso, vem se configurando uma segmentação do setor produtivo, que congrega tanto empresas de segmentos modernos, quanto outras onde o uso de tecnologia é menos intensivo.

Ainda segundo o mesmo autor, as empresas com uso mais intensivo de tecnologia, como é o caso daquelas que vieram a compor o pólo automotivo na Região Metropolitana de Curitiba, geram menos empregos, pois priorizam “a redução das operações industriais e das bases organizacionais, buscando o enxugamento dos custos de logística e de carregamento de estoques.” (LOURENÇO:2003:126) Por outro lado, favorecem a crescente expansão do setor de serviços, que passa a desempenhar parte das funções que antes competiam à indústria.

Também o agronegócio, desde que orientado ao mercado externo, tem apresentado resultados positivos. Mas, ao mesmo tempo alguns setores, principalmente aqueles dirigidos prioritariamente ao consumo interno, perdem dinamismo. Como conseqüência, embora o Paraná tenha apresentado, em 2003, resultados acima da média nacional na geração de empregos formais, estes estão mais ligados ao agronegócio e, portanto, no interior do Estado, e nos setores de alimentos e bebidas, têxteis e vestuário e calçados. (LOURENÇO:2003a:19)

É possível depreender das contribuições de LOURENÇO que a quantidade e a qualidade dos empregos gerados esteja relacionada às características das diversas empresas. Além disso, apesar da relativa pujança da economia paranaense frente ao resto do país, ela é fortemente influenciada pelos rumos da economia nacional. Portanto, também no Paraná se fazem sentir os efeitos da política econômica vigente durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, quando os níveis de desemprego mantiveram-se expressivos, além da mudança no perfil dos postos de trabalho que continuaram existindo, rumo à precarização e informalidade.

A manifestação do desemprego tem assumindo níveis alarmantes, chegando em 2000, segundo dados do IBGE, a 11,5 milhões de trabalhadores, o que representa uma taxa de

desemprego de 15%. (POCHMANN, 2002:15) Além da questão da extensão do desemprego, POCHMANN caracteriza uma mudança substancial no perfil do desempregado.

Ao invés de concentrado nos trabalhadores de baixa escolaridade, geralmente negros, mulheres e jovens, como caracterizavam os indicadores dos anos 80, assistiu-se ao crescimento do desemprego também para as pessoas de maior escolaridade, adultos, chefes de família e ocupados em funções hierarquicamente superiores. A taxa de desemprego foi mais expressiva para trabalhadores com escolaridade entre quatro e sete anos do que para aqueles com menos de um ano de acesso à educação. O novo perfil do desemprego no Brasil refere-se aos trabalhadores com mais de oito anos de escolaridade; com idade mais avançada (mais de 49 anos); do sexo feminino; chefes de família; brancas; que buscaram o reemprego e que residem na região Sudeste. (POCHMANN, 2002:17).

Não há mais, hoje, extratos sociais que estejam imunes ao desemprego, embora determinados setores sejam mais afetados que outros. Segundo POCHMANN (2003), são justamente os trabalhadores com maior nível de escolaridade os mais atingidos pelo desemprego. “Nos anos 90, por exemplo, o desemprego para pessoas com mais de oito anos de instrução subiu 620%, enquanto para pessoas com menos de um ano o aumento foi de 189%.” (POCHMANN, 2003) O desemprego assume, portanto, uma configuração bastante heterogênea.

Isso reforça a percepção exposta por POCHMANN em 2002 segundo a qual, no decorrer do governo FHC, as ocupações criadas estiveram muito mais relacionadas às formas de produção e reprodução de estratégias de sobrevivência do que postos de trabalho de qualidade associados ao novo paradigma tecnológico. Estas oportunidades de trabalho estão geralmente associadas ao baixo rendimento e tendem a ser exploradas pelos trabalhadores com menor escolaridade.

A maior diminuição dos postos de trabalho se deu no setor industrial, no qual geralmente estão os empregos que apresentam maiores salários, na maior parte das vezes com carteira de trabalho assinada. Segundo POCHMANN (2002), a redução dos empregos no setor industrial foi motivada tanto pela substituição de produtos nacionais por importados, quanto pela modernização e desnacionalização das empresas brasileiras (reestruturação das empresas). A forte destruição de empregos no setor industrial afetou a composição da massa de rendimentos, pois a maioria dos empregos criados no setor de serviços apresenta indicadores de salários reduzidos.

Em todos os setores a informalidade vem crescendo, favorecida inclusive pelos constantes ataques à legislação trabalhista existente e a conseqüente proposta de desregulamentação do trabalho. BALTAR E PRONI (1996) consideram que o trabalho já é

muito flexível e barato no Brasil e não acreditam que a desregulamentação possa garantir um impacto substancial sobre a geração de empregos. Alertam que discussão sobre o regime de trabalho deve ser ampliada, tendo em vista não a busca de maior competitividade e sim suas implicações na construção de uma sociedade mais justa. Para os autores, a simples desregulamentação do trabalho apenas reforçaria os aspectos negativos do atual regime de trabalho e não favoreceria a geração de empregos.

A geração de novas oportunidades de emprego (capaz de absorver o aumento da população ativa urbana) requer a retomada de um crescimento substancial da economia, inclusive com ampliação da infra-estrutura básica, o que exige uma expansão dos investimentos produtivos. É preciso, então, insistir na importância de que as mudanças no regime de trabalho sejam parte de um processo de retomada do desenvolvimento. (...) Queremos dizer que uma simples intervenção no regime de trabalho (...) sem uma retomada do crescimento econômico poderia conduzir a uma redução do volume do emprego formal e a uma segmentação mais drástica da população trabalhadora, ao tornar mais nítida a separação entre os *incluídos* e os *excluídos* do núcleo dinâmico do mercado de trabalho. Nesse caso, a crescente homogeneidade dos incluídos em termos de escolaridade, tempo de serviço e mesmo de remuneração seria obtida às custas de maior diferenciação em relação aos trabalhadores excluídos do núcleo formado pelas grandes empresas. (BALTAR; PRONI, 1996: 144).

Para POCHMANN (2002), não se pode esquecer o componente político do desemprego. Este, ajudou a enquadrar o sindicalismo brasileiro e com isso, diminuiu sua combatividade. O fenômeno do desemprego e a sua constante ameaça foram fundamentais aos empresários para o êxito da instalação, sem grande resistência operária, de uma nova disciplina laboral no interior das empresas. A cultura do medo difundida pela ampliação do desemprego arrefeceu os ímpetus da contestação e a cooptação individual do trabalhador ganhou maior dimensão. De outro lado, a propaganda oficial foi decisiva para a passividade das massas de trabalhadores no Brasil. Nesse sentido o desemprego é orgânico ao projeto neoliberal e a política governamental para o trabalho nem de perto atingiu as causas geradoras do maior excedente de mão-de-obra.

Além disso, ao destacar como principal explicação oficial do fenômeno do desemprego a sua natureza individual, pelo fato do trabalhador não estar qualificado suficientemente para ter acesso à vaga, houve a valorização da desresponsabilização do social e, porque não dizer, do político de parte do Estado. (POCHMANN, 2002:30).

POCHMANN é incisivo ao afirmar que, mesmo sendo cada vez mais necessário o fortalecimento da educação e a própria qualificação como princípios basilares da cidadania e da democracia, ela se mostra insuficiente diante da gravidade do desemprego diante de dois pontos principais.

Em primeiro lugar porque a natureza do desemprego assenta-se no fato de o capitalismo brasileiro viver a sua maior crise. Já são duas décadas de estagnação do produto *per capita*, pois a expansão econômica dos anos 90, estimada em 1,7% mostra-se inferior à da década de 1980 (2,8%). Nessa perspectiva, a economia anda pouco mais rápido que a expansão da população. Em segundo lugar porque não há perspectivas positivas de que o país volte a dinamizar suas forças produtivas de forma sustentada no tempo. Há uma armadilha em curso que impede o Brasil de crescer, ainda que necessite, pois não tem capacidade, na atual conjuntura, de dispor de crédito interno, dependendo dos recursos externos, que exigem altas taxas de juros e inviabilizam a onda de investimentos produtivos. (POCHMANN, 2002: 28).

Alterar a rota de crescente precarização do trabalho no Brasil não é, portanto, tarefa de pequena envergadura. Implica, conforme apontam BALTAR E HENRIQUE (1996), a retomada do crescimento da economia nacional. De qualquer modo, mesmo que venha a ocorrer um período de crescimento prolongado, os efeitos sociais desastrosos provocados pela reestruturação produtiva, pela orientação neoliberal da economia e pela reestruturação do Estado segundo essa mesma direção, serão apenas parcialmente minimizados. Por outro lado, é essencial reverter o atual processo de desestruturação do mercado de trabalho, já que este é causa importante da exclusão, é decisivo para um desenvolvimento que tenha por horizonte a redução da desigualdade social no Brasil.

Por isso, para enfrentar – mesmo que defensivamente – o quadro estrutural de desemprego, de desigualdade e de precarização das condições de trabalho, o Brasil precisaria priorizar a produção e o emprego, constituindo seu próprio projeto nacional de desenvolvimento. (MATTOSO, 1996:49).

Em síntese, as soluções para os problemas do mercado de trabalho (nível de emprego e salário) dependem de outras dimensões da vida econômica (investimento e consumo) e também de políticas monetárias e fiscais favoráveis à expansão do produto e do emprego. Nesse sentido, o autor reforça a posição de LOURENÇO, que em todas as obras analisadas, defende a urgência da montagem e execução de um plano de desenvolvimento para o Brasil, sem o qual o país ficará refém da adoção de medidas pontuais. Para o autor, é essencial reverter a atual situação de ausência de diretrizes consistentes e de políticas públicas que direcionem o desenvolvimento industrial e favoreçam o desenvolvimento tecnológico das empresas nacionais.

## 2.2. MERCADO DE TRABALHO NO BRASIL EM 2003: OS DADOS OFICIAIS

Os dados do MTE<sup>42</sup> relativos a 2003, quando tomados em relação às tendências descritas pela academia, parecem confirmar a tendência à deterioração das condições gerais do mercado de trabalho urbano, descritas por BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE (1996).

Um primeiro elemento a apontar se refere à confirmação da retração da tendência à ampliação do assalariamento e da formalização das relações contratuais, característica dos anos 70 e que começou a diminuir a partir dos anos 80. E, ao mesmo tempo, a continuidade e forte ampliação da tendência já presente desde os anos 70, embora de maneira mais tímida, da existência de formas de integração precária no mercado de trabalho.

O texto do Observatório do Mercado de Trabalho de dezembro de 2003 considera preocupante o tipo de inserção na ocupação, observada para o mercado de trabalho metropolitano naquele ano. Este, segundo o IBGE<sup>43</sup>, revela uma maior precariedade: das 553 mil novas ocupações geradas entre janeiro e outubro desse ano, 265 mil foram na condição de trabalho assalariado sem registro em carteira no setor privado e 256 mil na condição de conta própria, contra uma redução de 136 mil empregos com carteira assinada. Portanto, 94% dos novos postos de trabalho estavam no setor informal da economia.

Nesse sentido, o MTE afirma que mesmo a geração de pouco mais de 910 mil novos vínculos empregatícios com carteira assinada em 2003 precisa ser analisada com cautela. Isso porque ela não significa, necessariamente, a criação de novos postos de trabalho, mas a formalização de postos antes informais.

Por outro lado, os textos do Observatório do Mercado de Trabalho<sup>44</sup> tomam o crescimento dos postos de trabalho, mesmo que sejam informais, como sinal de aquecimento da economia. Apostam na possibilidade de sua formalização ante uma possível continuidade do processo de aquecimento da economia e maior fiscalização oficial. Mesmo assim, o próprio Ministério admite que a informalidade favorece a precarização do trabalho, pois, ao trabalhador, em tal situação, são negados os direitos garantidos pela legislação trabalhista.

---

<sup>42</sup> Foram tomados como base os vários textos produzidos para o Observatório do Mercado de Trabalho, disponíveis pelo endereço eletrônico [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br).

<sup>43</sup> O documento toma por base a PME realizada pelo IBGE nas Regiões Metropolitanas de Belo Horizonte, Porto Alegre, Recife, Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo. O IBGE não inclui a Região Metropolitana de Curitiba na referida pesquisa. Na RMC, a PME vem sendo realizada pelo IPARDES.

<sup>44</sup> Publicações do MTE, disponíveis no site [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)

Outro aspecto apontado pelos dados oficiais é a permanência da tendência histórica de redução do nível de renda monetária da maioria expressiva da população. Embora não questione suas origens nem proponha ações para reverter esse quadro, o MTE aponta a queda do nível de renda dos trabalhadores como uma questão de acentuada gravidade neste momento.

Este indicador vem apresentando queda sistemática desde 1997, mas a situação se agravou ainda mais nos últimos 12 meses, uma vez que se observou uma queda de 13,0%: - 6,9% para os trabalhadores com carteira, - 1,9% para os sem carteira e - 20,1% para os conta-própria. (MTE:2003)

Para o Ministério, de certa forma, o próprio nível de desemprego vem sendo pressionado pelo baixo nível dos rendimentos dos trabalhadores. Isso porque, além do próprio desemprego, a queda nos rendimentos percebidos pelas famílias nos últimos anos, muitas vezes as empurra a mandarem mais de um de seus membros para o mercado de trabalho, com o intuito de manter ou melhorar o orçamento familiar. Este seria um dos elementos causadores do crescimento acentuado da PEA nas regiões metropolitanas. Dessa forma, apesar de estar ocorrendo elevação da ocupação, o fluxo de pessoas entrando no mercado de trabalho seria suficientemente alto para pressionar para cima a taxa de desemprego.

Outro elemento apontado como possível razão para a expansão mais elevada da PEA estaria associada ao fato de que

nos últimos anos, devido aos ajustes sofridos pela economia, houve uma saída de trabalhadores do mercado de trabalho, em sua maioria jovens, que diante da dificuldade em encontrar trabalho, preferiram suspender a busca temporariamente, para estudar ou simplesmente por sentir-se desalentado. Estas pessoas estão retornando ao mercado de trabalho, o que contribui para elevar a taxa de participação. (MTE:2003)

No texto oficial<sup>45</sup>, esta via de interpretação é corroborada pela apresentação dos dados de expansão da PEA entre 18 e 24 anos. Esta se expandiu na ordem de 7,3% no ano (janeiro a outubro), contra uma expansão de 5,9% da PEA total, representando a incorporação de 282 mil jovens no mercado de trabalho, para o conjunto das áreas metropolitanas da PME, o que responde por praticamente um quarto do crescimento da força de trabalho metropolitana no período.

---

<sup>45</sup> Informe de Conjuntura n.2. Brasília: dez. 2003. Disponível no Observatório do Mercado de Trabalho, no site do Ministério do Trabalho e Emprego.

O fato de o nível de desemprego se manter elevado, também em 2003, é interpretado pelo MTE, no mesmo documento, como decorrência do reduzido dinamismo da economia nacional em termos de geração de novas oportunidades de trabalho, o que estaria de acordo com a análise dos autores anteriormente apresentada. Para o MTE, contudo, esse fenômeno que estaria favorecendo a configuração de um patamar de desemprego mais elevado, principalmente nas regiões metropolitanas. Nas palavras do próprio Observatório do Mercado de Trabalho,

o ano de 2003 tem sido marcado por grandes dificuldades no mercado de trabalho, especialmente nos grandes centros metropolitanos, que experimentaram uma geração insuficiente de novas ocupações, aquém do contingente adicional de pessoas que passaram a integrar o mercado de trabalho, o recuo da renda do trabalhador e o crescimento do trabalho não registrado, acompanhado de redução do trabalho com carteira assinada. (MTE: 2003)

De janeiro a outubro de 2002, o nível de desemprego nas seis principais áreas metropolitanas contempladas pela PME<sup>46</sup> do IBGE apresentou um crescimento acumulado de aproximadamente 30,6%, o que equivale a mais 648 mil pessoas desempregadas no conjunto desses centros metropolitanos e configura um quadro bastante alarmante. O MTE ressalta, porém, que houve crescimento do emprego formal fora dos grandes centros metropolitanos, provavelmente por conta do desempenho positivo do agronegócio e dos demais segmentos a ele relacionados.

Dentre as razões apontadas para a elevação da taxa de desemprego nos grandes centros urbanos, o MTE aponta, mais uma vez, o contexto de fraco crescimento econômico do país. A adoção, pelo Governo Lula, de medidas que restringiram o crescimento da economia no primeiro trimestre de 2003, resultando numa retração de 2% do PIB, é apontada como elemento agravante da situação de desemprego, pois invariavelmente, o mercado de trabalho sofre as conseqüências do baixo desempenho econômico. Imediatamente a seguir, no entanto, o texto aponta a variação positiva do PIB a partir do terceiro trimestre de 2003, elemento que poderia potencializar a abertura de novos postos de trabalho.

O referido texto afirma ainda, que dado o aquecimento do mercado a partir do terceiro trimestre de 2003, ocorreu o crescimento de 1,25% do emprego com registro em carteira, o que significaria, além de mais postos de trabalho, uma tendência à redução da precariedade nas relações de trabalho e menor deterioração de renda real do trabalhador.

Apesar disso, o próprio MTE alerta que,

---

<sup>46</sup> Pesquisa Mensal de Emprego

embora haja sinais evidentes de retomada do crescimento econômico, cumpre destacar que uma queda significativa do desemprego não deve ocorrer no curto prazo, em função de fatores como a utilização de capacidade ociosa na indústria (maior utilização da capacidade produtiva existente) e a forte pressão de oferta que paira sobre o mercado de trabalho, a qual para arrefecer depende, em grande medida, da recuperação dos rendimentos das famílias. (MTE:2003)

Defende ainda, que será necessário, portanto, um processo de crescimento econômico sustentado (e com melhor distribuição de resultados), para que o maior dinamismo na geração de empregos se traduza em queda expressiva da taxa de desemprego.

Poderíamos afirmar que, segundo os textos oficiais, as grandes tendências do mercado de trabalho no Brasil em 2003 e que, em grande medida ainda estão presentes, foram as seguintes: (i) a existência de um patamar de desemprego elevado, principalmente nos grandes centros urbanos; (ii) elevação da pressão sobre o mercado de trabalho pelo crescimento da PEA; (iii) renda do trabalhador contraída; (iv) aumento da precariedade na inserção na ocupação no mercado de trabalho metropolitano; (v) possibilidade de aquecimento da economia e, portanto, do nível de ocupação, a partir do segundo semestre de 2003.

É importante ressaltar, porém, que embora o próprio MTE reconheça a gravidade da situação, aparentemente justifica a alarmante precarização e desestruturação do mercado de trabalho somente pelo baixo nível de crescimento da economia nacional. Embora a academia também insista na importância da retomada do crescimento, alerta que este processo não é tão simples e passa pela revisão da política econômica do Brasil, rumo ao fortalecimento da indústria nacional e ao cumprimento das demandas internas.

Para os pesquisadores, o presente quadro da economia nacional é reflexo do direcionamento das políticas econômicas brasileiras e das mudanças por elas introduzidas no decorrer dos anos 90. Tais orientações buscaram mostrar à banca internacional a melhoria da *saúde* da economia brasileira ante a de todos os demais países que adotaram modelos de estabilização semelhantes, tendo como núcleo a forte dependência do ingresso de recursos externos. Segundo LOURENÇO (2003)

a política adotada favoreceu, de um lado, a manutenção de reduzidas taxas de expansão do aparelho produtivo e, de outro, a crescente transferência de recursos da esfera privada para o setor público, necessária à obtenção dos superávits fiscais primários acordados com o FMI e direcionados ao pagamento de parcela dos estratosféricos juros das dívidas gêmeas: externa e interna. (LOURENÇO, 2003:25-6)

Como consequência de um quadro de elevada produtividade industrial e reduzido dinamismo da economia, aprofundou-se, ainda segundo LOURENÇO (2003), um processo de

crescimento econômico com forte exclusão social. Assim, a radical diminuição das oportunidades de trabalho está relacionada, por um lado, à sustentação da estabilidade monetária em juros altos e câmbio baixo e, por outro, à modernização tecnológica e gerencial implícita no choque de eficiência do setor privado industrial, resultando no fechamento de postos e na redução da demanda por mão-de-obra. Cabe ressaltar que tanto o fechamento de postos como a redução da demanda por mão-de-obra não foram compensados pela abertura de vagas no setor terciário.

LOURENÇO (2003) afirma que essa modernização obedeceu ao tripé formado pelo aprofundamento das privatizações, pela abertura da economia e pela desregulamentação dos mercados, que sintetiza a aplicação plena das recomendações do “Consenso de Washington”. Trata-se de um ajuste às novas condições competitivas ditadas pelo cenário globalizado e que, em grande medida, impede o desenvolvimento autônomo do país.

Na mesma obra, ao se referir à orientação econômica adotada pela gestão Lula, o referido autor, pontua a dificuldade do novo governo em romper com os caminhos já anteriormente trilhados. “No caso do Brasil, é inegável a diminuta margem de manobra da orientação econômica a curto prazo, derivada do panorama conjuntural adverso e das amarras recessivas implícitas no acordo com o FMI, para a obtenção da promessa do socorro financeiro para o país fazer frente aos choques especulativos.” (LOURENÇO, 2003:53).

Embora consciente que se trata de um processo de longo prazo, o autor reitera a importância de se vencer a ausência de diretrizes consistentes e de políticas públicas que optem por um projeto de desenvolvimento econômico mais voltado para o mercado interno, menos dependente de poupança externa e com menor grau de concentração de renda. Em outras palavras, “para começar a reverter os impactos perversos da política macroeconômica adotada ao longo dos últimos anos, é necessária a criação de condições para alterações radicais nas formas de operação do sistema econômico do país.” (LOURENÇO, 2003:56) Em obra anterior, LOURENÇO (2000) defende a necessidade de constituição de políticas públicas estruturais, que direcionem o desenvolvimento industrial e favoreçam o desenvolvimento tecnológico das empresas nacionais. Esse processo seria prioritário para evitar o custo social da impossibilidade de integração das empresas nacionais às cadeias internacionais de produção.

Trata-se, portanto, de uma modificação soberana de prioridades, passando a considerar o crescimento um objetivo e não um subproduto de planos econômicos. A grande meta a ser perseguida seria o gradativo pagamento da dívida social acumulada nas últimas décadas, o que

implicaria em criteriosa revisão dos objetivos e metas fixadas nas cartas de intenções acertadas com o FMI.

### **2.3. O TRABALHO NA REGIÃO METROPOLITANA DE CURITIBA<sup>47</sup>**

A economia paranaense tem apresentado no decorrer dos últimos anos, um relativo dinamismo em relação à realidade nacional. Acompanhando a tendência nacional e internacional, o Paraná também tem passado por uma série de modificações nos planos econômico-social e político-institucional. Segundo SILVA (1999), desde a primeira gestão de Lerner – 1995/1998, tem sido desencadeadas uma série de medidas com a intenção de redefinir a matriz econômica do Estado, em busca de maior industrialização e menos dependência do agronegócio. (SILVA, 1999:51).

Essas medidas do executivo estadual encontraram eco nas condições favoráveis do Paraná – estar próximo a São Paulo e também ao Mercosul, possuir boa infra-estrutura, menor custo de mão-de-obra e reduzida organização e atuação sindical. Isso além da reativação, por parte do Estado, de formas de financiamento de capital de giro.

Assim, o Paraná dos anos 90 se tornou um Estado com grande capacidade de atração de novas indústrias. Um exemplo dessa tendência é a implantação do pólo automotivo no Paraná, principalmente na Região Metropolitana de Curitiba (RMC).

Em decorrência desse quadro, a Região Metropolitana de Curitiba está se tornando um dos mais importantes pólos da indústria automobilística brasileira e do Mercosul. O município de Curitiba, em particular, vem expandindo fortemente o segmento de serviços, dados os efeitos diretos e indiretos dos investimentos realizados na região (...) A idéia de complementariedade da economia paranaense em relação à de São Paulo (principalmente) vem sendo substituída ou requalificada pela noção de uma economia que se afirma como um dos elos da rede de núcleos dinâmicos – cada vez mais articulada com o exterior – a qual está passando a definir o processo de criação de riquezas na economia brasileira. (Macedo et. all. 2002: 18)

As transformações em curso desde os anos 90 modificaram a realidade urbana de Curitiba, que se tornou uma “cidade-centro”, fortemente imbricada com os municípios vizinhos. Para FIRKOWSKI (2001), Curitiba tentou capitalizar para si aquelas atividades de

---

<sup>47</sup> Atualmente a Região Metropolitana Sul-Curitiba ocupa uma área de 10.874m<sup>2</sup>, com uma população 2.685.088 habitantes, sendo 92,04% urbana, com densidade demográfica de 246,91 hab./km<sup>2</sup>. É composta por 22 municípios: Agudos do Sul, Almirante Tamandaré, Araucária, Balsa Nova, Bocaiúva do Sul, Campo do Tenente, Campo Largo, Campo Magro, Colombo, Contenda, Curitiba, Fazenda Rio Grande, Lapa, Mandirituba, Piên, Pinhais, Piraquara, Porto Amazonas, Quitandinha, Rio Negro, São José dos Pinhais e Tijucas do Sul, assentados na bacia hidrográfica do Rio Iguaçu. (IPARDES, 2003:6).

maior valor agregado e afinadas com as novas demandas da economia. Mesmo assim, atualmente poucas indústrias têm optado por se instalar na capital propriamente dita, dados os limites territoriais da ocupação da Cidade Industrial de Curitiba (CIC) e as facilidades oferecidas pelos municípios vizinhos. Em outras palavras, os terrenos ainda disponíveis não na CIC, além de não serem “doados”, mostraram-se incapazes de receber as empresas porque estas não se instalam sozinhas. Trata-se da implantação de conjuntos integrados, compostos por uma empresa “líder” e vários fornecedores a ela atrelados que ocupam o mesmo espaço, exigindo áreas maiores. Por isso, os municípios da Região Metropolitana, principalmente São José dos Pinhais e Campo Largo passaram a receber maior número de indústrias. De qualquer forma, o desempenho da economia da RMC – e a do Paraná como um todo – após os anos 90, foi influenciado pela instalação do pólo automotivo na RMC.<sup>48</sup>

Apesar das condições geográficas, institucionais, e de infra-estrutura da RMC, essa implantação precisa ser compreendida de maneira ampliada, tendo em vista não só as potencialidades locais, mas também, e em grande medida, o movimento da economia mundial. A formação do parque automotivo na RMC reproduz, em escala regional, “o redesenho empresarial decorrente das atuais transformações dos métodos de fabricação de automóveis no mundo, determinadas pelo simultâneo acirramento da concorrência interoligopólica e avanço tecnológico.” (LOURENÇO, 2000:89) De maneira geral, é um padrão voltado à compressão de custos e ao aprimoramento da qualidade, diminuindo o espaço produtivo das montadoras e reservando maior espaço a toda uma estrutura de fornecedores através do sistema de terceirização da produção. Assim, o parque automotivo da RMC abarca unidades de produção modernas e compactas, operando com tecnologia de ponta. Exige elevada qualificação da mão-de-obra e, por conseguinte, expressivos investimentos em capacitação profissional.

Embora a instalação de novas e mais modernas empresas do ramo industrial esteja ocorrendo principalmente nos municípios da Região Metropolitana, isso não quer dizer que Curitiba esteja alienada desse processo e das mudanças que ele traz. Muito pelo contrário, sua integração se faz, segundo (FIRKOWSKI, 2001:225), por via do desenvolvimento de novas atividades, principalmente pela centralização de serviços e comércio especializados, capaz de

---

<sup>48</sup> Para Lourenço, além da formação do pólo automotivo, podem ser citados os mais quatro vetores do desenvolvimento econômico do Paraná, a saber: (i) a expansão qualitativa e quantitativa da capacidade produtiva do complexo madeireiro-papeleiro, (ii) a verticalização das cadeias agrícola e agro-industrial liderada pelas cooperativas, (iii) o rearranjo da frente externa, especialmente com os mercados do Cone Sul, e (iv) o melhor aproveitamento das vocações e ao desenvolvimento das aptidões regionais.

dar respostas às novas demandas surgidas em função da dinamização industrial. Segundo a autora, têm crescido em Curitiba as atividades relacionadas à publicidade e à propaganda; à moda; aos serviços bancários; aos serviços especializados para empresas (consequência até mesmo do processo de terceirização da indústria); aos equipamentos comerciais e de serviços; aos eventos e às feiras de hotelaria e de flats, esses últimos estreitamente relacionados às demandas do turismo de negócios, que se aprofunda em Curitiba.

Para FIRKOWSKI (2001:226), é possível afirmar que está ocorrendo uma recomposição do espaço da Região Metropolitana de Curitiba. Os subespaços representados pelos municípios apresentam interesses políticos particulares e autonomia administrativa, mas todos eles se fundem numa totalidade quando se reporta à dimensão metropolitana. Nesse contexto, o papel de Curitiba, na condição de cidade central, também se transforma, recompõe-se a partir da emergência de novas dimensões da atividade econômica, inclusive da industrial, baseada na geração de tecnologia.

É importante salientar, porém, que a RMC dos anos 90 e do início desse novo século, não é uma “ilha de prosperidade”, pois está inserida no panorama de crise nacional e é influenciada pela economia internacional. Ao tomar o desempenho da economia paranaense em 2003, LOURENÇO (2003), alerta que no decorrer daquele ano houve declínio generalizado dos segmentos industriais atrelados à demanda interna, prejudicados pela conjuntura de juros reais elevados, restrição fiscal e queda de renda. Os resultados positivos alcançados pelo Paraná, foram muito mais reflexo da pronunciada influência do desempenho exportador e/ou do agronegócio do que consequência de negócios realizados a partir do pólo industrial da RMC. Assim sendo, a geração de postos de trabalho está se concentrando mais no interior do Estado, puxada pela agricultura e pelas indústrias de alimentos e bebidas, têxteis e de vestuário e calçados, corroborando a condição de liderança do agronegócio.

É possível inferir que, apesar do empenho do executivo desde a primeira gestão de Lerner em modificar o perfil econômico do Paraná rumo a uma maior diversificação e em busca da industrialização crescente, o ponto mais forte da economia estadual ainda tem sido o agronegócio. Segundo LOURENÇO (2003), esse desempenho positivo deve-se ao potencial de exportação do setor, beneficiado pela desvalorização cambial verificada no final de 2002 e começo de 2003. Por estar fortemente atrelado à exportação, este é, por outro lado, um setor altamente vulnerável ante as flutuações do mercado internacional.

Além disso, mesmo no que se refere à recente instalação do pólo automotivo na RMC, é importante ter claro que ela reflete um panorama maior, no qual além da implantação de empresas estrangeiras ocorre também um amplo processo de fusões e aquisições de empresas nacionais.

Tal movimento está intimamente atrelado a alguns objetivos estratégicos, como a redução do custo de inserção automática no enorme mercado regional, a diminuição do risco do investimento, a apropriação de know how local e as facilidades de alavancagem da estrutura industrial, com tecnologia e novos recursos que visam atingir economias de escala.(Lourenço, 2000:61).

Essas empresas, que compõem os segmentos mais dinâmicos da produção estão, em geral, organizadas a partir da incorporação de alterações no processo e na organização da produção. Tal reestruturação produtiva traz sérias conseqüências para o mercado de trabalho. Para MEINERS (1996), a introdução de novas tecnologias mudou a relação entre oferta de emprego e crescimento industrial. Isso sinaliza que a par do crescimento da economia, vem ocorrendo, também em Curitiba, a crescente ampliação do nível de desemprego.

Embora historicamente no Brasil a rotação de empregados nas empresas já fosse uma realidade, a partir dos anos 90, segundo BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE (1996:99), essa tendência se agrava, como corolário das mudanças da produção e da gestão do trabalho. As empresas mais “avançadas” no processo de reestruturação produtiva passam a manter apenas um estoque mínimo de empregados estáveis, contratando e dispensando os demais trabalhadores em função das variações no nível da produção. Conseqüentemente, as possibilidades de emprego no setor industrial têm se restringido, contribuindo para a permanência de um desemprego alto e prolongado. Tem sido crescente ainda, a utilização da subcontratação em substituição da contratação direta da mão-de-obra, significando muitas vezes maior instabilidade e precariedade da ocupação.

Para BALTAR et all.(op.cit.), consolida-se a tendência a uma polarização de ocupações, com um pequeno núcleo de trabalhadores com emprego estável e relativamente bem remunerado, em contraponto a uma enorme quantidade de empregos instáveis e mal remunerados.

Dessa forma, em grande medida, o mercado de trabalho no Paraná e na RMC reproduz a realidade mundial descrita por ANTUNES (1999:77). Esse autor, referindo-se à realidade do Reino Unido, demonstra como a implantação das novas técnicas produtivas vêm acarretando, também no capitalismo avançado, a deterioração das condições de trabalho, a intensificação do

ritmo produtivo e o aumento da exploração do trabalho, resultando, muito freqüentemente na própria exclusão da atividade sindical. A mesma obra, refere-se, ainda, às várias formas de terceirização e subcontratação como estratégias utilizadas pelas empresas matrizes para preservarem em suas estruturas apenas um número reduzido de trabalhadores mais qualificados, multifuncionais e envolvidos com seu ideário. Ao lado desse quadro mais permanente, a empresa mantém também um quadro flutuante e flexível de trabalhadores, de acordo com as demandas da produção.

Outro aspecto levantado por ANTUNES (1999:82), é que as mudanças na produção e na regulamentação do trabalho atingem não só a materialidade do trabalho, mas também a subjetividade do trabalhador. Esta vem sendo moldada, em grande medida, pelo peso do desemprego e do contexto econômico depressivo. Estes fatores, muito mais do que o real envolvimento com os “novos valores” é que empurram os trabalhadores à aceitação e à adesão ao projeto da empresa, bem como a uma crescente atitude de distanciamento em relação ao sindicato.

Para o referido autor, a desregulamentação e a flexibilização dos direitos do trabalhador, favorecem a aceitação das crescentes formas de intensificação do trabalho. Reforça, portanto, a argumentação de DEDECCA (1996), segundo a qual a flexibilização das relações de trabalho – relacionada com a mudança do perfil do Estado – aparece como parte do processo de racionalização produtiva das empresas e enfraquece a negociação coletiva dos salários e das condições de trabalho.

A degradação das condições de trabalho sob a acumulação flexível é relacionada por HARVEY (2001) aos altos níveis de desemprego “estrutural”, à rápida destruição e à reconstrução de habilidades, aos ganhos modestos de salários reais e ao retrocesso do poder sindical. As novas condições do mercado de trabalho de maneira geral reacentuaram a vulnerabilidade dos grupos desprivilegiados, tais como as mulheres, os trabalhadores mais velhos e os mais jovens, cujo ingresso no mercado de trabalho é cada vez mais difícil.

LOURENÇO (2000) afirma que o novo referencial tecnológico-administrativo, estratégia para ampliar o nível de competitividade das empresas e do qual o pólo automotivo da RMC é exemplo, foi incorporado de forma acelerada por parte do empresariado. Contou inclusive com iniciativas do Sindicato das Indústrias Metalúrgicas, Mecânicas e de Material Elétrico no Estado do Paraná (Sindimetal) e da Federação das Indústrias do Estado do Paraná (FIEP). A FIEP, por meio de parcerias com o CEFET e o SENAI, implantou um centro de treinamento e

capacitação de mão-de-obra para as novas empresas, principalmente as montadoras que se instalaram na RMC.

Segundo DIAS (2003), no Paraná o Programa de Qualificação dos Trabalhadores para o Setor Automotivo em Curitiba, no interior do PLANFOR<sup>49</sup> foi adaptado à “necessidade de qualificação de trabalhadores para atender as demandas originárias das montadoras em relação à força de trabalho.” (DIAS: 2003:39) Dos 2.295 trabalhadores que passaram por todas as etapas do curso oferecido no decorrer de 1997 e 1998, 550 foram contratados pelas duas principais montadoras (Audi/VW e Renault) após a sua conclusão.

Dos estudos de LOURENÇO (2000) e DIAS (2003) é possível inferir que, possivelmente, em grande medida, a seleção e contratação de trabalhadores para os empregos oferecidos pelas indústrias do pólo automotivo aconteçam com base em estratégias como essa acima relatada. Provavelmente, o acesso a essas vagas não se põe da mesma forma para todos os trabalhadores.

Outro fator relatado por MEINERS (1996), à semelhança do que ocorre nos demais países de capitalismo periférico, é a dificuldade de alguns segmentos da indústria paranaense, de se adaptarem às novas condições, perdendo mercado pela baixa capacidade competitiva. Estas, acabam encerrando ou deslocam sua atividade, o que também causa impacto negativo sobre o nível de emprego na RMC.

MEINERS (1996) bem como LOURENÇO (2003), compreende que a abertura ao mercado externo, iniciada pelo governo Collor, realizada fora de um contexto maior de política industrializante, promoveu o sucateamento de grande parte do parque industrial brasileiro, com fortes efeitos sobre o mercado de trabalho. Além disso, a abertura comercial despertou

com maior força a necessidade de reestruturação produtiva da indústria brasileira, que vinha ocorrendo muito timidamente e localizada em apenas alguns setores exportadores. A busca pela competitividade vem promovendo não só a modernização do aparelho produtivo, com a introdução de novos equipamentos de automação industrial, mas, principalmente, a introdução de novos métodos de processo produtivo, visando ganhos de qualidade, produtividade e redução de custos. As fórmulas adotadas geralmente caminham para o processo de introdução de tecnologias de informação, programas de qualidade, reengenharia, downsizing, focalização e terceirização, com repercussões claras sobre as relações de trabalho e emprego (MEINERS, 1996:8)

Com a diminuição dos postos de trabalho no setor industrial, tem cabido ao setor terciário da economia, o papel de absorver grande parte da mão-de-obra na RMC. Esta tendência é potencializada pela característica de “cidade-centro” que vem sendo assumida pela

---

<sup>49</sup> Plano Nacional de Educação Profissional

capital paranaense, fato que, que por si só, já remete à ampliação do setor terciário, principalmente, na prestação de serviços.

Para MEINERS (1996), o comércio é um setor que tem sua dinâmica atrelada ao desempenho de outros setores. Em Curitiba, particularmente, seu desempenho está relacionado com a evolução do emprego e dos salários na indústria e nos serviços públicos. Portanto, o comércio, por si só, não é capaz de manter o dinamismo econômico de uma dada região. É o atrelamento do comércio aos demais setores da economia que justifica, por exemplo, a queda do volume de vendas do comércio varejista curitibano no decorrer de 2003 apontada por LOURENÇO (2003). Para o autor, o encurtamento do emprego e da renda industrial repercutiu na demanda interna e conseqüentemente, também no potencial de geração de novos postos de trabalho a partir do comércio.

Além disso, MEINERS alertava, já em 1996, que o potencial de geração de empregos no comércio na RMC em breve chegaria a um ponto de estabilização, como decorrência da maturidade dos grandes investimentos comerciais na região, da modernização das grandes lojas e cadeias de supermercados e das novas formas de comércio que vêm sendo implantadas: tele vendas, auto-serviço, redes, etc.

Além do comércio, o crescimento do setor terciário tem se dado principalmente pelo crescimento do setor de serviços. MEINERS afirma que este vem

respondendo positivamente para a expansão de novos postos de trabalho, principalmente pelo crescente deslocamento de atividades de outros setores e pela elevação da demanda de serviços pessoais e sociais, resultado do nível de desenvolvimento do município, de suas funções terceiras ampliadas pela sua área de influência - principalmente na disponibilidade de serviços especializados - e do crescimento urbano-populacional. (MEINERS, 1996:29).

Ainda para o mesmo autor, o crescimento do emprego no setor de serviços pode ser explicado por três fatores.

Por um lado a modernização propiciada pela introdução das tecnologias de informação e automação (p.ex. automação bancária e comercial) geram o enxugamento do pessoal de menor qualificação. Por outro lado, a terceirização propicia o deslocamento de atividades de outros setores para os serviços. Além disso, o setor tem observado o advento de pequenos negócios informais e profissionais autônomos, alterando a relação de emprego para uma relação de ocupação. (MEINERS, 1996:32).

O fenômeno do deslocamento setorial do emprego rumo ao setor de serviços pode gerar a falsa concepção de que o emprego na RMC não está em crise, apenas mudou de lugar. No

entanto, é cada vez menor a capacidade do comércio e dos serviços absorverem os dispensados de outras atividades, uma vez que,

também se observam níveis crescentes de automação e racionalização nessas atividades econômicas. As relações de trabalho estão sendo alteradas em todas as atividades e cada vez mais o trabalhador por conta própria – o autônomo – e os proprietários de seus pequenos negócios estão prevalecendo como novas formas de ocupação. (MEINERS, 1996:33).

POCHMANN (2003) tem ressaltado que principalmente no setor terciário da economia, tem ocorrido uma crescente precarização dos postos de trabalho. Não que na indústria esse movimento não se ponha, mas tem assumido outra configuração. Na indústria, a necessidade de ganhos de competitividade, motivada pela competição mundial tem favorecido a introdução de novas tecnologias de produção e gestão. Assim, a automação reduziu a necessidade do pessoal de “chão de fábrica”. Ao mesmo tempo, a reengenharia eliminou os postos de hierarquia intermediária, por meio da racionalização do processo produtivo permitida pela tecnologia de informação. Somando-se a isso, ganham cada vez mais força as estratégias de enxugamento da empresa, tais como a terceirização. Há, portanto, um deslocamento de várias funções que originariamente faziam parte da indústria, para o setor de serviços.

Segundo MEINERS (1996) no comércio e no setor de serviços, além do crescimento do desemprego, as formas de ocupação vem sendo alteradas, com expansão da ocupação informal<sup>50</sup>, resultado tanto da precarização das relações de trabalho como da busca de melhores rendimentos em pequenos negócios próprios, compondo a “nova produção informal”. Este raciocínio é reafirmado por POUCHMANN (2000) que se refere a uma verdadeira desestruturação do mercado de trabalho, “movimento combinado de expansão das taxas de desemprego aberto, de dessalariamento (perda de participação relativa do emprego assalariado

---

<sup>50</sup> Trabalhadores sem carteira assinada e trabalhadores por conta própria. Para Cacciamali (1991) o setor informal é o conjunto das atividades econômicas em que não há uma separação nítida entre capital e trabalho; ou seja, é o produtor direto de posse dos instrumentos de trabalho e dos conhecimentos necessários que, juntamente com a mão de obra familiar ou com o auxílio de alguns ajudantes, executa e simultaneamente administra uma determinada atividade econômica. Neste grupo estariam então classificados os trabalhadores por conta própria, os prestadores de serviços independentes, os vendedores autônomos os pequenos produtores e comerciantes e os respectivos ajudantes, sejam estes familiares ou contratados. Meiners (1996) a diferencia da economia submersa, que são as atividades econômicas não registradas que atuam sem cumprir as regras institucionais (trabalhistas, fiscais, sanitárias e, desta forma, estão na ilegalidade. Há uma grande superposição destes dois conceitos, pois grande parte das atividades informais são exercidas a margem das regras institucionais.

no total da ocupação) e de geração insuficiente e, na maioria das vezes, de postos de trabalho precários.” (POCHMANN, 2000:54).

Também BITAR & ROMÃO (2001) consideram que o emprego formal tem caído a índices alarmantes, de forma que, em algumas regiões metropolitanas do Brasil, o desemprego atinge cerca de 20% da população economicamente ativa. Aliás, é consenso entre os autores citados, que a informalização do mercado, embora venha se constituindo numa importante via de absorção de trabalhadores ante a incapacidade da economia em gerar postos formais de trabalho, em geral, quase sempre é sinônimo de precarização das relações de trabalho. Para CAMPOS et al (2003) o emprego formal, por oferecer um nível mínimo de garantia, conforma um bom indicador da evolução da inclusão social da população – e vice-versa. Se no período de 1960 a 1980 verificou-se no Brasil, um processo (embora heterogêneo) de formalização dos vínculos empregatícios, atualmente a situação é inversa, pois, a participação do emprego formal no total da ocupação tem diminuído significativamente. Junto com a informalização vem a diminuição da proteção social ao trabalhador e a crescente exclusão de grande parte da população dos meios de sobrevivência digna.

Dimensionar a importância do trabalho informal é, no entanto, tarefa de grande monta, dada a escassez de dados sobre o tema, Segundo o IBGE<sup>51</sup> (2003), em 2002, na RMC havia predomínio do trabalho assalariado (55% do total da população ocupada), mas já chegava a 19,4 o percentual de trabalhadores “por conta própria”. Mas, ao contrário da tendência de crescimento da informalidade apontada por Bitar & Romão, segundo a PME de maio de 2004, o índice de pessoas “assalariadas” na RMC cresceu, passando a 72,6%. É possível supor, portanto, que a RMC vive um momento de relativa melhoria das condições de trabalho.

Parte desse desempenho positivo se deve, para LOURENÇO e SUZUKI (2003) aos bons resultados da economia paranaense como um todo. Além da pujança do setor agropecuário, em 2003, também a produção industrial apresentou crescimento de 3,4% em comparação com o mesmo intervalo do ano anterior, contra a estagnação da indústria brasileira. Vale ressaltar que o crescimento da indústria paranaense foi impulsionado, em grande medida, pela fabricação de bens ligados às atividades agrícolas, principalmente colheitadeiras, o que evidencia o efeito

---

<sup>51</sup> Síntese dos Indicadores Sociais – 2003. Disponível no endereço eletrônico [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

multiplicador do aumento de renda do setor primário. Também o comércio externo apresentou resultados positivos impulsionado pelo agronegócio e pelo grupo material de transporte.

É interessante observar que os resultados relativos à aparente melhoria das condições de trabalho no Paraná acima da média nacional estão, direta ou indiretamente, ligados ao agronegócio e ao comércio externo. Nesse sentido, reforça-se o alerta de LOURENÇO (2003) sobre o risco representado pela falta de investimentos na manutenção e ampliação da infraestrutura que permita o escoamento da produção rumo aos mercados internacionais. Por outro lado, o direcionamento da economia para o mercado externo denuncia a fragilidade da pujança paranaense frente às flutuações da economia internacional.

Segundo esse mesmo relatório do IBGE, atualmente o padrão de inserção no mercado de trabalho é caracterizado pela concentração nas atividades de serviços que, se somado às atividades de comércio e reparação e a outras atividades de serviços, corresponde a quase 58% da população ocupada. Alerta, porém, que

Embora o crescimento dos serviços seja uma tendência mundial, a preocupação sobre a concentração do emprego neste setor está relacionada à qualidade do emprego e às características de rendimento aí inerentes. (BRASIL: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Síntese dos Indicadores Sociais – 2003: s/p)

Na RMC, em 2002, 37,7% da população ocupada se encontrava no setor de serviços, e 20,5% no setor de comércio e reparação. Juntos esses setores somam 58,2% do total, enquanto os demais 41,8% estão divididos entre indústria, construção civil, agricultura e “outras atividades”. O relatório estatístico do Sistema de Intermediação de Mão de Obra (SIMO)<sup>52</sup> da Secretaria do Emprego e Relações de Trabalho (SERT) relativo a 2003 aponta nessa mesma direção. Afirma que o setor de serviços ofereceu 49% do total de postos formais de emprego abertos, e o comércio, 26%. A seguir, vem a indústria, com 24%, a agricultura com menos de 1% e “outros” com um percentual praticamente insignificante. Também a PME – maio 2004, confirma a tendência de ampliação do setor de serviços, pois, os segmentos que tiveram aumento no número de pessoas ocupadas foram: intermediação financeira e atividades imobiliárias, aluguéis e serviços prestados às empresas, construção civil e “outros serviços”.

O crescimento do setor terciário como grande absorvedor de mão-de-obra precisaria ser analisado com mais profundidade, mas, nos limites do presente texto cabe, apenas, apontar que

---

<sup>52</sup> Os dados referem-se à intermediação de mão-de-obra segundo estimativa da Agência do Trabalhador apenas para a cidade de Curitiba e não para a Região Metropolitana.

o próprio IBGE, conforme o trecho acima citado, corrobora as conclusões de POCHMANN (2000, 2000a) e POCHMANN & BORGES (2002) sobre a situação do trabalho no setor terciário: ao mesmo tempo em que ocorre a precarização, são crescentes as exigências do mercado no tocante à qualificação e à formação exigidas aos candidatos ao emprego.

Segundo CORDEIRO & SILVA (2003) no Paraná de 2002, há aumento

do nível de emprego nas faixas com maiores níveis de instrução e quedas nas inferiores, com destaque para os significativos acréscimos nas faixas 2º grau completo (38.710 empregos) e 2º grau incompleto (12.470 empregos) e as quedas nas faixas de 8ª série incompleta (- 3.860 empregos) e 8ª série completa (- 2.575 empregos). Essa tendência confirma a relevância do grau de escolaridade para conseguir entrar e se manter no mercado de trabalho, mas nos últimos anos infelizmente não significa garantia de emprego, em virtude do baixo crescimento da economia e o conseqüente aumento das taxas de desemprego. (CORDEIRO, C; SILVA, S: 2003).

Já BARBOSA e LIRA (2004) afirmam, com base na Pesquisa Mensal de Emprego na RMC, que em 2003

a análise da distribuição percentual das pessoas desempregadas indicou que no segundo semestre houve aumento daquelas com 11 anos ou mais de estudo, de 40,5% para 42,1%, e também das pessoas sem instrução ou com menos de 8 anos de estudo, de 29,0% para 29,7%. Já a participação de pessoas com 8 a 10 anos de estudo apresentou redução, de 30,5% para 28,2%. (BARBOSA, C; LIRA, S. 2004).

Os dados oficiais trazem um quadro semelhante. Segundo o IBGE, na RMC, a taxa de desocupação em 2002 foi maior na faixa “8 anos ou mais de estudo”, chegando a 9,5% do total da PEA. A seguir, vem a faixa “de 4 a 7 anos de estudo”, que apresentou o índice de 8,8%. A faixa de menor índice de desocupação foi a “sem instrução ou até 3 anos de estudo”, com 6,3%. (Síntese dos Indicadores Sociais: ano base 2002).

Os dados do Sistema de Intermediação de Mão de Obra em Curitiba (2003) demonstram, no entanto, que a faixa de escolaridade “ensino médio completo” foi a que mais favoreceu o ingresso no mercado de trabalho, por ser a mais procurada pelo empregador. Em 2002, correspondeu a 48,97% do total de empregos intermediados pelo sistema público. Em 2003, embora com ligeiro decréscimo, essa situação persistiu: 43,25% do total de empregos intermediados foi para candidatos com ensino médio completo. No entanto, os dados não permitem saber para que tipos de trabalho são encaminhados os profissionais com tal nível de escolaridade.

Conforme a argumentação de POCHMANN (2002a), segundo a qual a elevação da exigência no nível educacional vem ocorrendo muito mais por excesso de oferta de mão-de-

obra do que por necessidades no conteúdo do trabalho, é possível inferir que muitos destes trabalhadores estejam em funções de baixo conteúdo do trabalho.

Lendo o relatório do IPARDES sobre o perfil da mão de obra ocupada nos arranjos produtivos da Região Metropolitana Sul-Curitiba<sup>53</sup>, é possível inferir alguns elementos sobre a relação entre nível de escolaridade e o tipo de trabalho desempenhado. Embora o texto não se refira ao setor terciário, apontado pelo Relatório de Intermediação de Mão-de-Obra como o maior absorvedor de mão-de-obra na RMC, e sim ao emprego industrial, dada a dificuldade de acesso a dados mais completos, pode servir como indicativo dessa realidade.

Segundo o referido relatório, no ano de 2000, a RMC possuía 5.900 estabelecimentos industriais, responsáveis por 124.624 postos de trabalho, representando 35% do emprego industrial do Estado.

Em todos os segmentos industriais analisados ocorreu, em maior ou menor proporção, um hiato entre o nível de instrução e as ocupações. Em outras palavras, o nível de formação dos profissionais foi crescente em todos os setores, mas sua ocupação, em geral, se localizou em funções que, em princípio, não exigiriam tal nível de formação. Exemplificando: no segmento Automóveis, Utilitários, Caminhões e Ônibus, 22,8% dos trabalhadores possuíam nível superior; no entanto, apenas 11,7% estavam enquadrados em ocupações de nível superior. Da mesma forma, no segmento Equipamentos para Comunicações, embora 41,4% de trabalhadores possuíssem instrução média, apenas 23,9% exerciam funções técnicas de nível médio. A maioria desempenhava funções operacionais qualificadas.

Guardadas as devidas proporções, a realidade exemplificada se repetiu em todas as categorias analisadas. Outro fator apontado pelo relatório é que, apesar da elevação do nível de escolaridade, em geral não houve elevação dos níveis salariais. CORDEIRO & SILVA (2003), tomando por base os dados do DIEESE afirmam que

grande parte dos empregos gerados em 2002 no Estado do Paraná estão concentrados em atividades com baixa remuneração mensal. Esta informação é confirmada com os dados desagregados por faixa de remuneração mensal, sendo que nas faixas com renda inferior a dois salários mínimos apresentou a criação de 91.866 empregos, em contrapartida nas faixas com renda superiores a dois salários mínimos verificou uma perda de 33.427 empregos. (CORDEIRO, C; SILVA, S: 2003).

---

<sup>53</sup> O IPARDES denomina, Região Metropolitana – Sul o mesmo grupo de municípios que outros autores chamam apenas de Região Metropolitana de Curitiba.

GARCIA & LIRA (2002) consideram que, apesar de apresentar indicadores favoráveis quando comparada ao restante do Brasil – tais como elevada taxa de atividade e baixa taxa de desemprego, crescimento do nível ocupacional maior que o do Brasil – a RMC registrou também, a exemplo das demais regiões metropolitanas, queda no rendimento médio.

Os dados da PME – maio 2004 – demonstram, no entanto e em direção oposta ao quadro desenhado pelos analistas, um ligeiro aumento do rendimento médio real dos trabalhadores na RMC.

O rendimento médio real habitualmente recebido pelas pessoas ocupadas, no mês de maio/2004, foi de R\$ 877,80 – valor ligeiramente superior ao do mês de abril/2004 (R\$875,59). Na comparação entre maio de 2004 e maio de 2003, o rendimento médio habitualmente recebido pelas pessoas ocupadas teve acréscimo de 3,0%. (IPARDES: PME: maio/2004)

Tal resultado positivo pode estar se dando face ao ligeiro aquecimento da economia nacional e o crescente direcionamento da economia paranaense rumo ao comércio exterior, já apontada anteriormente. Além disso, os dados disponíveis baseiam-se em rendimento “médio” e não permitem verificar se sua elevação se deu em todos os setores da economia ou se a responsabilidade por este desempenho positivo se deve a alguns setores específicos.

Em síntese, analisando os dados oficiais é possível observar que, mesmo tendo desempenho abaixo do necessário para absorver a população economicamente ativa<sup>54</sup>, quando tomada em relação às demais regiões metropolitanas, a RMC viveu em 2003 e no início de 2004, um quadro de relativo dinamismo, apresentando a menor taxa de desemprego dentre as regiões metropolitanas onde é realizada a PME. Em 2003.

a taxa de desemprego na Região Metropolitana de Curitiba (RMC), também calculada pelo IPARDES, atingiu 8,5% da PEA em outubro, o melhor resultado entre as regiões metropolitanas pesquisadas, contra 12,9% da média nacional. No intervalo janeiro-outubro de 2003, o desemprego na RMC ficou em 10,7% da PEA, quase 20,0% abaixo da média nacional (12,5%). (Lourenço e Suzuki, 2003:10).

Já em maio de 2004, segundo a PME, a taxa de desocupação<sup>55</sup> foi estimada em 8,4%, isto é, ligeiramente inferior à de 2003. Continua, aparentemente, a tendência de aquecimento da economia e, conseqüentemente, do mercado de trabalho, muito embora nele persistam elementos que permitem questionar a qualidade dos empregos gerados.

---

<sup>54</sup> A PEA na RMC em maio de 2004 correspondeu a 58,1% da PIA (População em Idade Ativa), correspondendo a 1.339 mil pessoas.

<sup>55</sup> A taxa de desemprego é denominada, pelo IBGE, de taxa de desocupação. É considerado desocupado todo brasileiro que não trabalhou na semana de referência, mas que estava disponível para assumir algum trabalho nessa semana e tomaram alguma providência efetiva para conseguir trabalho no período de referência de 30 dias, sem terem tido qualquer trabalho ou após terem saído do último trabalho que tiveram nesse período.

#### **2.4. A SITUAÇÃO DOS JOVENS FRENTE AO ATUAL PANORAMA DO MERCADO DE TRABALHO**

Vários autores citados anteriormente se referem à situação de crescente vulnerabilidade dos grupos já desprivilegiados ante a possibilidade de inserção profissional. Embora a desestruturação do mercado de trabalho seja um fenômeno heterogêneo, atinge, de forma mais aguda, os segmentos mais frágeis, tais como os negros, as mulheres, os mais velhos e os jovens. Estes, vias de regra, enfrentam com maior intensidade a realidade da precarização do trabalho e da dificuldade de inserir-se produtivamente em condições dignas.

Para CAMARANO et. all.(2001) a situação do jovem merece destaque, não só dada a magnitude do problema de sua inserção, mas também pelo momento em que se encontra no ciclo vital, o de transição entre a infância e a vida adulta, e pelas dificuldades que estão experimentando num contexto de carência de políticas públicas específicas.

QUADROS (2001) também defende a importância de se tomar cuidadosamente a crise do emprego juvenil, pois a considera um indicador privilegiado da gravidade e profundidade da crise social contemporânea. O autor levanta a hipótese de que está em curso uma autêntica crise de reprodução social, em que as gerações mais novas estão enfrentando dificuldades crescentes, muitas vezes intransponíveis, para manterem as condições sociais de suas famílias de origem. Segundo o autor, a massa de jovens atingidos pela crise social atinge aproximadamente 5,5 milhões de indivíduos, equivalentes a quase 60% da PEA. QUADROS (2001:13) considera essa realidade como foco “de formação de um caldo de cultura altamente favorável ao alastramento da marginalidade e da violência”.

Para esse autor, a crise social é tão profunda que o próprio conceito de ocupação<sup>56</sup> foi alterado, flexibilizado, tendendo a superestimar a população ocupada ao incluir todo tipo de eventuais e esporádicos bicos, quebra-galhos, etc. Além disso, segundo os dados oficiais, para considerar o indivíduo “desocupado” ele tem que ter procurado ocupação. Caso contrário, ele

---

<sup>56</sup> Para o IBGE, é considerado “ocupado” quem exerceu um trabalho remunerado (em dinheiro, benefícios ou mercadoria), ou sem remuneração em ajuda a membro da unidade domiciliar que era empregado, trabalhador por conta própria, ou empregador, durante pelo menos uma hora no período de referência, e ainda, as pessoas que tinham trabalho remunerado do qual estão afastados temporariamente nessa semana por algum motivo (férias, por exemplo). São considerados ocupados, os empregados, os trabalhadores por conta própria, os empregadores e os trabalhadores não remunerados de membro da unidade domiciliar que era conta própria ou empregador.

não integra a PEA (População Economicamente Ativa), ou seja, ele não é um desocupado, mas um inativo. Isso estaria atingindo, sobretudo, os dados sobre o trabalho dos jovens, das mulheres e das crianças, em muitos casos subestimando o tamanho do problema.

Apoiados em dados do IBGE, CAMARANO et. all.(2001) afirmam que o Brasil contava, em 1996, com um número absoluto de 31,2 milhões de jovens<sup>57</sup>. Deste contingente, 47,2% dos homens e 21,8% das mulheres estava procurando trabalho, proporção tendente ao crescimento com o aumento da idade. Segundo POCHMANN (1998 e 2000), a situação de crescente dificuldade na inserção profissional dos jovens, ainda que em graus diferenciados, vem acompanhando todas as economias ao redor do mundo, o que aponta para uma situação sem paralelo no cenário ocupacional do jovem. Mesmo em países de capitalismo central, a taxa de desemprego de jovens é superior à dos adultos e vem ocorrendo uma crescente piora nas condições de trabalho para esta categoria. Situação essa que se agrava nas economias periféricas, como é o caso do Brasil. Segundo texto publicado na Folha de São Paulo<sup>58</sup> em agosto de 2004, a OIT afirma haver no mundo, 88 milhões de jovens desempregados. Desse total, 3,5 milhões estão no Brasil – que responde por 4% do desemprego juvenil global, embora os brasileiros representem apenas 2,8% da população do mundo.

Além do desemprego, segundo POCHMANN (1998), o estreitamento do mercado de trabalho ante a reestruturação produtiva significou maior concorrência entre jovens e adultos pelos poucos postos ainda existentes.

Apesar do maior estímulo à escolaridade e aos investimentos em capital humano – fatores essenciais a partir da onda de inovações na produção –, o jovem teve que enfrentar crescente seletividade no mercado de trabalho, o que provocou, muitas vezes, seu deslocamento dos segmentos profissionais e internos para os segmentos externos e não-organizados do mercado de trabalho.<sup>59</sup> (POCHMANN, 1998: 39)

---

<sup>57</sup> Para esse estudo, foram considerados “jovens” os brasileiros com idade compreendida entre 15 e 24 anos.

<sup>58</sup> Disponível em [www.folhaon-line.com.br](http://www.folhaon-line.com.br), São Paulo, Quinta-feira, 12 de agosto de 2004.

<sup>59</sup> Segundo POCHMANN (1998), o mercado de trabalho pode ser dividido em quatro segmentos: o profissional, em que a inserção do jovem geralmente se dá mais tarde, mediante qualificação específica e após a conclusão dos estudos de nível secundário ou superior. O segundo nível, denominado interno, refere-se geralmente às grandes empresas e a contratação tende a ocorrer através de critérios definidos pelo empregador. Geralmente, exige escolaridade básica, com ou sem formação específica e a contratação se dá mediante registro em carteira de trabalho. O jovem tende a incorporar progressivamente maior experiência laboral e formação profissional adicional na própria empresa. Ao terceiro grupo, POCHMANN denomina “externo”. Caracteriza-se por baixa exigência de qualificação profissional e elevada instabilidade contratual. Há poucas perspectivas de progressão funcional e de estabilidade contratual, além de não haver estímulo à maior capacitação profissional. É um setor de alta concorrência entre os trabalhadores e esta, é regulada apenas pelos mecanismos públicos. Finalmente, o segmento não organizado é o último citado pelo autor. Nesse, geralmente ingressam os jovens que não concluíram sequer o ensino obrigatório. As condições de trabalho são flexíveis e instáveis, sem garantias de direitos trabalhistas e,

Situação esta também reconhecida pela OIT. De acordo com o relatório *Tendências Globais do Emprego para a Juventude 2004*, divulgado à imprensa em agosto, a situação é considerada pior nos países em desenvolvimento. Nestes, a chance de um jovem ser desempregado é 308 vezes maior do que a de um adulto a partir de 25 anos<sup>60</sup>.

Também as relações de trabalho foram se alterando frente à reestruturação das empresas e a desregulamentação dos direitos trabalhistas e, em geral, os jovens foram empurrados cada vez mais para segmento não organizado do mercado de trabalho. Para POCHMANN (1998)

os postos de trabalho reservados aos jovens foram diminuídos nos segmentos assalariados e elevados nos segmentos autônomos. Com isso, cresceram as barreiras de acesso ao primeiro emprego e de manutenção na ocupação, o que indica a conformação de um padrão de inserção ocupacional do jovem bastante distinto daquele registrado em um passado não muito distante. (POCHMANN, 1998:44).

Ainda segundo POCHMANN (2000a), aproximadamente 40% dos jovens trabalhadores (indiferente de sua escolaridade) estão em postos assalariados, enquanto o restante está na informalidade. Se levarmos em conta a relação exposta pelo autor e a compararmos com os índices de colocação de mão-de-obra pelo SINE/PR em 2003, é possível supor que, além dos 5840 jovens entre 19 e 24 anos que conseguiram emprego, há mais 14.600 na informalidade. Este dado, no entanto, é mera suposição, pois, nem todos as contratações passam pelo sistema público de intermediação de mão-de-obra. Serve, no entanto, para apontar, mesmo que precariamente, o grande número de jovens da RMC ocupados na informalidade.

A nova configuração do trabalho tem ocasionado, segundo o autor, a “ruptura do padrão de inserção ocupacional dos jovens<sup>61</sup>” vigente até a década de 1980. Até essa época, era comum ocorrer com os jovens um breve período de inatividade (geralmente ligada ao período de escolarização), seguido por algumas dificuldades de encontrar um posto de trabalho e após a ele, o acesso a empregos assalariados, com registro em carteira. O desemprego, quando existia, era de natureza conjuntural.

Na década de 90, as oportunidades de ingresso ocupacional dos jovens nos setores modernos tornaram-se cada vez mais escassas. As situações de desestruturação do mercado de

---

muitas vezes, constituem condições ilegais. Está presente, geralmente, em economias periféricas, com baixa fiscalização do poder público e ausência de instituições eficazes de proteção dos interesses dos trabalhadores.

<sup>60</sup> Disponível em [www.folhaon-line.com.br](http://www.folhaon-line.com.br). São Paulo: 11 de agosto de 2004.

<sup>61</sup> O padrão de inserção ocupacional refere-se à passagem da situação de inatividade para a de atividade, que pode significar tanto que o jovem está ocupado como que está em busca de emprego. (POCHMANN, 1998:24).

trabalho – o desemprego, o dessalariamento a criação de postos de trabalho precarizados – têm atingido essa população de forma ainda mais aguda que as outras camadas de trabalhadores.

Isso se dá, em parte, porque a economia brasileira, dada à recessão em que se encontrou no decorrer dos anos 90, não conseguiu gerar postos de trabalho qualificados e em grande quantidade. Quando houve criação de vagas, elas foram majoritariamente em setores menos dinâmicos da economia, caracterizados pela instabilidade e exigindo pouca qualificação. Mesmo para estes postos, o jovem compete com a mão-de-obra mais “experiente” e geralmente é preterido.

Ao mesmo tempo, e, em direção contrária, a reestruturação produtiva e a adoção de novas tecnologias nos setores mais dinâmicos da economia também têm dificultado a inserção profissional dos jovens. Segundo CAMARANO et. all.(2001) as empresas “reestruturadas” são, ao mesmo tempo, menos dependentes de mão-de-obra e demandante de uma capacitação profissional maior dos jovens em busca de sua primeira experiência empregatícia.

Nesse sentido, POCHMANN (2000) afirma que a economia brasileira, embora tenha empresas de ponta, convive com as mais diversas formas de produção e que o discurso da reestruturação produtiva, a exigir unicamente um tipo específico de trabalhador, com mais conhecimentos, criatividade, etc. é uma falácia. Expressa, portanto, uma posição diferente daquela defendida pelos propositores da reforma do Ensino Médio. Para o autor, poucos serão os inseridos nas empresas de ponta, e, provavelmente, não os jovens recém formados no ensino médio.

Observa-se assim, “uma pressão crescente sobre um mercado de trabalho cada vez mais retraído e com maiores exigências de qualificação profissional, e que, apesar dos ganhos de escolaridade observados nas últimas décadas, tem deixado à margem crescentes contingentes jovens.” (CAMARANO et.all.,2001:31) Segundo QUADROS (2001), no período compreendido entre 1992 e 1998, houve uma expressiva expansão (52,9%) da quantidade de jovens que não conseguiram ingressar no mercado de trabalho (primeiro emprego). De certa forma, os dados oficiais sobre o crescimento da PEA poderiam corroborar a compreensão dos autores. Segundo o MTE, em 2003 a expansão elevada da PEA total se deveu principalmente à expansão da PEA entre 18 e 24 anos<sup>62</sup>. Para o Ministério, tal elevação ocorreu principalmente porque os jovens, que em períodos anteriores preferiram suspender temporariamente a busca

---

<sup>62</sup> no período de janeiro a outubro de 2003 a PEA entre 18 e 24 anos apresentou uma expansão de 7,3% , enquanto a PEA total sofreu uma expansão de 5,9% no mesmo período.

por ocupação para estudar ou por desalento, estariam retornando ao mercado de trabalho.(MTE. 2003:11).

Ao mesmo tempo em que há um crescimento da pressão dos trabalhadores jovens sobre o mercado, segundo POCHMANN (2003) ainda há preferência dos empresários na contratação de adultos, geralmente, com mais escolaridade e alguma qualificação profissional. Este é mais um fator determinante no sentido de que “as alternativas ocupacionais do jovem são, cada vez mais, distantes dos setores modernos da economia e geralmente associados aos segmentos de baixa produtividade e alta precariedade do posto de trabalho.” (POCHMANN, 2000:63) Em artigo de 2004, o autor afirma que o grosso das vagas de trabalho para jovens no Brasil (85,9%) são vinculadas à produção, setor este onde a determinação da educação sobre o nível de rendimento é restrita. Como os dados relativos à RMC demonstram prevalência do setor terciário (e não da indústria) na abertura de postos de trabalho, é possível imaginar ante a hipótese de POCHMANN, que os jovens estejam tendo maiores dificuldades de inserção profissional. Ou, que diferentemente do exposto pelo autor, nessa região estejam sendo absorvidos – como também ocorre com os trabalhadores de faixas etárias mais elevadas – prioritariamente pelo setor terciário da economia.

POCHMANN (2000:63), ressalta, ainda, a elevação da exigência do nível educacional, mesmo para postos de trabalho de baixo conteúdo profissional, como forma de impor limites mínimos na seleção dos novos empregados. Para o autor, a elevação da exigência no nível educacional vem ocorrendo muito mais por excesso de oferta de mão-de-obra que por necessidades no conteúdo do trabalho. Por isso, apesar da elevação dos requisitos educacionais, geralmente, ocorre a manutenção ou até mesmo com a redução dos rendimentos. Rompe-se, portanto, a relação de proporcionalidade entre o potencial de inserção do jovem no mercado e a qualificação adquirida no sistema educacional.

A defesa em prol da democratização do Ensino Médio adquire, nesse contexto, uma dimensão diferente daquela proposta pela reforma. Embora a inserção no mercado de trabalho seja facilitada pela elevação da escolaridade, isso não significa, segundo POCHMANN (1998), que o seja em postos de elevado conteúdo intelectual. Dito de outra forma: mesmo para a inserção em postos mais simples, aparentemente, a conclusão do Ensino Médio tem se constituído, aos olhos do mercado, no mínimo necessário.

No relatório do SINE/2003 sobre a intermediação de mão-de-obra em Curitiba é possível perceber a preferência dos empregadores por trabalhadores que tenham concluído o ensino

médio. Embora em números totais haja um crescimento da colocação de trabalhadores com ensino médio completo, em termos percentuais houve decréscimo da colocação de trabalhadores com esse nível de escolaridade em relação a 2002. Naquele ano, do total de trabalhadores colocados, 48,97% tinha Ensino Médio completo. Em 2003, esse índice baixou para 43,24%.(PARANÁ: SERT, 2003).

Além disso, a faixa etária que mais alcançou êxito na contratação foi a de 19 a 24 anos. Embora não seja possível estabelecer um cruzamento dos dados disponíveis, é possível inferir que grande parte dos trabalhadores que alcançaram êxito na busca por trabalho, por estarem na faixa entre 19 e 24 anos, tenha concluído o ensino médio.

O mesmo relatório aponta, porém, uma ligeira redução da colocação de mão de obra jovem em relação a 2002. Naquele ano, 39,71% do total de candidatos que conseguiram trabalho a partir do SINE estavam na faixa etária compreendida entre 19 a 24 anos. Em 2003, esse índice baixou para 34,20%.

Um dos fatores que pode estar levando a essa redução é a exigência crescente por experiência. Segundo Demonstrativo da Experiência Exigida pelos Empregadores – 2003, do SINE/PR, grande parte das vagas exige experiência. Apenas 20% das vagas anunciadas aceitam candidatos sem experiência. Assim, é possível aventar a hipótese que, dada a “falta de experiência” o jovem recém-egresso do ensino médio teria, uma dificuldade adicional para ingressar no trabalho.

Outro aspecto, além da experiência, é apontado por QUADROS (2001). O autor considera haver uma forte ligação entre a origem de classe e as dificuldades de inserção produtiva dos jovens. Para ele,

as famílias mais afetadas pela desocupação juvenil são as da massa trabalhadora urbana, grosso modo, composta pela baixa classe média assalariada e pelos operários e demais trabalhadores populares; agregando-se as famílias de camada média de trabalhadores autônomos e as famílias em que nenhum membro está ocupado (desempregados, aposentados, pensionistas, etc.) (QUADROS, 2001: 11)

O autor alerta ainda que, como os jovens oriundos das camadas populares, vias de regra, precisam ingressar no trabalho precocemente, há uma violenta pressão desse segmento. A busca de trabalho a qualquer custo, dadas as condições concretas às quais estes jovens estão sujeitos, geralmente, faz com que sua inserção se dê em condições precárias. É possível depreender da argumentação do autor que, em muitos casos, os jovens das camadas mais empobrecidas não consigam corresponder às crescentes exigências postas pelo mercado.

Por outro lado, ante a necessidade premente de trabalhar, é possível que estes jovens estejam trabalhando em situações muito precárias. Nesse sentido, é necessário discutir a validade se tomar sempre como positivo o fato de um jovem estar ocupado. A inserção precoce em situação precária dificulta inclusive a possibilidade de futuro mais digno, pois é desnecessário falar das dificuldades práticas para se conciliar, em condições adversas, profissionalização precoce e educação de qualidade.

Assim, dado o crescimento das exigências que se põe para a seleção e contratação, é possível concordar com QUADROS (2001), quando esse afirma que o ensino secundário e técnico vêm se constituindo como requisito básico – mesmo que não tenham ocorrido mudanças no conteúdo do trabalho – para o jovem tentar o acesso às oportunidades melhor estruturadas.

É grave, portanto, o contraste entre as crescentes exigências de escolarização para o acesso e permanência nos melhores segmentos do mercado de trabalho e histórica realidade de “monopólios sociais”, que reservam a educação prolongada e “de qualidade” aos membros das classes melhor situadas.

Partindo das contribuições dos autores analisados, é possível afirmar que, mesmo em situações de relativo dinamismo de algumas regiões geográficas – como é o caso da Região Metropolitana de Curitiba – ou alguns setores mais dinâmicos da economia, a inserção do jovem no mercado de trabalho ficou mais difícil no decorrer dos anos 90 e início dos anos 2000.

Estão fortemente marcadas também as situações de precarização do trabalho do jovem, mesmo ante a crescente elevação da escolaridade dessa categoria. Para MELLO (2004), embora o Brasil ainda continue apresentando a insignificante taxa líquida de 25% de escolaridade da população de 15 a 18 anos no ensino médio, desde meados dos anos de 1980, foi no ensino médio que se observou o maior crescimento de matrículas no país. De 1985 a 1994, esse crescimento foi em média demais de 100%, enquanto no ensino fundamental foi de 30%.

Segundo o INEP<sup>63</sup>, num passado mais recente, entre 1999 e 2003 continuou havendo crescimento da matrícula no ensino médio, embora não mais tão expressivo. Assim, no referido

---

<sup>63</sup> Dados extraídos das “Notícias do ENEM”, no site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso: 18 de ago.2004.

período, o crescimento das matrículas foi da ordem de 16,8%. Isso significa que, nas cidades<sup>64</sup> o número de estudantes de ensino médio cresceu de 7,7 milhões para 8,9 milhões de estudantes.

Mesmo assim, como aponta POCHMANN (1998), em geral, os jovens se inserem profissionalmente nos setores mais precarizados, nos quais a escolaridade faz pouca diferença tanto quando se analisa o conteúdo do trabalho, quanto a possibilidade de ampliação dos rendimentos, há que se perguntar a que tipo de “demandas do mercado” serve, afinal, a reforma do ensino médio.

Por outro lado, a situação de relativo dinamismo Região Metropolitana de Curitiba em relação à economia nacional e os resultados positivos alcançados na segunda metade de 2003 e início de 2004 apontam para a possibilidade de ampliação de postos de trabalho para o conjunto da população e, portanto, também para os jovens. Mas, parece que cada vez mais, a escolaridade de nível médio (no mínimo) é primordial para que o jovem tenha acesso à possibilidade de concorrer às poucas vagas menos precarizadas. Há que se concordar com a premência de democratizar o acesso ao ensino médio. É preocupante porém a afirmação de QUADROS (2001), segundo a qual a elevação dos requisitos de escolaridade tem servido, em grande medida, apenas como critério de seleção dada à imensidade de jovens em busca de trabalho e as ofertas, insuficientes para absorverem a todos.

---

<sup>64</sup> O crescimento das matrículas no ensino médio no campo foi bem mais substantivo na região rural (de 89,6 mil para 167,5 mil) que na cidade (de 7,7 milhões para 8,9 milhões de estudantes). Mesmo assim, a representatividade da zona rural ainda é pequena: 2% do total de estudantes.

### **3. AVALIANDO A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: O OLHAR DE RECRUTADORES DE MÃO-DE-OBRA E DE JOVENS INSERIDOS NO TRABALHO**

Nos capítulos anteriores buscou-se refletir sobre a reforma do ensino médio, especialmente, no que se refere à relação com o setor produtivo. Para isso, foram apresentados os argumentos dos propositores da reforma, bem como de autores que fazem a crítica a essa vinculação mais estreita entre escola e produção. Posteriormente, para melhor compreender os elementos até então analisados, optou-se por caracterizar brevemente a realidade do trabalho em Curitiba com base em dados oficiais e de obras produzidas pela academia.

Para a reforma, o principal objetivo da reforma do ensino médio é corresponder às necessidades de formação dos jovens de forma a potencializar sua inserção no trabalho. Por isso mesmo, e, dada a proximidade entre as exigências da produção moderna e as da vida em sociedade, propõe que o setor produtivo seja tomado como referência na definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas na escola.

Este estudo objetiva olhar a reforma e seu objetivo de adequação às necessidades da produção exatamente para além dos muros da escola, agregando novos elementos compreensivos, trazidos pelas contribuições de recrutadores de mão-de-obra e de jovens trabalhadores, sobre as demandas das empresas sobre a força de trabalho jovem com ensino médio.

Dessa forma, buscaremos verificar se a compreensão dos entrevistados coletados permite afirmar, contradizer ou mesmo polemizar os elementos apontados pelos propositores da reforma. Para isso, o texto está subdividido em dois momentos. O primeiro, traz a percepção de empresas de recursos humanos, compreendidas para os fins deste trabalho como expressões objetivadas do mercado; o segundo, apresenta o olhar de jovens com ensino médio completo e que trabalham.

#### **3.1. O OLHAR DE RECRUTADORES DE MÃO-DE-OBRA**

As empresas de recursos humanos têm desempenhado, nos últimos anos, um crescente papel no processo de seleção e recrutamento de pessoal. Isso se dá, em grande medida, como corolário do processo de terceirização das grandes empresas, que vêm empurrando para fora de sua alçada os setores considerados “não essenciais”. Pelo contato constante com as demandas

trazidas por outras empresas para a seleção e contratação, tendencialmente, as agências e consultorias em recursos humanos são espaços onde se objetiva, ainda que de maneira incompleta, as expectativas das empresas em relação ao tipo de trabalhador desejado. A percepção de seus agentes pode, portanto, servir como mais um elemento que ponha luz sobre as mediações presentes entre a escola de nível médio e as demandas das empresas.

### **3.1.1. Sobre a existência de novas demandas de formação dos trabalhadores oriundas de mudanças na produção**

O discurso oficial justifica a reforma do ensino médio partindo da premissa da existência de novas demandas educacionais para a totalidade da população, dadas as mudanças trazidas à produção e à vida em sociedade desde a crescente incorporação de ciência e tecnologia a estes processos. O grande aporte tecnológico estaria trazendo um impacto significativo não só na produção, mas também no conjunto das relações sociais. Portanto, estaríamos vivendo um momento ímpar, no qual, cada vez mais, os conhecimentos necessários à vida cidadã estariam se assemelhando àqueles necessários para a inserção produtiva.

Esta aparente similitude permitiria que, na escola, fossem desenvolvidos determinados saberes, imprescindíveis nos diversos âmbitos da vida em sociedade. Para tanto seria necessário, segundo os propositores da reforma, um novo currículo que buscasse a superação da dicotomia entre o conhecimento da ciência e sua aplicação prática (na produção). Para tal, a definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas no ensino médio se daria pelas demandas da produção.

A proposta oficial de reforma não se reporta ao fato que, segundo TEDESCO (2001) nos atuais modelos de organização social, o sistema de produção baseado no uso intensivo de conhecimentos só pode assegurar condições de plena realização pessoal a uma minoria de trabalhadores. E que as mudanças vinculadas principalmente às tecnologias da informação, embora tragam sim, mudanças nas relações sociais e na própria compreensão do mundo, não são capazes de promover a democratização de uma sociedade que se organiza sob o modelo de produção capitalista, sequer nos limites da democracia liberal.

Num primeiro olhar, o discurso das empresas de recursos humanos se assemelha ao ideário expresso pelos documentos oficiais acerca da reforma, e não dos autores que lhe fazem a crítica. Todas as entrevistadas afirmam estar ocorrendo uma maior complexificação do

trabalho, o que exigiria um tipo de trabalhador com as capacidades cognitivas mais desenvolvidas.

Referem-se à crescente complexificação das máquinas, à necessidade de polivalência e maior autonomia por parte do trabalhador, ao necessário “domínio de elementos mais teóricos que lhe permitam o controle da máquina e/ou da produção, e muitas vezes, de percepção de possíveis problemas”.(Recrutadora.n.11) Acreditam também que ao exigir mais dos trabalhadores no aspecto cognitivo, as empresas estariam favorecendo que eles se desenvolvessem como pessoas, capazes de compreender melhor o mundo no qual vivem: “o mercado de trabalho está cada vez mais exigente e cada vez mais qualificado. Acho que isso traz um ponto bom, (...) você tem que ser polivalente (...), você tem que ser um generalista.” (Recrutadora.n.1) A mesma profissional aponta, porém, alguns pontos negativos para este nível de exigência, quando diz que “tem um ponto ruim, porque aumenta o stress ocupacional, (...) tem até uma doença nova, que é a Síndrome de Burnout, que é o ápice do Stress”<sup>65</sup>.

É presente a compreensão que hoje, em muitos casos, devido a presença de máquinas mais complexas, “as empresas não precisam mais de profissionais que só vão lá pra apertar botões” (Recrutadora.n.8).A produção atual não teria espaço para este tipo de trabalhador, exceto em funções meramente operacionais e de baixo nível de remuneração. Isso é perceptível nos depoimentos abaixo:

mesmo o auxiliar de produção, embora faça um trabalho bem repetitivo, é com computadores, as máquinas são informatizadas, o que realmente requer um nível de conhecimento, inclusive de informática. (Recrutadora.n.7)

...para que as empresas contratem hoje, até mesmo para o auxiliar de produção, exigem que (o candidato) tenha o 2º grau. (...) o tipo de produção mudou, na verdade as empresas querem pessoas com mais iniciativa, querem pessoas multifuncionais, (...) não é só uma necessidade do procedimento das normas de certificação, mas isso traz benefícios para a empresa. (Recrutadora.n.1)

---

<sup>65</sup>O termo Síndrome de Burnout foi utilizado pela primeira vez por Hebert Freudenberger, em 1974. A seguir, Christina Maslach, em 1982, definiu a síndrome de uma forma contundente. A definição estabelecida por MASLACH (1986) é "Síndrome de fadiga emocional, despersonalização e de uma auto-estima reduzida, que pode ocorrer entre indivíduos que trabalham em contato direto com clientes ou pacientes".Essa síndrome refere-se, portanto, a um tipo de stress ocupacional e institucional com predileção para profissionais que mantêm uma relação constante de direta com outras pessoas, principalmente quando esta atividade é considerada de ajuda (médicos, enfermeiros, professores). Mais recentemente esta definição tem sido ampliada, incluindo todos os profissionais que interagem de forma ativa com pessoas, que cuidam e/ou solucionam problemas de outras pessoas, que obedecem técnicas e métodos mais exigentes, fazendo parte de organizações de trabalho mais complexas. Nesse sentido, pode ser entendido como consequência de um desajuste entre as necessidades do trabalhador e dos interesses da empresa, causado principalmente pelo sentimento de discrepância entre o que o trabalhador dá (o que ele investe no trabalho) e aquilo que ele recebe (reconhecimento de superiores e colegas). *Informações obtidas no site [www.psiqweb.med.br](http://www.psiqweb.med.br)*

...por causa da complexificação das máquinas, hoje todas (as empresas) exigem, além do domínio técnico, conhecimentos tais como saber ler um manual e ajustar a máquina, ou pelo menos saber dizer ao encarregado qual é o problema quando ela pára de funcionar. E cá entre nós, quem tem só 1º grau dificilmente dá conta de ler e entender um manual. (Recrutadora.n 4)

Ante os depoimentos expressos acima, seria de se esperar que essas pessoas tivessem alguma percepção ou mesmo expectativa em relação às mudanças propostas pela reforma do ensino médio, oficialmente imbricada com o setor produtivo. Mas, todas elas se referem ao ensino médio usando o termo 2º grau, sendo necessário, reiteradas vezes durante as entrevistas, voltar seu foco de atenção para o fato de estarmos falando do ensino médio pós reforma, com características diferenciadas do 2º grau previsto pela lei 5692/71.

O termo utilizado – 2º grau – deixa transparecer que a distinção entre o tipo de formação pretendida por um e outro currículo, não se põe para estas profissionais. Pelo contrário, aparentemente a única diferença por elas percebida é a extinção da formação técnica de nível médio – aliás, muito lamentada por todas. Na mesma direção, é possível apontar que para ter acesso às vagas oferecidas pelo o SINE/PR<sup>66</sup> não há diferenciação entre ensino médio regular e 2º grau técnico, fato esse reafirmado pela entrevistada n.12, segundo a qual, para os fins de cômputo da quantidade de postos de trabalho intermediados, não há diferenciação, aparecendo simplesmente o termo “2º grau completo”<sup>67</sup>, *tanto faz se é técnico ou não.*(E.n.12)

De modo semelhante, quando perguntada se a atual proposta de ensino médio tem favorecido ou não o acesso ao trabalho, a entrevistada n.5 afirma: “honestamente eu não tenho percebido uma mudança tão radical (...) se facilitou ou não, no meu entender, não mudou muita coisa”.

Em nenhum momento as entrevistadas referiram-se à proposta de desenvolvimento de habilidades e competências necessárias à produção na escola, e não parecem observar semelhanças entre as demandas das empresas que representam e o que é trabalhado na escola. Suas falas se remetem ao fato que o ensino médio é muito genérico, e que, por isso mesmo, não corresponde às necessidades de nenhum tipo de empresa. Consideram ainda que *o egresso do ensino médio* (ao contrário do que acontecia nos antigos cursos de 2º grau técnico) “não tem nenhuma teoria para aplicar na prática”.(Recrutadora.n.6)

<sup>66</sup> Sistema Nacional de Emprego, órgão ligado à Secretaria do Emprego e das Relações de Trabalho, do governo do Paraná. É um sistema público de intermediação de mão-de-obra

<sup>67</sup> A partir de 2003 o termo 2º grau completo foi substituído por “ensino médio completo”, mas continua não fazendo diferenciação em relação ao curso técnico.

Com base nesse discurso, entendem que a “formação de ensino médio é uma etapa para o ensino superior, não é base para uma profissão. Para trabalhar, a pessoa vai ter que procurar algum tipo de complementação.” (Recrutadora.n.9). A própria busca de um “diferencial” por meio de cursos profissionalizantes de curta duração é apontada como elemento potencializador de uma empregabilidade que o ensino médio não seria capaz de oferecer: *se ele (o candidato ao emprego) sonha ser engenheiro mas não pode, ele pode começar indo ao SENAI e fazendo os cursos ligados à área (...) se a pessoa estiver muito precisando do emprego, tem que se formar um pouco numa área. (E.n.11)*

Poderíamos questionar, portanto, em que medida existe uma percepção, por parte do setor produtivo, aqui representado pelas recrutadoras das empresas de recursos humanos visitadas, da diferença entre o antigo 2º grau e o que a reforma propõe para o ensino médio. Aparentemente, para as entrevistadas, não há distinção entre estes dois termos nem entre as propostas de formação de trabalhadores que eles expressam, como transparece na fala da recrutadora n.1: “os procedimentos da qualidade<sup>68</sup> (total) exigem que o pessoal da produção tenha o 2º grau completo, não importa qual 2º grau, pode ser desde o “normal”, até o CES (Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos)”.

É possível ainda, aventar a hipótese de que a crítica por elas dirigida ao ensino médio não seja, em sua essência, específica a esse nível de ensino, e menos ainda, à forma que ele assumiu após a reforma. Em outras palavras, o uso constante do termo 2º grau pode estar apontando, também, que as recrutadoras estejam se referindo à escola como um todo. A fala da entrevistada n. 11 expressa essa compreensão: “o 2º grau não favorece a inserção no mercado de trabalho, mas isso não é de hoje. Sempre teve uma distância entre a prática e a escola.” Portanto, podem estar apontando a inadequação da escola básica como um todo no que se refere à formação dos trabalhadores. Desse modo, seria possível supor que, segundo o olhar das recrutadoras de mão-de-obra ouvidas, a escola, antes ou após a reforma, vem sendo ineficaz para quem trabalha. Nessa via de raciocínio, as reiteradas referências ao curso técnico de nível médio poderiam ser indicativas de uma percepção da necessidade de oferecer à classe trabalhadora, mesmo que por interesse do sistema produtivo, acesso a níveis mais elaborados de ciência e tecnologia. Acesso este, que estaria sendo dificultado pelo esvaziamento da escola,

---

<sup>68</sup> É importante ressaltar que, ao contrário do que deixa transparecer a entrevistada, as normas de certificação de qualidade total não determinam um nível de escolaridade como sendo o mínimo aceitável. Cabe a cada empresa registrar nos procedimentos de qualidade, qual é a escolaridade exigida de seus funcionários.

e que é apontado em várias entrevistas como sendo um dos fatores que leva à elevação das exigências de escolaridade para seleção de profissionais para funções aparentemente simples.

A ênfase no valor do curso técnico de nível médio, principalmente aquele oferecido pelo CEFET antes da reforma, não indica, porém, que necessariamente tais profissionais seriam absorvidos pelo mercado de trabalho nas funções relacionadas à formação técnica específica cursada. Ao contrário, o acesso à ciência e à tecnologia propiciada por este tipo de formação, possivelmente viria a se constituir num elemento potencializador do trabalho em várias áreas.

BRAVERMAN (1987) nos lembra que *a ciência é a última – e depois do trabalho a mais importante – propriedade social a converter-se num auxiliar do capital.* (P.138) Em outro trecho o autor afirma que o desenvolvimento da ciência atual é suscitado pelos processos sociais de produção, que originam o progresso planejado da tecnologia. Desse modo, a ciência se transforma numa mercadoria de valor essencial. *Como todas as mercadorias seu fornecimento é impulsionado pela demanda, resultando que o desenvolvimento de materiais, fontes de energia e processos tornou-se menos fortuito e mais atento às necessidades imediatas do capital.*(BRAVERMAN, 1987:146). Portanto, as constantes inovações trazidas pela ciência, são elementos essenciais à produção. A partir da contribuição do autor é possível inferir que para a empresa, contar com profissionais que dominem os preceitos básicos do funcionamento da ciência pode vir a se constituir em elemento que potencializa a produtividade. Assim, é possível inferir que o discurso de valorização do antigo curso técnico esteja apontando que, a partir da ótica do capital, é necessário que uma parcela da população trabalhadora tenha acesso a níveis mais elaborados de ciência e cultura. Níveis esses que a escola não tem conseguido garantir.

Por outro lado, para o capital, essa necessidade não se põe para o todo dos trabalhadores, e sim, para uma pequena parcela. Portanto, mesmo apontando a ineficiência da escola para oferecer aos trabalhadores o acesso à ciência e à tecnologia, as falas das recrutadoras não indicam, necessariamente, sua inadequação aos desígnios do capital. Isso porque são poucos os espaços para os trabalhadores com tal nível de conhecimento. Aos demais, basta uma formação mais aligeirada, que permita, inclusive, justificar a exclusão da possibilidade de acesso aos melhores postos de trabalho pela “incapacidade” individual em lidar com a ciência.

As falas das recrutadoras demonstra que as demandas de trabalho que se põem para os concluintes de ensino médio não confirmam o discurso inicial de mudanças no setor produtivo. Portanto, embora se refiram à necessidade de acesso a uma formação científica mais elaborada,

aparentemente, os postos de trabalho que realmente demandem tal saber não estão acessíveis aos concluintes de ensino médio.

Os postos de trabalho para jovens com ensino médio completo citados pelas entrevistadas estão concentrados principalmente no setor de serviços e em funções de baixo conteúdo intelectual. Segundo os termos das próprias consultoras, os postos de trabalho abertos em Curitiba para quem tem “apenas” ensino médio são de início de carreira administrativa (office-boy, telefonista, recepcionista, estoquista), ligadas à telefonia (call center, televentas, telemarketing), funções diversas em grandes supermercados (caixa, empacotador, repositor, auxiliar de peixaria), auxiliar de produção na indústria e aquelas ligadas ao setor de limpeza e vigilância (porteiro, vigilante, serviços gerais). A recrutadora n.10 chega a afirmar que dependendo da empresa, até os zeladores precisam ter ensino médio: “por exemplo, tem certos tipos de produtos cujo uso é inadequado para certos tipos de piso, você pode estragar o piso da empresa. Então, você tem que saber qual o tipo de produto que você pode usar, como deve usar, com deve ser diluído, e isso está no manual com a descrição das funções dela (Zeladora)”.

Está implícita a percepção de que o nível de trabalho que exige domínio maior da ciência e da tecnologia, não é para quem tem apenas o ensino médio, o que aponta na direção da crítica realizada por KUENZER (1998, 1999) quando se refere à polarização das competências. Para a autora, o modo como a produção se organiza atualmente potencializa uma situação na qual, a par da oferta de oportunidades de sólida educação científico-tecnológica para um número cada vez menor de trabalhadores incluídos, cresce a massa de trabalhadores precariamente educados, aos quais cabem as tarefas mais simples, e também, menos valorizadas. Isso não significa, porém, que o capital não

Aparentemente a realidade confirma a existência de um grupo de trabalhadores de quem se exige um nível mais aprofundado de conhecimentos, que não serão os egressos do ensino médio. Ao mesmo tempo, para a grande maioria – inclusive para aquela parcela da população que finalmente tem acesso ao ensino médio – basta uma educação mais precária, suficiente para o trabalho em postos menos valorizados. Nesse sentido, parece ser mais importante a comprovação do atingimento deste nível de escolarização do que o domínio de conhecimento científico/tecnológico.

Isso transparece no depoimento da recrutadora n.1, citado à página anterior, segundo o qual, tanto serve a conclusão do ensino médio regular quanto das modalidades supletivas. Do mesmo modo, é expresso pelo trecho abaixo:

na indústria, o auxiliar de produção, o montador, tem que ter 2º grau completo, senão nem entra. Só que na nossa realidade, a maioria não tem o 2º grau normal (regular). Ou é supletivo, ou eles tiraram o 2º grau por correspondência, enfim, você sabe que não é o nível de 2º grau que teriam se estivessem atrelados a um curso regular. Nesse caso, a experiência vale mais, mas mesmo assim, para entrar na indústria, tem que ter 2º grau, é o requisito básico. (Recrutadora n.7)

É possível aventar a hipótese que, ao mesmo tempo em que vem ocorrendo a expansão do acesso ao ensino médio, conquista dos segmentos médios da população – portanto não das camadas mais pobres – vem se colocando o progressivo esvaziamento dos conteúdos da escola. A titulação não estaria, nesse caso, correspondendo ao nível de conteúdos que se espera dos concluintes de ensino médio. A se confirmar essa hipótese, a crescente exigência de escolaridade média para o acesso ao mercado de trabalho não se daria por uma aposta no papel de formação da escola, mas sim, como elemento de seleção.

POCHMANN (1998) já alertava que mesmo para as funções mais simples e precarizadas<sup>69</sup> há exigência de ampliação do nível de escolaridade, o que, porém, não garante o acesso do jovem ao mercado de trabalho. Essa exigência dar-se-ia, para o autor, pela abundância de oferta de mão-de-obra. Poderíamos indicar que talvez, além da grande oferta de mão-de-obra, a elevação do nível de escolaridade se constitua em resposta das empresas à crescente precarização da escola.

Segundo as entrevistadas, o ensino médio é o mínimo que a pessoa precisa ter para se candidatar a uma vaga, mas todas consideram ser muito difícil encontrar trabalho tendo apenas este nível. Além disso, há referências a outros elementos que não só a escolaridade, como quesitos necessários à inserção produtiva. Fazem parte desse rol, domínio de informática, experiência, cursos profissionalizantes (mesmo que de curta duração) que tenderiam a facilitar o ingresso no mercado de trabalho<sup>70</sup>.

Esta constatação de que já não basta, mesmo para as funções mais simples, um nível de escolaridade inferior ao médio, nos remete a Saviani (1994) quando nos lembra que no capitalismo o saber é força produtiva e como tal, deve ser propriedade privada da burguesia.

---

<sup>69</sup> POCHMANN (1998) considera trabalhos precarizados aqueles postos com maior tendência à informalização, de menor remuneração em relação aos demais, e onde geralmente se configura a extensão da jornada de trabalho sem remuneração ou mesmo o cumprimento de horários “alternativos” de trabalho, tais como madrugadas e finais de semana.

<sup>70</sup> Isso traz à tona o papel da Educação Profissional de nível básico e técnico, formalmente presente desde o Decreto 2.208/97. Portanto, a própria reforma prevê a integração do Ensino Médio e da Educação Profissional, e a partir da conclusão de cursos profissionalizantes, a potencialização da empregabilidade.

Mas, é necessário oferecer um mínimo de instrução aos trabalhadores, até mesmo para que a ordem capitalista seja mantida.

Está aí a contradição que se insere na essência do capitalismo: o trabalhador não pode ter meio de produção, não pode deter o saber, mas, sem o saber, ele também não pode produzir, porque para transformar a matéria precisa dominar algum tipo de saber. (SAVIANI, 1994: 161).

Mas, em se ultrapassando esse mínimo, a escolarização pode vir a se tornar um elemento que favorece o questionamento da ordem social posta. Por isso, a definição do que é o “mínimo” a ser oferecido aos trabalhadores é mutável, precisa adaptar-se ao desenvolvimento das forças produtivas.

A questão que se nos põe, a partir das entrevistas realizadas é qual é o mínimo de escolaridade exigido pelo capital hoje, mesmo que seja para as funções mais simples. A enfática afirmação de todas as entrevistadas de que o egresso de ensino médio só encontrará trabalho em postos de baixo nível de exigência do ponto de vista do conteúdo intelectual e, portanto, de baixa remuneração, leva a inferir que o ensino médio esteja sendo exigido para funções onde antes bastava ao trabalhador ter concluído o ensino fundamental. As próprias entrevistas corroboram essa hipótese, ao caracterizarem o ensino médio como o mínimo exigido pela maioria dos postos de trabalho. A escolaridade média passa a cumprir, de certa forma, a função de ser a “linha de corte” abaixo da qual as empresas simplesmente excluem os trabalhadores até mesmo dos processos de seleção.

Aparentemente passa a se configurar, também na realidade curitibana, a hipótese de HARVEY (2001) segundo a qual não há mais necessidade de um “mínimo” comum para o conjunto dos trabalhadores. E que, ao contrário, a quantidade de conhecimentos disponibilizados a um grupo relaciona-se com o lugar por ele ocupado na produção.

Por outro lado, é possível aventar a possibilidade que aos olhos do setor produtivo, neste início de século XXI, para o padrão de vida urbano, que pressupõe a inserção no mercado de trabalho como forma de sobrevivência, o nível mínimo de escolaridade necessário é o médio. Confirma-se, portanto, também a partir do capital, a necessidade da ampliação do nível de escolaridade da população.

A defesa dessa ampliação para o todo da população – e com outro objetivo que não apenas o de inserção produtiva –, no entanto, já se constitui em proposta das forças mais à esquerda desde os anos 80. É essencial ter em mente que neste caso, não se trata de mera ampliação do nível de escolaridade, já que, ao que tudo indica, esta vem acompanhada de

esvaziamento dos conteúdos que permitiriam aos jovens uma compreensão ampliada na realidade na qual vivem. Trata-se, sim, de propiciar educação de qualidade a todos os segmentos da população, como direito inalienável de todo e qualquer cidadão.

Também o MEC, no texto da lei 9394/96, compreende o ensino médio como parte da educação básica, e, portanto, necessário à vida em sociedade. Mas, contraditoriamente, não tem sido possível visualizar ações concretas no sentido de torná-lo obrigatório para todos. Ante a não generalização do ensino médio e mais, frente ao claro esvaziamento dos conteúdos para aqueles que a ele têm acesso – apontado tanto pela academia quanto pelas recrutadoras de mão-de-obra – é possível inferir que uma grande parcela da população está excluída da possibilidade de uma vida digna, por causa das dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Sobram para estas pessoas, alguns poucos postos de trabalho formais, mas em condição absolutamente precária e o trabalho informal em suas mais diversas configurações.

Em síntese, é possível afirmar que a fatia do mercado de trabalho representada pelas empresas de recursos humanos visitadas não percebe diferenças significativas entre a proposta de ensino médio e o antigo 2º grau, exceto pela extinção do curso médio profissionalizante. Não demonstram ter conhecimento da proposta da reforma em tomar as competências e habilidades advindas da produção como referência para construção dos currículos. Ao contrário, consideram que o ensino médio na atual configuração tem ainda menos relação com o setor produtivo que o antigo curso técnico de ensino médio.

Há, por outro lado, clara referência à complexificação do trabalho e à exigência de outro tipo de trabalhador, com habilidades cognitivas mais desenvolvidas. Mas, este nível não é o que absorverá os trabalhadores com formação de ensino médio. Ao contrário, para estes, possivelmente o que se põe na realidade curitibana, de maneira semelhante ao descrito por POCHMANN (1998, 2000) para o todo do Brasil, são postos de trabalho de baixo conteúdo intelectual, de alta rotatividade, baixa remuneração e pouca possibilidade de ascensão na carreira.

Os dados coletados permitem observar ainda, o estabelecimento de um novo patamar de escolaridade para a inserção no mercado de trabalho formal, já que o ensino médio é considerado mínimo para a maioria das funções. Este mínimo, no entanto, não está generalizado para toda a população e a exclusão do sistema escolar pode vir a significar a exclusão das possibilidades e vida digna, já que só resta a estas pessoas, o trabalho absolutamente precarizado, geralmente na informalidade.

### 3.1.2. O setor produtivo como referência para a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas na escola

Partindo a compreensão de que estaria havendo uma similitude cada vez maior entre as demandas da produção e as da vida cidadã, a reforma elege o setor produtivo como referência privilegiada para a definição das habilidades e competências a serem desenvolvidas na escola. Já os críticos da reforma afirmam que o setor produtivo não é homogêneo e, com base nisso, questionam quais seriam, afinal, as demandas às quais o currículo do ensino médio quer corresponder. Além disso, ressaltam que subordinar a educação aos caprichos do mercado é na verdade, subordiná-la aos interesses da classe dominante e componente de uma estratégia de ocultamento pela naturalização da exclusão.

Sendo as empresas de recursos humanos representantes do capital, seria de esperar que expressassem, mesmo parcialmente, essa propalada intenção de maior aproximação entre educação e demandas da produção. No entanto, contrariamente ao afirmado pelos propositores da reforma, as entrevistas apontam para um grande distanciamento entre o currículo do ensino médio e o “perfil profissional” desejado pelas empresas. As entrevistadas caracterizam a atual proposta como sendo inócua frente às necessidades de profissionalização para a indústria, por exemplo, e apontam esse fato como um dos limitadores do acesso aos jovens a postos de trabalho neste setor.

Ao mesmo tempo, no entanto, demonstram compreender a escolaridade como elemento que potencializa a produtividade, pois consideram que a exigência de ensino médio se constitui em “*item de segurança*” (Recrutadora n.2) para a empresa.

É, eu acho que ela (a empresa) procura ter uma pessoa muito melhor capacitada para trabalhar. Mesmo que a escolaridade não venha comprovar que ele (o trabalhador), tendo formação de 1º ou 2º grau vai desempenhar bem o seu papel, é uma possibilidade, é como se fosse um item de segurança. (Recrutadora n.2)

...as empresas estão fazendo cada vez fazendo uma exigência maior, a fim de selecionar o melhor, principalmente porque (...) a demanda de mão de obra é muito grande, então de alguma maneira tem que selecionar. (Recrutadora n.10)

Vendo do lado da empresa, pedir ensino médio é um pouquinho mais de garantia que essas saibam pelo menos ler e escrever e fazer contas básicas. (Recrutadora n.7)

Nessa mesma direção é possível compreender a forma como se referem aos trabalhadores que tem apenas o ensino fundamental:

O excesso de mão-de-obra no mercado faz com que as empresas possam colocar exigências cada vez mais elevadas e algumas até desnecessárias. Por que eu vou querer alguém só com 1º grau, que tem escolaridade muito pequena, muito defasada, se eu tenho no mercado muitas pessoas sem colocação, com 2º grau completo? (...) Infelizmente, o 1º grau não está dando à pessoa uma formação mínima, para que ela consiga compor uma frase completa, conjugar corretamente o verbo, compreender uma norma dentro da organização. (...) Mesmo para compreender os procedimentos, as regras básicas da empresa, esse mínimo de refinamento não é mais proporcionado pela escola de 1º grau. (Recrutadora n.4)

Ou seja, o fato de ter estudado por no mínimo 11 anos, levaria ao domínio básico da Língua Portuguesa e da Matemática, além de favorecer a aprendizagem sobre como trabalhar em equipe, respeitar autoridade, além de desenvolver noções de disciplina e autocontrole. Esses elementos permitiriam ao trabalhador se adaptar com mais facilidade e aprender mais rapidamente o funcionamento da empresa. Com isso, ele passaria a produzir mais rápido, de acordo com o desejado pela empresa. De certa forma, além da percepção do esvaziamento da escola, exigir como mínimo para contratação a conclusão do ensino médio, representaria a compreensão de que o ajuste dessas pessoas à produção será mais barato para a empresa.

É possível afirmar, portanto, que as empresas de recursos humanos reconhecem como benefício para o capital o fato de o trabalhador ter aportes intelectuais e atitudinais mais desenvolvidos, pois estes barateiam a produção pelo incremento à produtividade. Mas esta constatação sobre o poder civilizatório da educação, que, confirmando a afirmação de BUENO (2000), pode ser apropriado pela produção em nome da elevação da produtividade, não se refere especificamente ao ensino médio pós-reforma e sim, à educação de maneira geral.

Isso fica claro quando todas as entrevistadas, sem exceção, demonstram um certo saudosismo em relação ao curso de 2º grau técnico – principalmente os cursos oferecidos pelo CEFET<sup>71</sup> – e referem-se a ele como sendo muito mais próximo do que deseja o setor produtivo, principalmente a indústria: “as empresas ainda não descobriram o tecnólogo, ou não querem, não sei. (...) Ainda recebo pedido para técnico, mesmo sabendo que esse cursos não existem mais e que esse profissional é difícil de achar”. (Recrutadora n. -11). Em outro depoimento temos: “olha, é raro (as empresas) pedirem quem tem Ensino Médio sem ser profissionalizante.

<sup>71</sup> Centro Federal de Educação Tecnológica – escolas mantidas pelo governo federal. A partir da Lei 5692/71 estes centros passaram a formar mão-de-obra especializada, de nível técnico, para as indústrias, tomando por referência o padrão taylorista-fordista de divisão do trabalho. Após a Lei 9394/96, tiveram sua característica alterada, vindo a oferecer apenas cursos de ensino médio e formação profissional pós-média, em cursos técnicos, tecnólogos e de graduação.

Acho que de umas 150 vagas que eu tenho no momento, uma me pede o Ensino Médio de qualquer tipo.” (Recrutadora n.1)

Afirmam que quem tiver hoje, um “bom” curso técnico, terá sua inserção grandemente facilitada, pois este tipo de formação ainda é muito valorizado pela indústria. Para a recrutadora n. 4: “quem tem curso técnico terá muito menos dificuldade para encontrar um emprego. (...) os técnicos, principalmente do CEFET eram, e na verdade ainda são, muito valorizados pelas empresas, conseguiam emprego logo”. Isso porque, segundo a entrevista n.9, “a gente hoje tem dificuldade em conseguir profissionais da área técnica.” Manifestam, no entanto, reservas em relação aos cursos técnicos atualmente oferecidos pela rede privada, geralmente após a conclusão do ensino médio. Consideram que estes oferecem uma formação aligeirada, sem o necessário embasamento teórico, ao contrário dos cursos oferecidos pelo CEFET antes da reforma, como é possível observar nas falas a seguir:

agora existe o pessoal que fez curso técnico depois (da extinção dos cursos de 2º grau técnico oferecidos pelo CEFET), mas se antes era um curso de 3, 4 anos, agora é de um ano, um ano e meio. Eu não sei como eles estão de formação. Eu não poderia dizer com segurança se esses novos técnicos estão respondendo às necessidades das empresas. (E.n.5)

...com a retirada dos cursos técnicos ficou um hiato para as empresas. Até o ano de 2000, 2001, a gente ainda tinha, lá no CEFET, alguns cursos que estavam acabando, então ainda havia profissionais se formando. (...) O que começou a partir daí (...) foi uma indústria de cursos particulares, a gente tem “n” cursos (...) só que a qualidade deles não é a mesma que era do CEFET. (E.n.8)

Esta enfática defesa do curso de ensino médio técnico suscita alguns possíveis caminhos de interpretação, que não se excluem mutuamente. Um primeiro ponto se refere à concepção de trabalho expressa pelas entrevistas, remetendo muito mais ao paradigma taylorista-fordista do que à produção em base flexível. É possível, dada a característica das empresas de recursos humanos que compuseram a amostra, uma vez que elas representem mais os setores menos dinâmicos da economia, nos quais o aporte de ciência e tecnologia na produção ainda seja pequeno. Estes setores possivelmente ainda organizem a produção tendo por referência o taylorismo/fordismo, embora provavelmente possam estar utilizando estratégias da produção ou da gestão “reestruturada”. Portanto, não seriam representativas da maioria. Por outro lado, a percepção dessa heterogeneidade na organização da produção permite afirmar que a realidade reforça a crítica segundo a qual seria impróprio afirmar que haja um único tipo de demanda advinda da produção.

Outro ponto de reflexão se refere ao reconhecimento do CEFET, no período em que oferecia cursos técnicos de nível médio, como tendo sido uma escola pública que propiciava a seus alunos uma formação de qualidade, tanto do ponto de vista da inserção profissional, quanto da possibilidade que lhes oferecia de continuidade nos estudos, e, portanto, de uma (embora limitada) possibilidade de ascensão profissional.

Eu posso falar é do CEFET. Que era o técnico com o qual eu lidava na seleção, ou seja, essa turma que não podia fazer faculdade, que tinha que trabalhar primeiro, que não podia se dar ao luxo de fazer curso superior que fosse diurno. Ele já sabia, ia fazer curso técnico, que tinha horário fixo, tinha de noite, e também dava um salário legal. Era o tipo de pessoa que sabia que precisava trabalhar, ajudar a pagar as contas em casa.... Então, com 15 anos de idade ele entrava no CEFET, com 19 saía formado e já tinha trabalho. e, se desse, até continuava estudando depois. E se ele conseguisse fazer a faculdade, geralmente era por causa daquele emprego que ele tinha como técnico. (...) Ele podia sustentar a continuidade dos estudos se quisesse.(Recrutadora n.8)

A interpretação da recrutadora n.4, embora deixe transparecer o quanto essa possibilidade de continuidade nos estudos pudesse ser prejudicial à empresa, vai na mesma direção:

... o que acontecia, e que levou o governo a acabar com os cursos técnicos, como os do CEFET, foi um desvio de sua função. Ao invés de fazer o técnico e trabalhar, essas pessoas só o usavam como trampolim para a faculdade. Isso era caro para o governo sustentar. Foi por isso que eles acabaram com o curso técnico, jogaram para o pós-médio. Assim, só vai fazer o curso técnico quem realmente não quer fazer faculdade. (...) Ao invés de continuar ali (na função de técnico), eles continuavam estudando e quando terminavam a faculdade não queriam mais trabalhar nessas funções. Acabavam criando um problema para as empresas: ou pediam demissão, ou ficavam desmotivados, sonhando com vãos mais altos. (Recrutadora n.4)

Mesmo compreendendo que a interpretação das entrevistadas pode estar eivada pelo paradigma fordista-taylorista e que por isso mesmo, considerem uma boa formação profissional aquela adequada a esse paradigma, é impossível não perceber a valorização da escola pública de qualidade como fator que favoreceria a inserção profissional dos jovens. É constante nas respostas a afirmação de que “foi uma falha do governo ter eliminado o curso técnico, a indústria ainda pede muito esse tipo de profissional” (Recrutadora n.10), ou que “o curso técnico, esse sim, favorecia a inserção no mercado de trabalho” (Recrutadora n. 3) e que, por isso mesmo, “permitia que a pessoa trabalhasse, que tivesse uma profissão e continuasse a estudar a noite”. (Recrutadora n.8)

É de se estranhar que, contrariamente ao discurso dos reformadores, as entrevistadas vêem, não no ensino médio e sim no antigo curso de 2º grau técnico a maior possibilidade de inserção profissional e, como conseqüência, de continuidade da formação em nível superior. Muitas delas se referem ao baixo nível salarial das funções que se abrem para quem tem ensino médio como impeditivo para a continuidade dos estudos: “é, o salário é baixo, não dá pra pagar

faculdade. Passar na Federal, você sabe que é pra poucos. Não sei bem como isso está, mas pra essas pessoas, o que é mais viável é curso do SENAC, SENAI, coisa mais curtas e que vão servir para o trabalho que elas fazem.” (Recrutadora n.10)

Afirmam ainda que, salvo algumas exceções, o nível médio de escolaridade não abre a possibilidade de ascensão na carreira nem a elevação do patamar salarial a longo prazo: “volto a dizer, quem tem 2º grau tem lugar, mas é um lugar limitado, que pode até dar retorno, mas pára por aí. Vai continuar ganhando 300, 400 reais a vida toda. Vão fica no mesmo nível, não conseguem ascensão.”(Recrutadora n.5)

Além disso, dado o que consideram “falta de elementos de profissionalização”, o jovem concludente de ensino médio só teria acesso ao trabalho na indústria – reconhecida pelas entrevistadas como a fatia mais estável do mercado de trabalho – em funções operacionais. Isso pode ser percebido na fala da entrevistada n.1: “são pouquíssimas empresas que pedem ensino médio sem ser profissionalizante, elas buscam profissionais que tenham qualificação profissional.” O depoimento n.7, complementa essa compreensão: “tudo acontece muito rápido, quando há um aumento de produção muito grande, que é quando a indústria contrata, não dá tempo de entrar uma pessoa de 2º grau, sem conhecimento nenhum e a fábrica treinar.”(Recrutadora n.7)

Outro ponto de reflexão partiria da aceitação da defesa do curso técnico pelas entrevistadas como percepção correta da inadequação do currículo de ensino médio às demandas do mercado de trabalho. Neste caso, valeria pensar em que medida, ao considerar todos os conteúdos como “preparação para o trabalho” o currículo de ensino médio não estaria incorrendo na falácia de que “tudo” é muito próximo de “nada”. Dito de outra forma, a preparação para o trabalho estaria tão diluída e tão pouco incorporada à prática pedagógica que a eliminação da profissionalização realmente deixaria ao ensino médio apenas a função de preparar a continuidade dos estudos. Ou pior, de manter os jovens na escola, mesmo sem garantir-lhes condições, nem de continuidade dos estudos, nem de inserção profissional, como estratégia de diminuição da pressão sobre o mercado de trabalho.

Esta hipótese se coloca na evidência de que, para as recrutadoras das empresas de recursos humanos selecionadas, o ensino médio pouco tem contribuído no desenvolvimento de habilidades e competências cognitivas que, segundo a reforma, estariam sendo exigidas pela produção. Há várias referências ao esvaziamento da escola, de forma que, segundo as

entrevistadas, o empresário espera que o concluinte de ensino médio seja capaz de ler, escrever e calcular com presteza. As falas abaixo citadas são exemplos dessa compreensão:

As pessoas com 2º grau se saem mais ou menos no nível esperado para o 1º grau completo (nos testes realizados para seleção) Não sei bem o que acontece, mas parecer que cada vez as pessoas sabem menos, foram menos desenvolvidas. Não sei se é a escola, o tipo de vida... (Recrutadora.n.5)

...a gente pega cada coisa aqui, mesmo quem tem 2º grau, a gente pede pra responder uma pergunta, não é nem uma redação... e sai cada coisa! (...) Ai, ao final do 1º grau a pessoa já deveria escrever um texto com começo, meio e fim, sem erros absurdos de gramática e ortografia... Acentuação então, parece que não existe mais para essas pessoas. E isso (que seria esperado ao final do ensino fundamental) não acontece nem ao final do 2º grau. Que tipo de coisa tem sido ensinada, e com que exigência? Parece que basta que os alunos vão para a escola, se aprendem ou não (Recrutadora n.7)

Com certeza, o objetivo do ensino médio vai bem além de garantir, apenas, domínio básico de Língua Portuguesa e Matemática, mas infelizmente, os dados do próprio INEP (2004) confirmam a percepção das entrevistadas. São cerca de 59% de estudantes brasileiros que, no ENEM, demonstraram desempenho crítico em Língua Portuguesa. No caso de Matemática, o percentual é de 52%. Segundo o próprio INEP, são estudantes que se encontram abaixo do mínimo esperado para quatro anos de escolarização.

Nesse sentido, cabe questionar, assim como DEITOS (2000), em que medida o objetivo da reforma seria realmente corresponder às expectativas do setor produtivo. Ou se o discurso da adequação da escola à produção não estaria servindo como um recurso ideológico utilizado para justificar a opção pela educação geral, mais barata que a modalidade integrada ao ensino profissional.

A se confirmar essa hipótese, as origens da reforma, muito mais do que nas necessidades do empresariado, estariam na aceitação de deliberações internacionais de cunho economicista, aceitas pelo governo brasileiro. Além disso, demonstraria a concepção de educação implícita nessa opção, pois entender ensino médio geral como menos oneroso significa não pressupor a necessidade de investimentos, o que com certeza significa diminuição da qualidade de ensino oferecida. Isso porque, educação de qualidade implica remuneração adequada aos professores, investimentos em espaço físico e recursos tecnológicos, além de outros.

Nessa via de raciocínio, a falta de investimentos no ensino médio caminha par a par com o esvaziamento do conteúdo, pois sem condições mínimas a possibilidade de um trabalho pedagógico de qualidade fica bastante reduzida. A adequação da atual proposta de ensino médio seria, nesse sentido, orgânica não ao setor produtivo, mas ao movimento maior do capital,

favorecendo a naturalização da exclusão de grandes contingentes da população das condições de vida digna, o que significa limitá-los à condição de consumidores de algumas mercadorias, à cidadania da democracia minimalista como diria COUTINHO (2002).

Novamente, é possível buscar em HARVEY (2001) referências para compreender de que forma o capitalismo atual convive com a crescente exclusão. Para o autor, o sistema de produção flexível cria diversos níveis de “inclusão” a partir do trabalho, desde os componentes do grupo central, de quem se exige flexibilidade e total dedicação à empresa, até os que desempenham os mais diversos tipos de trabalho precarizado, inclusive em sistemas de semi-escravatura. Há diferentes exigências de conhecimento, adequados à posição de cada indivíduo nas esferas da produção. Assim, quanto mais distante o trabalhador estiver no núcleo central, menores serão suas possibilidades de acesso ao conhecimento.

TEDESCO (2001) lembra que embora aparentemente as atividades produtivas e o exercício da cidadania tendam a exigir as mesmas competências e habilidades, o problema reside em que a atividade produtiva as reclama só para o núcleo-chave dos trabalhadores (...), enquanto o exercício da cidadania as reclama para todos. (TEDESCO, 2001:51-2) Nesse sentido, o esvaziamento do conteúdo de escola média, pode estar se constituindo numa estratégia de exclusão da grande maioria dos trabalhadores do trabalho e, principalmente, dos elementos que lhe permitiriam compreender a realidade que se põe.

Nessa mesma direção, FRIGOTTO (1995) lembra que a escola é um espaço de luta pela hegemonia, e que o esvaziamento do seu conteúdo é uma das estratégias de manutenção do status quo e de favorecimento dos interesses das classes dominantes. SAVIANI (1994) afirma haver, do ponto de vista do capital, um mínimo de escolaridade necessária à organização da produção em determinada época. Mas, embora o domínio de determinados saberes seja essencial para a inserção produtiva, contraditoriamente ele também abre possibilidades de questionamento da ordem social instituída. Por isso, trata-se de questão relevante a definição desse mínimo, de modo a favorecer a produtividade e com isso a acumulação do capital. Mas, um mínimo que não permita à maioria questionar a ordem social vigente. Como para a maioria da população o acesso ao conhecimento socialmente valorizado se dá pela escola, é orgânico, do ponto de vista do capital, que num momento de elevação do nível de escolaridade de grandes contingentes antes excluídos, ocorra o esvaziamento do seu conteúdo.

A ênfase na aprendizagem permanente, no limite temporal dos conteúdos e por isso mesmo, na inadequação de um trabalho pedagógico que favoreça sua aquisição, podem ser

caracterizadas como estratégias que potencializam o esvaziamento da função precípua da escola: oferecer elementos de compreensão ampliada da realidade. DUARTE (2001) é enfático ao defender que o lema “aprender a aprender” tem contribuído para o esvaziamento do conteúdo e dessa forma, das possibilidades de ir para além da subordinação da escola aos caprichos do mercado. Também MARCONDES (2003) se refere ao recuo da teoria na formação profissional, como elemento de extrema gravidade, pois traz a concepção de que conhecimento bom é aquele útil. Para essa autora, isso favorece a aceitação de um saber instrumental, técnico-operatório, muito ligado a um saber-fazer conformado à aceitação do status quo.

Assim, aparentemente, a elevação da escolaridade, compreendida apenas como acesso a cada vez mais anos de escola, não está favorecendo a inserção profissional – algumas recrutadoras afirmam que mesmo para os concluintes do ensino superior o acesso ao trabalho é cada vez mais difícil: “é uma coisa meio de escala, o 2º grau deixou de ser o mínimo e este passou a ser o universitário. Mas hoje, você ter o curso universitário já não é tão valorizado quanto você tem uma pós...” (Recrutadora n.2)

Se a dificuldade de inserção no trabalho já é um fator extremamente preocupante, mais grave ainda é a negação da possibilidade de, através do acesso a patamares mais elevados de conhecimento, oferecer ao jovem a compreensão de seu próprio mundo e a partir daí, o exercício da cidadania.

LANDINI (2004) afirma que a educação

se coloca no centro da dualidade estrutural que marca a própria sociedade capitalista: a inclusão/exclusão social, tendo como seu principal eixo a divisão do trabalho e a condição de classe. (...) A formação, no quadro do capitalismo tem como fundamentos, portanto, aspectos postos pela elite dominante, na direção hegemônica dos pressupostos que levem à manutenção da ordem vigente, bem como aspectos característicos de uma parcela da população que busca a consecução de seus interesses os quais diferem dos da elite dominante. Esta dupla condição, repleta de conflitos e contradições, põe em movimento as tensões entre alienação e realização. (LANDINI, 2004: 6-7).

Para a autora, é impossível desassociar a luta da classe trabalhadora da compreensão dessa mesma luta. É nesse sentido que a ciência assume um papel de extrema importância, estimulando a compreensão acerca da realidade e compondo as estratégias de transformação social.

Infelizmente, os dados coletados nas entrevistas remetem a um quadro bastante preocupante. Embora seja possível afirmar que aos olhos do setor produtivo, aqui representado pelas recrutadoras das empresas de recursos humanos selecionadas, a escolaridade se constitui num fator potencializador da produtividade das empresas e, portanto, interessa ao capital, fica marcada a relatividade dessa mesma afirmação. O argumento para a elevação das exigências de

escolaridade média, muito mais do que as exigências da produção, seria o reconhecimento do esvaziamento da escola, fator que estaria, em grande medida, contribuindo para a exigência de nível médio para quase todos os postos formais de trabalho. Dessa forma, o próprio setor produtivo parece estar apontando para o fato que o ensino médio vem, na maioria dos casos, apenas repondo para um grande contingente da população, os conteúdos que deveriam ter sido trabalhados no ensino fundamental.

A precarização da escola destinada à classe trabalhadora é compreendida por FERRETI & KUENZER (s/d), como um elemento que favorece a exclusão de grandes contingentes da população das possibilidades de acesso ao trabalho nos setores mais estruturados da economia. Nesse sentido, fazem suas as palavras de CAILLODS (1994), e afirmam que

nos países em desenvolvimento a elevação das exigências (de escolaridade) está relacionada à baixa qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional, assim como às limitadas oportunidades de emprego de que os jovens dispõem após o término dos cursos regulares. A autora reconhece que tal procedimento tende a afastar da formação profissional os jovens que fracassaram em sua escolaridade regular ou foram dela excluídos, os quais, por essa razão, tenderão a engrossar o contingente dos que só encontram trabalho no setor não estruturado da economia, especialmente se a tais exigências se somam os requisitos de formação geral sofisticada, priorizados pelas empresas inovadoras. (FERRETI & KUENZER: S/D: 9)

Desse modo, mesmo a inadequação da atual proposta de ensino médio frente às necessidades de profissionalização, insistentemente apontada pelas recrutadoras, pode ser compreendida como parte do processo descrito por FERRETI & KUENZER (op.cit), no sentido de dificultar aos jovens que não tiveram na escola acesso aos saberes considerados mínimos, também o acesso ao trabalho.

É importante apontar ainda, que, como as recrutadoras não demonstram clareza de qual seja a proposta de reformulação do ensino médio e percebam apenas que este não é mais profissionalizante, é possível imaginar que aos olhos do setor produtivo não houve alterações significativas – exceto a eliminação da modalidade integrada ao ensino profissionalizante – após a reforma. Isso, mesmo já decorrido, no mínimo, seis anos de sua implantação.

Seria possível inferir com base nos dados levantados, que o atual currículo de ensino médio, não está atendendo às demandas dos setores produtivos atendidos pelas empresas de recursos humanos consultadas. Muito mais do que atender à produção propriamente dita, poderia estar se configurando, pelas das estratégias como a reforma do ensino médio, o esvaziamento do conteúdo da escola e com isso, a naturalização das atuais relações sociais excludentes presentes no capitalismo deste início de século.

### 3.1.3. Sobre a propalada tese de inadequação da escola às demandas da sociedade atual

A proposta de reestruturação do currículo de ensino médio encontra eco na compreensão de que a escola estaria inadequada às demandas da vida numa sociedade fortemente marcada pela ciência e pela tecnologia. Seria necessário buscar a superação do currículo livresco. Para isso, a reforma busca referência na noção de competências e defende a aprendizagem permanente, elementos que favoreceriam a empregabilidade.

Os autores que fazem a crítica à reforma compreendem que realmente é necessário superar o enciclopedismo ainda presente na educação, mas que a definição de um novo currículo não é um problema tão somente pedagógico. Ao contrário, tal decisão reveste-se de forte caráter político, ao refletir as utopias e os rumos desejados à educação nacional. Além disso, embora seja necessário levar em conta as demandas da produção, não podem ser, só elas, o único e suficiente referencial para as mudanças. Isso porque a educação é um direito inalienável de todo ser humano e como tal, elemento potencializador da possibilidade de favorecer a transformação social.

Por isso, organização do currículo a partir a noção de competências, tomando por base as necessidades da produção, estaria inadequada. Para KUENZER (2000, 2000a) as competências só podem se manifestar plenamente em situações concretas da prática social e não na escola. Desse modo, em situação escolar, organizar ensino com base nessa noção tende a oscilar entre o reducionismo e a generalidade. Poderia, dessa forma, ser mais um elemento potencializador do esvaziamento do conteúdo da escola e, contrariamente ao discurso oficial, favorecer a exclusão das classes que-vivem-do-trabalho das possibilidades de inserção produtiva. Essa compreensão se dá pelo fato de que para estas pessoas, muitas vezes, a escola é o único espaço institucionalizado onde podem ter contato com o conhecimento e as possibilidades que ele abre. A autora defende que cabe à escola o trabalho com o conhecimento – tanto nos aspectos de conteúdo quanto de método –, elemento necessário à construção de competências, mas que com elas não se confunde.

Por outro lado, KUENZER (2000) insiste que realmente é necessário repensar o currículo livresco e de pouco significado que ainda vigora nas escolas de ensino médio, exatamente como forma de promover a aquisição dos conhecimentos que poderiam vir a ser elementos para compreensão e questionamento da realidade, inclusive do trabalho.

Embora o contato com a realidade sinalize que, para as recrutadoras de mão-de-obra, a escola está inadequada às atuais demandas, esta relação não é assim tão simples. É importante levar em conta que elementos dessas profissionais dispõem para compreender o movimento de precarização do trabalho embutido nos processos de seleção dos quais elas participam. Embora representem, por força da própria função, os desígnios do capital, elas não são “o capital”. Assim como os trabalhadores que recrutam – ou excluem –, também elas são trabalhadoras e como tal, sujeitas ao mesmo processo de expropriação do saber que atinge a toda a classe-que-vive-do-trabalho. Além disso, o fato de ser difícil encontrar profissionais adequados a um ou outro cargo não significa que a escola não cumpra um papel de importância para o próprio mercado, mesmo que seja pela exclusão de grande parte da população exatamente por não ter a titulação necessária. Nesse sentido, a escola realiza uma “pré-seleção” daqueles que terão acesso ao trabalho. Além disso, a dimensão civilizatória representada pela escola prepara o futuro profissional para a inserção e adaptação às condições de trabalho que vier a encontrar.

Mesmo assim merece apontar que a compreensão das entrevistadas sobre a inadequação da escola às demandas do mercado de trabalho não parece ir na mesma direção do proposto pela reforma, pois em momento algum se referiram à necessidade de maior domínio de ciência e tecnologia como pré-requisito para as vagas abertas a quem tem ensino médio. Ao contrário, a forte referência a habilidades básicas, tais como ler, escrever, calcular, desenvolvimento de raciocínio, da comunicação, demonstra que, aparentemente, os interesses das empresas que, em tese, as recrutadoras representam, nesses trabalhadores limita-se a conhecimentos muito básicos. Estes postos de trabalho poderiam, em tese, ser ocupados por pessoas que cursaram o ensino fundamental. Isso se evidencia também na pouca expectativa que as recrutadoras têm em relação ao nível de conhecimento destes profissionais. Chegam a afirmar que, embora num primeiro momento a empresa exija conclusão do ensino médio, muitas vezes vê frustradas as suas expectativas quanto a

ter um funcionário que tenha raciocínio mais rápido (...) A princípio o empresário espera isso, mas na verdade não pode ter, porque a pessoa hoje, vai buscar o 2º grau do jeito que ela pode, nem que seja à distância, e daí geralmente não aprende nada. (...) as pessoas percebem que sem isso não terão emprego, ou se tiverem, serão os piores empregos. De alguma forma, acham que para conseguir emprego, seja lá qual for, tem que ter 2º grau completo. A televisão ajudou a criar essa idéia. As pessoas buscam uma titulação, tanto faz qual e de que qualidade. (Recrutadora.n.12)

Ou ainda, que a exigência de nível médio é relativizada quando a empresa encontra um profissional adequado ao perfil desejado. Nesse caso, para corresponder às normas de

certificação registradas por ela mesma, ao recém-contratado que obtenha a titulação em sistema supletivo: “...os procedimentos da qualidade<sup>72</sup> exigem que o pessoal da produção tenha 2º grau completo, não importa qual 2º grau (...) pode ser desde o ensino médio normal até o CES<sup>73</sup>”. (Recrutadora n.1)

A entrevistada n.6 considera inadequado eliminar as pessoas já na seleção por não terem o ensino médio completo. Afirma que muitas vezes tem alcançado resultados bastante positivos investindo no potencial do candidato ao emprego ao invés de estar apenas olhando a titulação que ele tem. Mas arremata: “é muito fácil, na contratação, exigir 2º grau, eliminar a pessoa por ela não ter o 2º grau, isso realmente é muito fácil. É eliminação e pronto. Ao contrário, dizer “eu te dou oportunidade, mas vá estudar, vá em frente”, é outra coisa.” (Recrutadora n.6) Portanto, parece ocorrer uma pressão implícita para que os trabalhadores busquem a conclusão do ensino médio, independente de qual função eles desempenham e de que tipo de curso venham a frequentar.

Assim como já alertava DEITOS (2001), as entrevistas demonstram uma relativização do conteúdo da escolaridade em prol de outros fatores que favoreceriam a empregabilidade. É recorrente nas falas a ênfase na experiência, no domínio de informática e de língua estrangeira, na aparência física, nas habilidades de comunicação, no porte físico do candidato, como exemplificam as falas abaixo:

Informática, aspecto físico, não com relação à beleza, mas com relação à pessoa bem vestida, que não venha com roupa suja, ou com aquele cabelão, assim, tipo punk, descabelado. Uma boa apresentação conta bastante, até a maneira, a postura da pessoa, a maneira de sentar, (...) dependendo do cargo, a língua estrangeira.... (Recrutadora n.1)

... o perfil psicológico também conta, e muito. Às vezes o candidato não tem experiência ou formação, mas percebo nele a vontade de aprender, o potencial para se desenvolver. Eu invisto muito nesse tipo de pessoa. Posso contratá-lo que geralmente dá certo. (Recrutadora n. 6)

...noções de informática, uma certa intimidade com o computador são necessárias. Também não pode ser desleixado com a aparência física, porque de alguma forma, representa a imagem do supermercado junto ao público. Então, o supermercado não vai querer alguém desdentado, ou de dentes cheios de cáries. Vai querer alguém cheiroso, com as unhas bem cortadas, cabelo apresentável, cordial no trato com o público, educado, pois muitas vezes essas pessoas recebem uma carga grande de expectativas e reclamações dos clientes e precisam saber acalmá-los... é o caso do call center, por exemplo. E a experiência é desejável, mesmo em funções mais simples. (Recrutadora n.4)

<sup>72</sup> Mais uma vez, aparece a compreensão incorreta de que a norma de certificação exija formação de nível médio, quando na verdade é a própria empresa que registra, em seus procedimentos de qualidade, o patamar de escolaridade mínimo.

<sup>73</sup> Centro de Educação Básica de Jovens e Adultos

Além disso, tem crescido a exigência, por parte dos empregadores, de que o trabalhador more perto da empresa. Segundo a representante do SINE entrevistada, este é um dos critérios para concorrer às vagas oferecidas. Os outros são experiência e formação. Segundo a entrevistada n. 10, realmente tem aparecido cada vez mais a solicitação de proximidade da residência em relação ao trabalho. Quando perguntada sobre possíveis razões para isso, afirma: “porque tem o fato do candidato, do funcionário chegar cansado, porque já ficou uma hora e meia para ir e uma hora e meia para voltar. Ficar três horas no ônibus é muito cansativo. Você já chega estressado para trabalhar, a produtividade baixa.” (Recrutadora n.10)

Para FERRETI & KUENZER (s/d) a presença crescente de elementos subjetivos como quesitos necessários à contratação pode estar revelando uma seleção baseada em critérios de classe, já que os que têm sucesso na escola e, além disso, correspondem às habilidades desejadas geralmente são oriundos das camadas menos empobrecidas da sociedade. Seu sucesso na escola já seria, em grande medida, fruto de determinadas condições concretas de vida e de acesso a determinados bens culturais. Do mesmo modo, a aparência física pode denunciar a origem de classe do possível candidato ao emprego. Finalmente, é facilmente perceptível que as camadas mais empobrecidas dificilmente terão acesso a cursos de língua estrangeira ou informática, esta última considerada pelas recrutadoras como pré-requisito a qualquer tipo de trabalho.

Esses fatores têm sido, segundo as entrevistadas, preponderantes para a contratação, ao passo que a escolaridade se constitui, em muitos casos, apenas num primeiro elemento de “eliminação” de uma grande parcela de trabalhadores. Desse modo, no universo pesquisado, possivelmente se apresenta, também em Curitiba, a situação descrita por POCHMANN em praticamente todas as obras analisadas. O autor afirma que, dado ao grande número de profissionais em busca de colocação e ao número insuficiente de vagas, as empresas estariam exigindo ensino médio para quase todas as funções, quer elas demandem ou não conhecimentos em tese esperados de quem concluiu esse nível de ensino. Conseqüentemente, ainda segundo POCHMANN (1998) apesar da elevação da escolaridade formal o acesso dos jovens ao mercado de trabalho tem sido cada vez mais difícil.

É possível perceber que, apesar do discurso sobre a importância de estudar para potencializar a empregabilidade, esses outros elementos, além do “perfil psicológico adequado ao que espera a empresa”, têm tanto ou mais peso que a escolaridade quando da contratação. Ou melhor, que sem a certificação – não necessariamente o conhecimento – de nível médio, a

pessoa é excluída até mesmo dos processos seletivos. Mas que, estando consolidada a contratação, os conhecimentos necessários à função se restringem ao básico. O conhecimento seria, nesse caso, o fator de menor importância em relação aos demais.

Contraditoriamente, apesar de apontarem o baixo reconhecimento do conhecimento pelo mercado de trabalho, todas as recrutadoras insistem na educação permanente como estratégia para a empregabilidade. É possível ler essa afirmativa tomando duas linhas de pensamento. A primeira delas levaria a supor que as entrevistadas compreendem que o domínio de um conhecimento específico só passaria a ser valorizado em níveis da hierarquia do trabalho inacessíveis a quem tem ensino médio. Portanto, estariam sinalizando que para terem acesso ao trabalho menos precarizado, os trabalhadores, necessariamente, precisariam ter curso superior.

Embora a possibilidade de inserção produtiva através de um melhor nível de domínio do conhecimento, quando trazida pelas entrevistadas, nos remeta à subordinação aos interesses do capital em ter o profissional “pronto”, adequado ao trabalho, expressa também, contraditoriamente, a possibilidade de emancipação humana. SAVIANI (1994) nos lembra que a necessidade de um determinado patamar de conhecimento originada pelo próprio processo produtivo também pode abrir possibilidades para o desabrochar pleno das faculdades espirituais-intelectuais, favorecendo a transformação social.

Nessa mesma direção, TEDESCO (2001) afirma que as empresas intensivas em conhecimento exigem um vigoroso trabalho intelectual de seu pessoal, além de estimular o emprego das emoções, intuições e imaginação no trabalho. Nesse sentido, estariam exigindo o desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano. Mas o mesmo autor lembra que o objetivo dessas empresas é ter uma massa trabalhadora inteligente e mais bem paga, mas reduzida em termos quantitativos. Portanto, conforme KUENZER (1999) estabelece-se a situação em que, a um pequeno grupo privilegiado se oferece educação científico-tecnológica mais avançada. Estes, provavelmente terão acesso aos poucos postos de trabalho descritos por Tedesco (op. cit.). À grande maioria, no entanto, não se oferece o mesmo nível de qualidade, pois, possivelmente, deles não serão exigidas no trabalho – se conseguirem inserção –, a integralidade das capacidades humanas descritas por TEDESCO. E, por outro lado, retomando a contribuição de SAVIANI (1994), além de fator de produção, o conhecimento pode, ao mesmo tempo, vir a se constituir em elemento que propicia a emancipação humana. Como para a maioria da população ele não será necessário enquanto fator de produção, não é interessante ao capital, que ele seja democratizado e que possa vir a se constituir em elemento de

questionamento do status quo. Dessa forma, SAVIANI (op.cit.) é enfático ao afirmar que a possibilidade de emancipação humana, trazida inclusive pelas mudanças do próprio capitalismo enfrenta sérios obstáculos postos pelas relações sociais vigentes.

Além da compreensão de que um nível mais elaborado de conhecimento não se daria para trabalhadores de nível médio, há ainda uma segunda interpretação possível frente ao baixo valor do conhecimento para contratação, expresso na fala das recrutadoras de mão-de-obra. Esta poderia representar a mera repetição de um discurso que já se tornou senso comum, a partir da divulgação maciça da idéia de que o desemprego tem como causa a falta de formação dos trabalhadores. Nesse sentido, confirmariam o discurso dos propositores da reforma, que consideram a escolaridade como fator de empregabilidade. Nessa compreensão, a empregabilidade seria conquistada mediante o esforço pessoal, o desenvolvimento de determinadas habilidades e competências que interessam ao setor produtivo. Estas, seriam desenvolvidas, prioritariamente, na escola.

Embora todas as entrevistadas defendam a continuação da formação como elemento que favoreceria aos jovens uma inserção profissional de maior qualidade, admitem que ela se torna bastante difícil aos jovens da classe trabalhadora ante seu baixo nível salarial e a limitação de vagas públicas no ensino superior ou mesmo pós-médio. Se for esta a principal via de interpretação das empresas de recursos humanos, é possível supor que elas estejam, pela prática diária de seleção e contratação de mão-de-obra, reforçando a individualização e a naturalização da exclusão, colocando ao próprio trabalhador o ônus de sua formação.

FRIGOTTO (2001) nos lembra que o conceito de empregabilidade retoma alguns elementos da Teoria do Capital Humano e os ressignifica ante as exigências da produção flexível onde há eliminação crescente dos postos de trabalho e, necessariamente, os trabalhadores precisarão competir entre si pelas poucas vagas existentes. Assim, serve como justificativa ante as desigualdades e a exclusão, que são caracterizados como responsabilidade individual. Desse modo, para GENTILI (2002) a crescente utilização do conceito de empregabilidade assume um caráter perverso, pois naturaliza a exclusão.

Para DIAS (2003)

...o aumento do desemprego e a precarização das relações de trabalho que ele representa não podem ser vistos de forma unidimensional, como se faz com o enfoque da empregabilidade, articulado somente ao fator da escolaridade/qualificação da força de trabalho. Ao contrário de se atribuir responsabilidade exclusivamente ao indivíduo pelo seu desemprego, por não ter ele a escolaridade e a qualificação que o mercado exige, como tentam fazer crer as ideologias neoliberais, faz-se

necessário superar essa visão, unilateral, da relação entre emprego e educação/qualificação. (DIAS, 2003: 181).

POCHMANN (2000b) afirma haver pelo menos cinco elementos que determinam a quantidade e a qualidade do emprego no capitalismo moderno. O primeiro deles é o papel das políticas macroeconômicas. Em segundo lugar, vem o paradigma técnico-produtivo vigente “no qual são estabelecidas as condições operacionais de uso do trabalho e do capital (intensivo/extensivo) nas atividades mercantis”. O terceiro elemento vem da configuração assumida pelas políticas de bem-estar e o tipo de proteção social que elas oferecem aos trabalhadores. O quarto elemento-chave é o “sistema de relações de trabalho”, responsável pela “imposição dos parâmetros regulatórios básicos do mercado de trabalho”. Finalmente, o último elemento é representado pelas políticas de emprego vigentes. (POCHMANN, 2000b: 109).

É possível perceber pelos elementos expostos por DIAS e por POCHMANN, que justificar as dificuldades de acesso ao trabalho, unicamente, pela falta de escolaridade, é uma estratégia parcial e que tenta, como diz FORRESTER (1997) promover a adaptabilidade cada vez maior do trabalhador à precarização crescente do trabalho, assumindo para si próprio o ônus de sua própria exclusão.

Apesar dos vários elementos explicativos para a possibilidade de inserção no trabalho expostos acima, nas falas dos recrutadores não há referência a eles. Isso permite supor que, aos olhos do mercado, a educação permanente é eleita como fator preponderante a potencializar a empregabilidade. E sua falta, justifica o desemprego da maioria. É interessante observar, no entanto, que apesar da aparente valorização da educação como via de acesso “aos melhores postos”, a escola, principalmente após a reforma, é considerada inadequada às atuais demandas. Nesse sentido, é possível questionar em que medida a reforma do ensino médio é um elemento explicativo da atual realidade do jovem ante as possibilidades e dificuldades de inserção no trabalho.

É importante ainda, enfatizar que não estão sendo levadas em conta na análise realizada, as decorrências da atual complexidade das relações entre as transformações produtivas, a educação e a cidadania plena, para a organização dos trabalhadores. A atual configuração do trabalho tem trazido, como aponta GOUNET (1999), formas diferenciadas de relações de trabalho. Para DEDECCA (1996) ocorre uma crescente individualização das relações de trabalho, dificultando a organização dos trabalhadores. Já ANTUNES (1999) afirma que atualmente a estrutura do mercado de trabalho é bastante diferente daquela típica do fordismo,

que teve por base a contratação coletiva do trabalho, que originou a organização da classe trabalhadora, principalmente, sob a forma de sindicatos representativos de uma determinada categoria profissional. Para o autor, a atual configuração do trabalho dificulta a organização da classe trabalhadora e transforma a base objetiva da luta de classes.

Assim, aparentemente, os depoimentos apontam, além das dificuldades individuais de acesso ao trabalho, a perda de conquistas históricas dos trabalhadores no período do taylorismo-fordismo, dentre as quais se ressalta a fragmentação da organização coletiva. Nesse sentido, é possível questionar até que ponto a organização dos trabalhadores por categorias profissionais, tal como ocorre nos sindicatos, ainda se constitui em via contra-hegemônica. E, na perda desse referencial advindo do trabalho, que forma assumirá a luta dos trabalhadores no quadro de crescente heterogeneização dessa categoria.

#### **3.1.4. Sobre o ensino médio como espaço de desenvolvimento de competências a serem refinadas no trabalho**

A reforma elege o setor produtivo como referência privilegiada para a definição das habilidades e competências básicas a serem desenvolvidas no ensino médio. Defende que estas poderão ser refinadas posteriormente, seja no próprio trabalho ou pela continuidade dos estudos. As competências desenvolvidas deverão ser de caráter cognitivo, exigência da produção reestruturada. Parte, portanto, do pressuposto que os jovens egressos de ensino médio terão possibilidades de inserção em setores modernos da economia, em que a produção se baseie em processos cientificamente avançados e nos quais tenham ocorrido mudanças também na gestão do trabalho. Para trabalhar neste tipo de empresa, o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas seria essencial. Por outro lado, LOURENÇO (2003) afirma que convivem na RMC, algumas empresas que corresponderiam à descrição acima, com muitas outras que se organizam de forma ainda bastante arcaica, usando desde a tradicional organização taylorista-fordista até sistemas semi-artesanais.

Conforme pesquisa realizada por DIAS (2003) uma parcela significativa dos operários das montadoras de automóveis instaladas na RMC, empresas que representam o setor mais avançado e com maior aporte de tecnologia, são contratados por programas específicos de formação oferecidos pelo Programa de Qualificação dos Trabalhadores para o Setor Automotivo em Curitiba. Este está atrelado ao PLANFOR – Plano Nacional de Educação

Profissional, do Ministério do Trabalho e Emprego. Tais cursos são promovidos com recursos públicos, oriundos do FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador e estão de acordo com as necessidades específicas da empresa. Por isso mesmo, a contratação de operários oriundos desses cursos significa redução no custo de treinamento “em serviço”, o que implica ganhos para a empresa.

Embora as montadoras representem apenas parte das empresas com maior aporte de tecnologia e ciência, são representativas do setor mais moderno. É possível aventar a possibilidade que parte significativa dos postos ligados à produção mais moderna não sejam disponibilizados nas empresas de recursos humanos consultadas. Isso porque compuseram a amostra justamente aquelas nas quais se constatava a existência – em anúncios veiculados pela mídia – de empregos que exigiam formação de nível médio. Com base no relato das entrevistadas, o tipo de trabalho oferecido aos jovens recém-concluintes de ensino médio raramente vem do setor industrial e sim, do terciário. Desse modo, é possível supor – dada a segmentação do setor – que as empresas de recursos humanos visitadas representem, prioritariamente, setores menos modernos do trabalho. Portanto, é possível que os clientes dessas empresas tragam ainda expectativas quanto ao tipo de trabalhador desejado, muito mais próximas do ordenamento taylorista-fordista e das exigências que dele advém do que de uma organização toyotista.

A hipótese descrita acima implica em reconhecer o caráter parcial dos dados coletados, compreendendo que há vários outros elementos explicativos da inserção produtiva dos jovens, que não foram possíveis de tomar por meio do desenho desta pesquisa. Mesmo assim, os elementos apontados pelas entrevistas podem apontar tendências sobre a inserção profissional dos jovens que merecem ser levadas em conta.

A clareza de que, possivelmente, as recrutadoras têm pouco contato com o setor mais avançado da produção, permite supor que sua percepção da falta de relação entre desenvolvimento de competências na escola e demandas do setor produtivo possa estar direcionada pelo tipo de demanda que recebem. Nesse sentido, não é surpresa o fato delas não demonstrarem considerar o ensino médio como espaço de desenvolvimento de competências preparatórias para o trabalho. E quando se referem à competência profissional para as funções médias, parecem compreendê-la como algo restrito à função desempenhada e não como algo mais genérico, de cunho intelectual. Referem-se aos jovens egressos do nível médio, como “alguém que não sabe fazer nada”. (Recrutadora n.10), ou seja, “sem competência”.

Se as empresas-cliente representadas pelas recrutadoras realmente ainda se organizarem a partir de moldes mais tayloristas-fordistas, faz sentido a alusão à necessidade de formação profissional mais estrita, adaptada à função que o jovem for desempenhar. Do mesmo modo, justificaria o baixo nível de valorização do conhecimento para o exercício do trabalho.

As entrevistadas afirmam também que, geralmente, as empresas não possuem tempo nem condições para treinar os funcionários novos que atuarão em nível operacional. Isto se daria pela pressão crescente por aumento de produtividade e diminuição de custos, que estaria exigindo o enxugamento do quadro de funcionários ao máximo: “hoje as empresas têm uma pressão muito grande em diminuir salários e aumentar a produtividade. Tudo acontece muito rápido, quando há aumento de produção, que é quando a indústria contrata, não dá tempo de entrar uma pessoa de 2º grau, sem conhecimento nenhum e a fábrica treinar. Isso de treinar tem um custo muito alto para a empresa e por isso ela evita fazer isso.” (Recrutadora n.7)

Assim, se há poucos funcionários e estes estão trabalhando no limite da produtividade, custa muito caro para a empresa imaginar que algum deles “perca tempo” ensinando os funcionários mais novos. Por outro lado, as empresas menores não têm setores especializados no treinamento dos novos. Portanto, contratar um profissional já “pronto”, que saiba o que fazer significa incremento de produtividade, pois não desloca ninguém para treiná-lo e permite a rápida adaptação do funcionário a seu posto.

A exceção se dá, segundo as entrevistas, em postos nos quais há alta rotatividade e baixo conteúdo intelectual do trabalho. Neste caso, o treinamento se restringe a algumas orientações básicas no primeiro dia, pois se trata de funções de fácil aprendizagem por parte do novo funcionário:

...é o caso dos supermercados (...) eles sabem que essa rotatividade vai existir, e porque as funções não exigem grandes conhecimentos nem habilidades, é que eles pegam pessoal sem experiência. (...) mas esse pessoal não fica muito tempo nessas funções, porque são pesadas, cansativas, o horário é ruim, é domingo, fim de semana, noite, Às vezes até de madrugada, e o salário é muito baixo. Como o salário é muito baixo, eles preferem pegar o pessoal sem experiência e treinar. E não é um treinamento caro porque são coisas fáceis de aprender. Quem é que não sabe empacotar compra?(...) O próprio encarregado do setor ensino a serviço e pronto. Quase não tem custo para a empresa. (Recrutadora n.3)

São citadas nessa categoria, funções como atendente de telemarketing, auxiliares de serviços gerais, auxiliares administrativos, pessoal de vigilância e conservação, diversas funções auxiliares em supermercado e no ramo de alimentação, dentre outras; ou seja, “funções

que exigem pouco investimento em treinamento e que, além disso, não tragam grande carga de responsabilidade. Em outras palavras, que não afete, de maneira crucial o funcionamento da empresa.” (Recrutadora n.4)

Segundo as entrevistadas, a situação de esperar determinadas competências por parte de um candidato a um posto de trabalho e treiná-lo conforme a política da empresa se põe sim, mas não para funções de nível médio. Ao contrário, esta realidade está presente em programas de Trainee, situação na qual a grande empresa seleciona entre os formandos de um curso específico, aqueles que considere excelentes potenciais e os forme à sua “imagem e semelhança”. A entrevistada n. 4 afirma que

para funções mais nobres, onde a pessoa terá poder de decisão, a realidade muda um pouco. Espera-se um certo nível de conhecimento anterior, para que possa ser refinado de acordo com a política da empresa. É o caso dos trainees, por exemplo, eles já têm nível superior, ou seja, dominam pelo menos na teoria, o conhecimento necessário para a função. (...) A função do programa trainee é exatamente polir esse conhecimento, adequá-lo às necessidades e à política da empresa. (...) Os programas de trainee são para quem já tem ou está terminando a graduação, e exigem outro nível de conhecimentos. E mais, não é qualquer universitário que tem acesso a eles. Tem que ser muito bom, dominar o inglês, a informática, ser apresentável, dinâmico, ser muito bom aluno, tem uma lista de coisas.... (Recrutadora n.4)

Portanto, a empresa já espera do candidato, uma formação profissional de qualidade, que possa ser aperfeiçoada pela empresa de acordo com suas necessidades. Mas, mesmo nesse caso não são todos os egressos do nível superior que podem pleitear participar desses programas. As empresas realizam uma verdadeira “caça” a esses potenciais com base em alguns elementos, a começar pelo prestígio da instituição de nível superior onde este jovem esteja estudando. São decisivos também, o domínio de línguas estrangeiras, da informática, se possível vivências em outros Estados ou país, e um perfil psicológico que demonstre um potencial a ser desenvolvido e usado pela empresa. Trata-se, portanto, de uma realidade que se põe para a mais absoluta minoria da população e que expõe a origem de classe dos possíveis “eleitos”. Isso porque se baseia numa diferenciação e sofisticação de trajetória inacessível à maioria da população.

Mesmo sabendo que para os cargos de nível médio não é necessário domínio mais aprofundado de competências intelectivas, as recrutadoras defendem que a continuidade dos estudos é essencial e que o ensino médio é o patamar mínimo de escolaridade para o acesso ao trabalho formal. Porém, elas mesmas admitem que isso não basta, pois, quem tem nível médio de escolaridade tende a permanecer em funções de “início de carreira”, de baixo conteúdo intelectual e de remuneração também condizente com essa condição. Como o ensino médio tem

se constituído em “linha de corte”, é possível levantar a hipótese de que realmente, como afirmam os propositores da reforma, as pessoas estejam procurando a continuidade dos estudos em nível médio para potencializar sua empregabilidade. Mas, possivelmente, estejam em busca muito mais da titulação que de um possível desenvolvimento de competências cognitivas.

No que se refere ao conceito de empregabilidade, conforme já foi apontado anteriormente, a compreensão da empresas de recursos humanos se assemelha à dos reformadores, pois, é caracterizada como quesito pessoal, individual, cabendo a cada pessoa a busca por tornar-se desejável para o mercado. Classificam como “acomodado” aquele profissional que não continua estudando, pois consideram que ele não estaria se esforçando em busca da empregabilidade, como é possível perceber no trecho citado: “no nosso país, talvez a exigência de 2º grau seja uma necessidade porque o brasileiro é muito acomodado, não vai atrás, não busca se reciclar.” (Recrutador n.6) A única exceção é a entrevistada n.6, que, apesar de ter exposto a compreensão acima percebe também, talvez pelo tipo de pessoas que atende – vigilância e conservação – dificuldade que se põe a uma determinada classe no sentido de estar adequado ao que ela denomina “exigências burras do mercado de trabalho, que não percebem que nem todos puderam estudar. Às vezes a escola era longe, o dinheiro era curto, já tem família para sustentar... não é todo mundo que pode estudar e tem gente que, mesmo não tendo estudado, tem um grande potencial, mas que não foi desenvolvido.” (Recrutadora n.6).

É interessante observar, no entanto, que no decorrer das entrevistas há referência explícita às dificuldades concretas dos egressos de ensino médio em continuar estudando. Várias são as falas que se referem ao baixo nível salarial das funções de nível médio e da falta de vagas nas universidades públicas. Além disso, muitos trabalhos executados pelos jovens são em horários que praticamente impossibilitam a continuidade dos estudos. Esta constatação permite corroborar a crítica de GENTILI (2002) segundo a qual a escolarização continua sendo uma instância de integração ao mercado de trabalho, mas não mais para o todo da população. E o conceito de empregabilidade como algo a ser potencializado pela educação permanente serviria para justificar a exclusão da grande maioria da população.

Portanto, a aceitação da noção de empregabilidade como algo pessoal, conseguido por esforço próprio, poderia ser indicativo do poder alcançado por esta ideologia, e como ela favorece a omissão do capital e do Estado ante a responsabilidade pela implementação de medidas que garantam um mínimo de condições de sobrevivência para o todo da população.

Pelos elementos até aqui levantados, é possível afirmar que as empresas de recursos humanos visitadas<sup>74</sup>, ao contrário do discurso oficial, consideram que dada a limitação do conteúdo intelectual do trabalho e, a busca constante pela produtividade, não se configura para o trabalhador de nível médio, a expectativa que ele domine habilidades e competências potenciais a serem desenvolvidas na empresa. Da mesma forma, as recrutadoras entrevistadas não consideram o ensino médio como espaço de desenvolvimento de competências preparatórias para o trabalho. Por outro lado, defendem a educação permanente como elemento potencializador da empregabilidade. Neste ponto, seu discurso se assemelha ao dos reformadores, para os quais cada indivíduo é responsabilizado por sua própria inserção produtiva. Possivelmente, através de sua prática diária, as profissionais entrevistadas reforçam a disseminação do conceito de empregabilidade, elemento essencial para justificar a exclusão nos dias atuais. E, contribuem para a crescente individualização das relações de trabalho, elemento apontado por ANTUNES (1999) como dificultador da articulação dos trabalhadores e, portanto, da possibilidade da organização coletiva destes a partir da categoria trabalho.

### **3.1.5. Sobre a questão das competências**

A reforma do ensino médio se apóia na noção de competências. Portanto, a organização dos currículos dar-se-ia não mais pelos conteúdos a serem trabalhados e sim, pelas competências a serem desenvolvidas. Desta forma, e tendo por referência a interdisciplinaridade e a contextualização, seria possível superar a fragmentação do tratamento até então dado aos temas. A justificativa para isso viria da organização do trabalho, que não demandaria mais por conhecimentos estanques e repetitivos e sim, por habilidades e competências de cunho cognitivo e relacional mais desenvolvidas.

Essa compreensão supõe que haja uma homogeneidade nas exigências da produção, dada pela adequação das empresas à organização flexível. Como já foi descrito anteriormente, a realidade da produção é muito mais diversa, de forma que a organização toyotista da produção vem se somar, e não substituir, aos processos tayloristas-fordistas, e mesmo a formas ainda mais tradicionais como o artesanato, a produção familiar, dentre outros. Isso se expressa

---

<sup>74</sup> É importante ressaltar, mais uma vez, o caráter parcial de explicação da realidade trazido pelas entrevistas, dada a característica das empresas visitadas.

inclusive nas falas das recrutadoras de mão-de-obra, que se referem muito mais a mudanças na gestão dos processos produtivos que ao conteúdo do trabalho propriamente dito.

Desse modo, mesmo com base no enfoque do mercado, parece inadequado tomar a organização produtiva das empresas de ponta como referência para a formação de todos os profissionais. Para os autores que assumem uma posição de crítica à reforma, a noção de competências é inadequada para orientar o currículo. KUENZER (2002 a) é enfática ao demonstrar que o desenvolvimento de competências só se dá na prática social e que o melhor que a escola pode fazer é trabalhar de forma competente com o conhecimento, até mesmo como elemento que permitirá, em outros espaços que não a escola, o desenvolvimento de competências.

Tomar a fala das entrevistadas à luz da contribuição de KUENZER (op.cit.) permite levantar a hipótese que, embora neguem o papel da escola como local de desenvolvimento de competências, ao mesmo tempo, afirmem essa mesma posição. Em vários momentos as recrutadoras afirmam que a escola não prepara ninguém para o trabalho, que não desenvolve as habilidades e competências que o mercado quer. Mas, ao mesmo tempo, é forte em suas falas a compreensão de que a escolaridade potencializa a aprendizagem no trabalho.

Como entender essa aparente contradição? É possível inferir que, dada a orientação taylorista-fordista ainda presente nessas falas, a concepção de competência expressa pelas recrutadoras ainda esteja mais restrita a um determinado posto de trabalho. Em outras palavras, ao afirmarem que a escola não desenvolve competência, podem estar esperando a preparação profissionalizante no sentido estrito do termo, numa concepção de trabalho fragmentado, parcelado.

Por outro lado, referem-se ao fato de que a escolaridade: amplia a possibilidade de acelerar o aprendizado, como é possível observar na entrevista n.4. Quando questionada se a exigência de ensino médio se dá mais por necessidade de um certo “refinamento” do que por necessidade do trabalho propriamente dito, afirma: “é sim, além da maior possibilidade de desenvolver novas habilidades. Há algumas competências que permitem, daquele rol de habilidades que ele vai aprender, acelerar o aprendizado dele se ele tiver essa coisa já vindo da escola.” (Recrutadora n.4).

Há citação também da potencialidade de desenvolver o raciocínio, da comunicação, e a ampliação do nível cultural na escola, elementos esses que permitiriam a esse trabalhador entender e atuar de maneira mais adequada os diversos processos que dele serão exigidos. A

entrevistada n.5 considera que o fator que leva as empresas a preferirem candidatos com ensino médio completo, além da grande oferta de mão-de-obra, é o nível cultural. “As empresas têm essa visão, de que, quem tem 2º grau completo tem um nível cultural melhor, e por isso, maior facilidade em outros aspectos, tais como a leitura de manuais, o entendimento de normas, a escrita, etc.” (Recrutadora n.5). A entrevistada n.8 se expressa de maneira semelhante:

...acho que a escola hoje, mais do que nunca, está valorizando isso: habilidades de comunicação, postura na apresentação de um trabalho, e também desenvolve o cognitivo. O 2º grau é uma formação que te coloca num nível um pouco melhor de conhecimento e informação do mundo. Tem o desenvolvimento pessoal, as questões pessoais, mas a coisa da informação também é importante. Você apreende um pouco de informação mundial, você conhece um pouco sobre onde está localizado o Brasil no mundo, e as empresas hoje não querem um profissional que vá lá só apertar botão. Algumas até querem, mas só até um determinado momento, um determinado patamar de trabalho. Passando daí, se ele vai ter contato com pessoas, se ele vai lidar com dinheiro, se vai se comunicar, vai ter que ir ao banco, já se precisa de um pessoal melhor. (Recrutadora.n.8)

Há ainda referências ao fato de que o candidato a um trabalho que concluiu o ensino médio é menos acomodado, como é possível observar nas falas abaixo:

Hoje em dia (...) mesmo lá na produção, o profissional precisa ser dinâmico, atento. Ele não vai só ficar apertando botão como o Chaplin naquele filme. Ele precisa fazer o trabalho sem que ninguém o controle, (...) tem que ser um profissional mais esperto, no sentido de não ser estático, parado. (Recrutadora n.11)

As pessoas que tem 2º grau são mais autoconfiantes, tem sido pessoas mais firmes, um pouco mais decididas. E quem tem só o 1º grau, eu vejo como uma pessoa mais acomodada, uma pessoa que espera as coisas acontecerem. (Recrutadora n.1)

#### KUENZER (2002a) afirma que

no contexto das novas formas de organização e gestão do trabalho, (...) o conceito de competência passa a supor domínio do conhecimento científico-tecnológico e sócio-histórico em face da complexificação dos processos de trabalho com impactos nas formas de vida social. Embora a tendência dos processos mediados pela microeletrônica, exatamente em face de sua complexidade, suponham uma relação do trabalhador com o conhecimento materializado nas máquinas e equipamentos como “usuário”, demandam o desenvolvimento de capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal. Estas competências só podem ser desenvolvidas através de relações sistematizadas com o conhecimento em processos especificamente pedagógicos disponibilizados por escolas ou por curso de educação profissional. (KUENZER, 2002a).

Assim, os depoimentos citados poderiam estar remetendo à incorporação do ideário da noção de competências da forma como é compreendida na organização pós-fordista do trabalho. Incorporação esta que talvez ainda não esteja consciente nas entrevistadas, mas que pode estar indicando a compreensão de que, dada à complexidade do trabalho, cada vez mais permeado

pela tecnologia de base microeletrônica, há necessidade de um espaço institucionalizado, a escola, para favorecer a aquisição dos conhecimentos que serão a base para a construção das competências requeridas pela produção.

Mas, se por um lado, transparece uma certa valorização da escola como elemento potencializador do desenvolvimento das competências necessárias à inserção no trabalho, por outro, aparece a relativização importância do domínio do conhecimento científico-tecnológico em prol de outros quesitos de ordem comportamental e psicofísica. Além dos elementos trazidos da escolarização, as recrutadoras se referem de maneira enfática ao perfil psicológico e a outras habilidades, tais como dinamismo, autoconfiança, iniciativa, que precisam estar presentes no candidato a um posto de trabalho. Segundo as próprias entrevistadas, o desenvolvimento dessas habilidades pessoais, que viriam a compor um perfil psicológico “interessante” para o mercado, depende menos da escola e mais de outras vivências.

Olha, existem características que são de nossa personalidade, mas a constituição de nossa personalidade se dá no decorrer da vida inteira. Então a pessoa já tem certas tendências biológicas, e isso a gente não pode negar, mas ela vai desenvolvendo a personalidade de acordo com o ambiente familiar, social, tem uma série de fatores... (Recrutadora n.5)

Embora a escola possa até ser reforçá-las, são características desenvolvidas nas relações sociais e, portanto, no universo das relações de classe. A ênfase nesses elementos pode estar se constituindo em mais um elemento de exclusão das classes mais empobrecidas da possibilidade de acesso ao trabalho formal.

Embora haja referências ao esvaziamento da escola, aparentemente esse problema foi solucionado, do ponto de vista do mercado de trabalho, empurrando para cima o nível mínimo de exigência de escolaridade. Aparentemente, não é um conhecimento muito elaborado que se espera do egresso de ensino médio; e, sim, potencialidade para se adaptar rapidamente ao trabalho.

Com base nos elementos expostos é possível imaginar que a noção de competências orienta, embora de maneira intuitiva e pouco consciente, a ação das recrutadoras entrevistadas. Mas, segundo a afirmação de KUENZER (2002 a) o conceito de competência só se refere a uma modalidade específica de trabalho: o reestruturado, é possível apontar para a necessidade de um aprofundamento sobre as características das empresas representadas pelas recrutadoras entrevistadas e, de pois disso, uma compreensão mais adequada de suas afirmações.

Quanto ao aspecto da busca de superação da fragmentação do trabalho pedagógico pela contextualização e pela interdisciplinaridade, proposto pela reforma, a percepção das recrutadoras é limitada, até mesmo por não terem contato direto com a escola. Mas seria de se esperar que manifestassem compreensão acerca da exigência de trabalhadores polivalentes, elemento que justifica a defesa da interdisciplinaridade por parte dos reformadores.

Suas falas, no entanto, não confirmam que o trabalhador de nível médio esteja em funções que lhe exijam essa polivalência, o que pode, mais uma vez, ser indicativo de que o tipo de empresas por elas atendidas ainda se organize tomando por base a referência taylorista-fordista. Isso porque embora KUENZER (2000) caracterize polivalência<sup>75</sup> como elemento necessário à produção flexível, a conotação desse mesmo termo nas palavras das recrutadoras aparentemente não é a mesma. O termo citado para explicar a necessidade de trabalhadores mais aptos e ágeis às mudanças é multifuncionalidade. E esta é caracterizada como capacidade de substituir quem faltou, mudar de setor, aceitar tarefas novas e diferentes. Aparentemente, não se supera a concepção taylorista-fordista de divisão pormenorizada de tarefas. A capacidade que se espera do trabalhador é a de se adaptar a diversas tarefas diferentes, todas parciais.

Os atores entrevistados apontam que, na realidade por eles vivida, aparentemente não se configuram, para o nível médio, demandas por um novo tipo de profissional com habilidades e competências cognitivas desenvolvidas a ponto de se inserirem rapidamente na produção. Por outro lado, isso não nos permite afirmar que não haja, realmente, esse tipo de demanda, vindo de setores de ponta, já que, ao que tudo indica, nesse caso, os processos de contratação não passam pelas empresas de recursos humanos eleitas para comporem a amostra. Isso aponta, como afirma POCHMANN (2000) a parcialidade da afirmação da existência de demandas únicas advindas da produção, que deveriam ser levadas em consideração pela escola quando da definição de seus conteúdos.

---

<sup>75</sup> Ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja mudança qualitativa dessa capacidade. Ou seja, para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade. (KUENZER, 2000:86).

## **3.2. O OLHAR DE JOVENS TRABALHADORES**

Recrutadores de mão-de-obra, para fins deste trabalho, foram selecionados como sujeitos que, dentro de determinados limites, poderiam objetivar as demandas das empresas para as quais selecionam jovens com formação de nível médio. Desta forma, o olhar dos recrutadores, na compreensão acerca das demandas das empresas para as quais trabalham, contribuiria para uma aproximação do universo do considerado mercado, relativamente aos elementos formativos tidos por elas como necessários.

Por outro lado, o ponto de vista de jovens inseridos no trabalho traz elementos que permitem, em alguns momentos reafirmar e, em outros, relativizar a percepção dos recrutadores. E com isso, ampliar o leque de possibilidades na construção de hipóteses explicativas acerca da relação entre a escola de nível médio e o mercado.

Com isso, o objetivo deste item é trazer a percepção de jovens trabalhadores – com nível médio de escolaridade – sobre sua própria inserção no trabalho e a relação desta com a escolaridade.

### **3.2.1. Formas de inserção do jovem ao trabalho e possíveis indicações de sua precarização**

Em várias de suas obras, POCHMANN afirma que os jovens têm tido dificuldades crescentes de acesso ao trabalho e que mesmo quando estão inseridos, isso não se constitui, necessariamente num elemento positivo. Tal conclusão se baseia na compreensão de que ocorreram mudanças significativas no padrão de inserção do jovem, dentre as quais cita o dessalariamento<sup>76</sup> e a geração de postos de trabalho precários (POCHMANN: 1998). Para o autor, as vagas que se abrem aos jovens, em geral, são instáveis e de baixa qualificação, além do fato de, muitas vezes, serem preteridos quando precisam concorrer com adultos – geralmente mais qualificados e com mais experiência – pela mesma vaga. (POCHMANN: 2000) Por isso, muitas vezes “as alternativas ocupacionais do jovem são, cada vez mais, distantes dos setores modernos da economia e geralmente associadas aos segmentos de baixa produtividade e alta precariedade do posto de trabalho”. (POCHMANN: 2000:63)

---

<sup>76</sup> Perda de participação relativa dos empregos assalariados no total da ocupação, com as pessoas passando para ocupações informais, trabalhos por conta própria, etc. (POCHMANN: 1998:103).

Embora em 2003 a economia paranaense tenha alcançado relativo dinamismo em relação ao restante do Brasil, e Curitiba esteja se constituindo, segundo Firkowski (2001), num centro dinâmico, integrador das atividades da RMC, a realidade de inserção dos jovens aos trabalho, aparentemente, se assemelha ao descrito por POCHMANN.

Segundo estudo realizado por DIAS (2003), também na RMC as empresas dos setores que contam com maior aporte de ciência e tecnologia têm preferido contratar profissionais mais velhos, com qualificação profissional. E, no que se refere às montadoras de veículos da RMC, em muitos casos, segundo DIAS (op.cit.) a própria exigência de conclusão do ensino médio foi sendo relativizada com o decorrer do tempo. Em seu lugar, outros elementos, tais como o estado civil (casado), a idade (acima de 23 anos) e a qualificação profissional foram se constituindo em critérios preferenciais para a contratação. Das análises realizadas pelo autor é possível depreender que, provavelmente, os jovens recém-formados no ensino médio, dada a pouca idade e a falta de experiência e de qualificação, não estejam tendo acesso ao emprego nas indústrias de ponta. Sua inserção no trabalho, no caso da indústria possivelmente será nos setores menos intensivos em mão-de-obra, onde, dado o menor aporte de ciência e tecnologia na produção, ainda haja maior necessidade do “pessoal de chão de fábrica”. Nesse caso, segundo POCHMANN (2000), tendencialmente as funções desempenhadas não exigem um nível mais alto de escolaridade, mesmo que esta seja exigida tão só como parte dos critérios de seleção.

Outra possibilidade de inserção se dá, ante o crescimento do setor terciário na RMC<sup>77</sup>, no comércio e/ou no setor de serviços. Esta hipótese é confirmada pela percepção dos recrutadores de mão-de-obra entrevistados, segundo os quais a maioria dos trabalhadores jovens com formação média está, no caso de Curitiba e Região Metropolitana, concentrada no setor terciário da economia, ficando a indústria em segundo lugar. Este critério orientou a seleção dos jovens a serem entrevistados<sup>78</sup>.

POCHMANN (2000) adverte para o fato de que o setor terciário da economia tende a oferecer postos onde a exploração do trabalho se põe de forma mais intensa. Geralmente estão presentes a remuneração inferior àquela da indústria, um maior índice de informalidade, a tendência à extensão da carga horária, as condições de trabalho menos favoráveis, dentre outras.

---

<sup>77</sup> Esta predominância é apontada pela Síntese dos Indicadores Sociais – 2003, publicada pelo IBGE em 2004. Também o Relatório de Intermediação de Mão-de-Obra – 2003, da Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, aponta que o setor que mais ofereceu vagas naquele ano foi o terciário, principalmente os “serviços”.

<sup>78</sup> Foram entrevistados 12 jovens trabalhadores entre 18 e 22 anos, todos com ensino médio completo. Destes, 9 atuam no setor de serviços e 3 no comércio.

Estas são, muito possivelmente, algumas das condições enfrentadas pelos trabalhadores na faixa dos 19 a 24 anos. Embora a amostra eleita seja limitada e, portanto, não permita generalizações, a percepção dos entrevistados pode servir como indicativo de algumas tendências que se põem para o todo dos trabalhadores jovens e com nível de escolaridade média, na RMC.

Um primeiro aspecto a citar é que, apesar de a tendência geral à informalização do trabalho no setor terciário à qual se refere POCHMANN (2000, 2000a), oito dos doze jovens entrevistados afirmam ter registro em carteira. Destes, dois começaram no referido emprego na informalidade, sendo efetivados posteriormente, quando já tinham aprendido o trabalho. O entrevistado n.2 afirma:

...comecei como autônomo, mas agora já faz um ano e meio que fui contratado de carteira assinada. (...) Eu não conhecia o trabalho, precisava aprender, então eu ganhava por produção. É que eu não conseguia ser tão rápido quanto quem tem mais experiência. Na verdade, eu era bem lerdo mesmo. Agora que já sei todos os macetes e fico de olho também nas outras coisas que o pessoal faz aqui. Assim, se precisar eu mudo de função fácil, não fico sem trabalho, entende?

É possível depreender da entrevista que, por apresentar baixa destreza para as tarefas a serem realizadas, o jovem em questão precisou arcar com o ônus de seu próprio treinamento em serviço. Ou seja, além de não ter recebido treinamento específico para desempenhar o trabalho e, portanto, ter aprendido por seu esforço próprio prestando atenção ao trabalho de colegas mais experientes, nesse período não teve assegurado o direito ao emprego formal. Somente no momento em que atingiu o padrão de destreza, ou seja, passou a ser possível ao empresário a extração mais plena de maior produtividade do seu trabalho, é que este jovem foi contratado. Tal estratégia a empresa não arcou com o ônus de ter um funcionário que ainda não tinha o mesmo ritmo de trabalho e, portanto, de geração de mais-valia, que os demais. Além disso, foi possível perceber durante a entrevista, um sentimento de vitória do jovem em questão, como se ele tivesse, por iniciativa própria, alcançado um prêmio: a contratação.

Dada a geração insuficiente de empregos formais e a dificuldade de conseguir trabalho relatada por este jovem, possivelmente o recurso de retardar a contratação passa a desempenhar um papel importante no sentido de empurrar o “candidato” a trabalhar com ainda mais afinco e dedicação. Assim, além da redução de custos, favoreceria um empenho individual em aprender rapidamente o trabalho, além de uma adesão incondicional às exigências da empresa.

Por outro lado, há quatro jovens trabalhadores na informalidade, seja por uma pretensa “opção própria”, ou por contingência. No primeiro caso, está a jovem n. 10, auxiliar numa pré-escola de sua própria família, que diz:

Não, não tenho registro aqui, porque eu não quis. Desde que eu entrei aqui nós temos um acordo e eu não quero ser registrada por enquanto. Primeiro, eu não tinha idade, depois eu não tenho carteira e não fiz porque nem queria que ficasse registrado como auxiliar.

A forma como esta jovem se manifestou permitiu inferir que ela, dada sua situação de ser parte de uma família dona de um pequeno empreendimento – uma pré-escola de bairro – e, portanto, provavelmente, se considerar muito mais próxima de ser também ela uma pequena empresária e não uma trabalhadora cuja formação e remuneração são pequenas, considera desonroso constar em sua carteira de trabalho a função de “auxiliar de pré-escola”.

Por outro lado, a situação de estar na informalidade por contingência é exemplificada pela fala da jovem n.9, manicure. Quando perguntada sobre o tipo de vínculo que tem com o salão onde trabalha, responde rindo: “não, não sou contratada, sou autônoma! É difícil salão contratar a gente”. Ser autônoma não foi, para esta moça, uma opção, mas a aceitação da realidade de precisar trabalhar para ajudar no sustento da família e da filha pequena. O próprio fato de trabalhar como manicure vai nessa mesma direção, pois não foi uma opção profissional e, sim, reconhecimento dos limites encontrados para vir a ser professora, sonho de infância.

Dentre os jovens “registrados”, há um que não recebe salário. Isso se deve ao fato de trabalhar num negócio familiar, onde o montante de recursos arrecadado a cada dia, vai compor o “caixa” da família. Nesse caso, sua atuação se assemelha muito mais a um treinamento para mais tarde assumir a condição de pequeno empresário do que um emprego propriamente dito.

Tomando por base essas situações, é possível perceber que a origem de classe ou as expectativas de cada família ante a posição que na qual se situam na divisão do trabalho, muito provavelmente seja um fator a ser levado em conta para a compreensão da inserção dos jovens ao trabalho.

As entrevistas permitiram constatar que apesar de haver diferenças quanto às características do conteúdo do trabalho e do tipo de vínculo empregatício, aparentemente, não há diferenças significativas no rendimento dos entrevistados pelo fato de estarem, ou não, no mercado formal de trabalho.

A faixa salarial desses jovens se situa em torno de R\$ 400,00<sup>79</sup>, bem abaixo do rendimento médio auferido na RMC segundo a Síntese dos Indicadores Sociais produzida pelo

---

<sup>79</sup> O rendimento mais baixo referido foi de um salário mínimo, que no momento das entrevistas era de R\$ 240,00. O mais alto salário citado foi R\$ 500,00.

IBGE (2004)<sup>80</sup>. Segundo esse documento, os trabalhadores que estudaram entre 9 e 11 anos estariam recebendo a remuneração média de R\$ 4,70 por hora de trabalho. Calculando 40 horas semanais de trabalho, chega-se a um salário de aproximadamente R\$ 846,00 por mês. O salário relatado pelos entrevistados corresponde, em média à metade do indicador oficial. Está, na verdade, no patamar do rendimento médio registrado pelo mesmo relatório para a categoria de trabalhadores com até 4 anos de estudo: R\$ 504,00. Portanto, apesar dos textos oficiais considerarem os empregos formais como menos precarizados<sup>81</sup>, o rendimento médio dos jovens entrevistados indica que essa relação não é assim tão simples.

O baixo nível salarial pode estar indicando o quanto o mercado é impermeável aos jovens que tenham apenas o nível médio, e que por isso mesmo, acabam por se sujeitar a condições mais precárias. O próprio MTE<sup>82</sup> (2003) demonstra preocupação com o fato que a PEA jovem tem crescido e o mercado não tem conseguido gerar postos de trabalho suficientes para absorvê-la. No Informe de Conjuntura n.2, o Ministério justifica esse crescimento pelo contexto de baixo nível salarial e de desemprego, que estaria obrigando as famílias a colocarem mais de um dos seus membros no mercado de trabalho como forma de garantir ou mesmo aumentar a renda. Com isso estaria ocorrendo o aumento do número de candidatos aos postos de trabalho que a economia brasileira – com baixo índice de crescimento – tem conseguido gerar.

POCHMANN (2002) vai além da interpretação oficial e lembra o componente político do desemprego, uma vez que sua constante presença tem favorecido o êxito das mudanças organizacionais nas empresas e a possibilidade delas poderem vir a contar com trabalhadores mais qualificados por salários cada vez menores. Com isso, a empresa tem ganhos em competitividade. A causa do desemprego e do crescimento da PEA não está, portanto, restrita ao baixo desempenho da economia nacional.

Para ANTUNES (1999), as mudanças no cenário da produção e suas conseqüências atingem a subjetividade do trabalhador. O peso do desemprego e do contexto econômico recessivo vem empurrando os trabalhadores a aceitarem condições cada vez piores de trabalho. POCHMANN, em todas as obras citadas, aponta para a situação de maior fragilidade dos jovens

---

<sup>80</sup> BRASIL: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – Síntese dos Indicadores Sociais – 2003 Rio de Janeiro: 2004. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

<sup>81</sup> Segundo o texto Panorama do Mercado de Trabalho em 2003, e do Informe de Conjuntura n.2, ambos datados de dezembro de 2003 e disponíveis no site [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br) – Observatório do Mercado de Trabalho – a formalização dos postos de trabalho seria um indicativo de redução de sua precarização.

<sup>82</sup> Informe de Conjuntura n.2, dez de 2003.

frente aos desígnios do mercado, o que permite compreender o quanto estarão ainda mais sujeitos a condições precárias de trabalho e de remuneração.

Como os jovens entrevistados não atuam nas empresas de ponta e sim no setor terciário e em empreendimentos de pequeno e médio porte, é possível considerar a possibilidade de se reproduzir na realidade da RMC, a tendência apontada por HARVEY (2001): quanto mais distante o trabalhador está do núcleo central das grandes empresas, maior é o risco de precarização do seu trabalho. Isso porque, em geral, as pequenas e microempresas, muitas vezes oriundas dos processos de terceirização, operam com menos aporte de recursos. Conseqüentemente, sua competitividade não é garantida pelo uso intensivo de tecnologia e sim, dentre outros fatores, pela possibilidade de contarem com uma mão-de-obra mais barata.

O mesmo autor alerta para o ressurgimento de sistemas e relações de trabalho tais como: trabalho doméstico, artesanal, patriarcal, paternalista, dentre outros. Formas não propriamente capitalistas que convivem com formas capitalistas avançadas. Por outro lado, apesar de sua produção se dar com base em formas menos avançadas, HIRATA (1999) afirma que as pequenas e microempresas tendem a reproduzir as modalidades de gestão das grandes. Assim, o uso de trabalhadores temporários, exigência de multifuncionalidade, dentre outros, são elementos presentes também aos setores menos dinâmicos da produção.

A maior possibilidade dos jovens encontrarem trabalho nessas pequenas e microempresas poderia, portanto, como afirma POCHMANN (1998), ser mais um indicativo da precarização do trabalho para essa faixa etária a partir dos anos 90.

Assim, embora aparentemente as entrevistas confirmem a conclusão do MTE<sup>83</sup> segundo a qual tem ocorrido, no último semestre de 2003 e início de 2004, um aumento da formalização do trabalho na RMC, é possível questionar em que medida isso reflete, realmente, uma melhora do padrão de inserção profissional.

É importante ressaltar nesse sentido, que os próprios jovens demonstram percepção de que o tipo de trabalho que desempenham – tanto no que se refere ao conteúdo quanto às relações – é desvalorizado, e, no geral, permanecem no emprego por necessidade.

... quem tem só 2º grau eles olham como se fosse uma porcária. Vá lá no SINE ver que tipo de vaga aparece: é pra de noite, tem que trabalhar fim de semana, e ainda por cima, ganhar pouco. Eles dizem que a gente não tem profissão, e que por isso tem que aceitar o que vem. E o pior é que é verdade,

---

<sup>83</sup> Conclusão dos textos intitulados Panorama do mercado de trabalho em 2003 e Nota sobre o mercado de trabalho em 2003. Ambos produzidos pelo Ministério do Trabalho e Emprego em 2003 para divulgação no Observatório do Mercado de Trabalho e disponível no site [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)

tipo assim, o que é que eu sei fazer? Sei tirar xerox. Mas isso não é profissão! (Jovem n.11, fotocopadora)

A crítica à exploração do trabalho é presente também na fala da jovem n.1, teleatendente: “Só com 2º grau você só consegue subemprego, como é o meu trabalho agora. Você ganha uma miséria, tua capacidade pessoal não é reconhecida, só é visto como mais um.”

É possível entrever nas falas, assim como afirma ANTUNES (1999), que o envolvimento com as exigências do trabalho é muito mais consequência do peso do desemprego e do contexto econômico depressivo que da aceitação e adesão ao projeto da empresa. Vários jovens entrevistados almejam mudar de emprego e mesmo de profissão, mas consideram que, dado contexto de desemprego e o nível crescente de exigências, isso só seja possível por meio do ingresso no ensino superior. Por isso, há afirmações como estas:

Vou fazer faculdade pra ser alguém na vida! Não quero tirar xerox pra sempre, né? (Jovem n.11, fotocopadora).

Ah, (vou fazer faculdade) primeiro porque não quero ficar aqui pra sempre. Segundo, porque na TV fica aparecendo o tempo todo os jovens procurando serviço, tem que ter ensino médio completo e experiência pra fazer o que eu faço, por exemplo, ou ficar desempregado. A gente ouve que quem tem faculdade tem emprego melhor. Mas mesmo assim dá medo, sabe? A minha irmã namora um cara que fez direito e tem um carrinho de cachorro quente porque não conseguiu trabalho... (Jovem n.2, desmontador de motores elétricos)

Os depoimentos permitem aventar a hipótese que estes jovens, apesar das críticas que tecem à escola que frequentaram, percebem a escola como instituição que pode vir a favorecer uma inserção profissional de mais qualidade. Por outro lado, suas falas refletem também a consciência de que não cabe só à escola esse papel, como aponta preocupação do jovem acima citado quando se refere ao receio de que, mesmo tendo curso superior, tenha dificuldades em conseguir um trabalho digno.

### **3.2.2. O papel da escolaridade na possibilidade de inserção no trabalho**

Há outros aspectos, além da remuneração, trazidos pelas entrevistas. A carga horária semanal de trabalho destes jovens se situa na faixa de 6 a 8 horas diárias, com direito a uma folga semanal e, portanto, compatível com a legislação do trabalho. Há, no entanto, várias referências sobre a necessidade de permanecer no posto além do previsto caso ainda haja trabalho inconcluso, o que é apontado como elemento dificultador para a continuidade dos

estudos<sup>84</sup>. Pode-se depreender das afirmações que esteja ocorrendo a extensão de carga horária sem remuneração. Este é um elemento apontado por POCHMANN (2000) como indicativo de precarização do trabalho, pois na extensão da jornada de trabalho o jovem trabalhador realiza atividades para as quais não é remunerado.

A aceitação da extensão de carga horária por parte dos jovens entrevistados não se dá, porém, sem resistência. Todos a consideram uma prática inadequada, mas à qual não tem como escapar, possivelmente premidos pela necessidade de manterem-se trabalhando. No caso daqueles jovens submetidos a escalas de trabalho nos finais de semana, a insatisfação seja maior ainda, principalmente, ante a exigência de trabalhar aos domingos. Este “mal-estar” é ampliado também pelo fato de que geralmente não há poder de escolha ou de decisão frente à organização das escalas. E, ainda, porque elas geralmente têm uma carga horária maior daquela cumprida de 2ª a 6ª feira. É o caso da entrevistada n.1, teleatendente, que cumpre 6 horas<sup>85</sup> diárias de trabalho. No final de semana, trabalha em torno de 8 horas diárias, dependendo do número de pessoas escaladas. Do mesmo modo, o entrevistado n. 3, padeiro, que trabalha 6 horas diárias de 2ª a sábado, a cada duas semanas trabalha no domingo, e, nesse caso, 12 horas.

Embora a maioria dos entrevistados afirme que o trabalho não afeta os estudos, quando perguntados sobre os atrasos ao sair do trabalho e as escalas, revêm a primeira resposta. A jovem n.1 afirma:

Com certeza, as aulas de sábado complicam. Mas tem um esquema assim: a gente troca. Se eu tô no sábado de manhã, eu posso trocar com alguém que tá no domingo. Mas depende da outra pessoa querer trocar. Eu sempre tento fazer isso, mas nem sempre dá. Daí eu tenho que faltar na aula. Fica mais difícil de estudar e ir pra aula. Antes eu ia, ficava o dia todo, ficava nas aulas de assistência e na sala de estudo. Agora não dá. Saio da aula, almoço, às vezes dou uma revisada na apostila no ônibus e vou trabalhar.

O jovem entrevistado n. 2, desmontador de motores elétricos, afirma que a empresa tem contratos de prestação de serviços de manutenção e que esses implicam o cumprimento de prazos curtos no serviço a ser executado. Por isso, às vezes precisa fazer hora-extra:

Ah, às vezes acontece da gente ser chamado pra fazer a manutenção numa fábrica (...) Daí a gente tem um prazo pra cumprir e gente quase que se muda pra lá. Fica direto, às vezes fica até meia-noite, às vezes fim de semana, depende se a gente tá no prazo ou não.

---

<sup>84</sup> Apenas dois dos entrevistados está sem estudar no momento, sendo que os demais freqüentam curso pré-vestibular.

<sup>85</sup> A carga horária de seis horas diárias para os profissionais que atuam em atendimento telefônico é determinada por lei.

Quando perguntado se isso interfere nos estudos, responde: “ah, interfere, mas a gente vai levando (...) o que dá eu pego com os colegas, alguns professores são legais e explicam no intervalo, mas tem muita coisa que eu não consigo pegar...”

Também o jovem n.6, office-boy e “faz tudo” na corretora de seguros de seus pais, embora afirme que o horário de aulas é sagrado manifesta que o trabalho atrapalha os estudos:

...um pouco, tipo assim, o Carlos estuda toda a tarde, não é? Eu já não. De noite, quando eu chego, to com preguiça, com sono, aí eu vou fazer os exercícios da apostila e nem lembro bem do assunto. (...) Aí tem dia que a preguiça é maior e eu faço de conta que estudo, e só dei uma lida na apostila. Outra coisa que não posso é ficar na aula de assistência tirando as dúvidas porque é à tarde.

De modo semelhante, a entrevistada n.9, manicure afirma que “o salão funciona das 9 até a hora que tiver cliente, mas como eu tenho aula, eu saio antes, o Hiram (dono do salão) sabe que eu estudo.” A mesma moça manifesta pesar por perder o que considera o melhor horário para ganhar dinheiro já que, segundo ela, o horário de maior movimento no salão é justamente aquele em que sai para estudar. Uma leitura das entrelinhas permite supor que periodicamente essa jovem deixe de ir às aulas para ficar trabalhando e, com isso, aumentar sua renda. Ao mesmo tempo, com isso, tende a diminuir sua motivação para ir às aulas, e até mesmo para continuar a estudar. O questionamento sobre o valor da escolaridade para alcançar uma condição de vida melhor também se põe:

Sabe, eu já to até em dúvida se eu quero mesmo (continuar estudando). No começo era meio pra ir contra minha mãe, porque eu não queria trabalhar em salão como ela, eu queria ser professora. (...) Mas daí abriu uma escolinha na frente lá do salão, sabe. E tem duas professoras lá que vem fazer a mão comigo. Uma delas faz faculdade, a outra não sei, mas elas ganham mais ou menos a mesma coisa que eu. Pra que estudar então? Fiquei desanimada! (...) eu penso assim: vou ficar fora o dia todo, vou ter que ir pra faculdade de noite, pagar não sei como, deixar a nenê o dia todo com a minha mãe, perder de ver ela crescer, prá ganhar o mesmo que eu posso ganhar aqui no salão? (Jovem.n.9)

É possível observar em todos os depoimentos um certo desânimo ante a dificuldade de conciliar os estudos com o trabalho. Os atrasos significam ingresso tardio nas aulas, as faltas causadas pelo trabalho significam perda de conteúdos. E as escalas de finais de semana – para aqueles que estão sujeitos a elas – ocasionam a perda das aulas de revisão e dos vestibulares simulados.

POCHMANN (2000, 2000a) afirma que o ingresso precoce no mercado de trabalho geralmente está associado diretamente às condições de sobrevivência financeira da família. Ao mesmo tempo, essa inserção dificulta a continuidade dos estudos e, com isso, a possibilidade de competir, no futuro, por postos de trabalho de mais qualidade. Olhar as entrevistas a com base

nas considerações do autor permite considerar a possibilidade que alguns desses jovens acabem por desistir da continuidade nos estudos por conta de necessidade de manterem-se trabalhando. E, dado o fato o mercado exigir cada vez mais escolaridade, mesmo para as funções mais simples, terem dificultadas as suas possibilidades de acesso a postos de trabalho que lhes permitam uma melhor qualidade de vida.

Embora seja possível levantar a possibilidade de que nem todos os entrevistados logrem ingressar no ensino superior, este é um desejo manifesto por todos. Os que estudam – apenas dois não estudam no momento – pretendem prestar vestibular na Universidade Federal do Paraná. Mas, é possível perceber em suas repostas uma certa descrença em relação à possibilidade de ingresso numa universidade pública. Referem-se ao fato de terem estudado em escola pública, geralmente noturna, ou mesmo em supletivo, como fatores que dificultariam esse ingresso. É consenso entre eles a percepção de que a escola pública não oferece as mesmas condições de continuidade nos estudos que a privada. Ao mesmo tempo, questionam o significado dos conteúdos ensinados pela escola, considerados inócuos para a vida diária e dirigidos apenas para o vestibular, assim como o encaminhamento metodológico adotado. Mesmo na ausência de afirmações mais pontuais nesse sentido, é possível perceber nas entrevistas uma crítica à escola pública. Esta não estaria, na percepção dos entrevistados, nem oferecendo condições concretas de continuidade nos estudos em nível superior, nem oferecendo subsídios e elementos que permitam compreender, de forma mais ampliada, a realidade na qual vivem. Quase todos reclamam da falta de significado dos conteúdos e de não conseguirem enxergar neles outra função a não ser preparar para o vestibular. Esta postura está retratada nas falas abaixo:

Não vejo grande uso de boa parte do aprendizado dado no ensino médio não, mas sei que é a base para continuar estudando.(Jovem.n.8)

Não sei, mas talvez (a escola deveria) não falar de coisa tão fora da realidade, assim tipo, pegar mais como fazer conta que a gente usa de verdade, e não aquelas equações malucas lá. Agora mesmo, tô vendo tudo isso de novo no cursinho, mas não serve prá muita coisa. Acho que talvez use na faculdade. E prô vestibular, né? (Jovem.n.11)

Os depoimentos acima demonstram que os jovens em questão entendem a necessidade da escola para a continuidade dos estudos e, de certa forma, também para a vida em sociedade. Mas, ao mesmo tempo, transmitem o quanto a escola que frequentaram esteve aquém de

cumprir esses objetivos, seja por ter priorizando conteúdos pouco significativos, ou por inadequação metodológica no trato desses conteúdos. A falta de significado dos temas trabalhados aparece na maioria das falas, sendo apontada inclusive como elemento explicativo da falta de motivação e de empenho nos estudos. Isso é perceptível no trecho abaixo:

...tem coisa que agora no cursinho é que eu tô entendendo melhor, e sei que já vi isso antes, no colégio. Mas eu achava que não servia pra nada, então nem me ligava. Se tirasse nota, tava ótimo. E a média era cinco, então era moleza. Eu fui meio largadão no 2º grau. (...) Continuo achando que algumas coisas não servem pra nada. (...) Mas precisa estudar, porque senão não passa no vestibular.(Jovem.n.2)

Embora as críticas à escola estejam perpassadas por um certo utilitarismo, expresso pela idéia de que os conteúdos não são usados no dia a dia, é lamentável que o ensino médio não esteja conseguindo se aproximar dos interesses dos jovens e, a partir daí, superar a própria noção utilitária por eles expressa.

Por outro lado, é necessário apontar que, mesmo demonstrando insatisfação com o tipo de escola à qual tiveram acesso, não é possível perceber em nenhuma das afirmações uma percepção ampliada desse fenômeno. Em outras palavras, as críticas são dirigidas sempre a um ou outro professor, à escola em si mesma, ou ao tipo de alunos que a freqüenta, e não há referência aos possíveis determinantes dessa situação.

Além disso, embora não tenham expressado literalmente, é possível perceber nas entrelinhas que os jovens em questão parecem aceitar como fato dado que existem diferenças entre as escolas, de acordo com o bairro onde se localizam e, portanto, a origem de classe dos alunos que as freqüentam. Apontam repetidas vezes como limitação para o acesso ao ensino superior, o tipo de escola à qual tiveram acesso: pública e de periferia. Mas, ao invés de questionarem essa realidade, suas falas indicam uma aceitação, um conformar-se, embora entristecido. O entrevistado n.2 diz: “é isso aí, a vida de quem nasceu do lado de cá, que não é do Batel nem do Ecoville é assim, não? A gente sempre faz aquele negócio de transformar limão em limonada.” Sua insatisfação, aparentemente, não é que o acesso aos bens culturais seja restrito a uma parcela da população, e sim, que ele mesmo não seja parte desse grupo.

É possível entrever nas falas o que GENTILI (1997) caracteriza como introjeção do valor mercantil como padrão dominante de interpretação do mundo. Para o autor, o mercado é o espaço do *não-direito*, no qual consomem, compram e vendem indivíduos em sua exclusiva condição de consumidores. Portanto, vista sob o prisma do mercado, educação também é uma

mercadoria, que pode ser comprada. Àqueles que não reúnem as condições econômicas para isso, resta a opção da escola pública. Em decorrência das afirmações do autor é possível afirmar que a escola pública passa a ser, portanto, a “opção para quem não tem opção”, e não mais direito inalienável de todo cidadão.

A aceitação dessa realidade, expressa nas falas dos jovens, remete à gravidade do panorama anunciado, já em 1997, por GENTILI, para o qual o desmonte da escola pública faz parte das estratégias do neoliberalismo e visa desintegrar no imaginário popular, a noção de educação enquanto direito social.

Outro aspecto apontado de maneira veemente pelos entrevistados é a dificuldade que teriam em sustentar um curso superior oferecido pela iniciativa privada. E, mais uma vez, demonstram um misto de esperança e de desconfiança ante a possibilidade de acesso às vagas públicas. Além da escola que cursaram, apontam como dificultador a esse acesso, o tipo de cursinho que fazem. Por ser pequeno e de bairro, este não ofereceria as mesmas condições de aprovação dos grandes pré-vestibulares.

O jovem n.2, desmontador de motores elétricos, afirma:

...pensei em fazer engenharia elétrica. Mas pensa bem: eu trabalho, estudo no Atena, o pessoal lá é legal, é dedicado, mas não é o Exponente nem o Positivo, não tenho tanto tempo pra estudar como tem os filhinhos de papai, não vou conseguir passar na Federal se tentar engenharia, entende? Então, talvez eu tenha que fazer Administração, alguma coisa menos concorrida, que tenha de noite. Porque, mesmo se eu passa na Federal, tenho que trabalhar.

Mais uma vez, coloca-se a compreensão de que há diferenciação no tipo de ensino oferecido pelas diferentes escolas (neste caso mesmo da rede privada) em relação ao valor de mensalidade cobrado ou ao “nome” que a escola tem, o que pode ser mais um indicativo da tendência à introjeção da valoração da escola enquanto uma mercadoria.

A aparente aceitação das dificuldades de acesso ao ensino superior pode estar indicando, mesmo que os jovens não tenham chegado a formular isso objetivamente, que embora desejem a continuidade dos estudos, grande parte dos entrevistados pode estar considerando de que o acesso ao nível superior não é para os que vivem do trabalho.

A se confirmar essa possível leitura, ficaria patente, também na fala dos jovens, o caráter de reafirmação da seleção de classe desempenhado pela escola nos seus diferentes níveis e largamente denunciada pelos autores progressistas. É assustador, porém, imaginar a dimensão da exclusão aí anunciada, pois, a grande maioria dos jovens que logram concluir o ensino médio

não é oriunda das camadas mais carentes da população, geralmente já excluídas anteriormente. Ao contrário, são originários da parcela mais empobrecida da classe média, que possivelmente ainda concebe a escolaridade como possibilidade de ascensão social. Segundo a Síntese dos Indicadores Sociais, publicada pelo IBGE em janeiro de 2004,

a partir dos 15 anos de idade começam a surgir maiores diferenciações nas taxas de escolarização em função da região de domicílio e do rendimento familiar per capita. A faixa etária de 15 a 17 anos, correspondente à frequência ideal ao nível médio de ensino, apresentou maiores proporções de estudantes nas áreas urbanas (83,3%, contra 72,9% nas áreas rurais) e na Região Sudeste (83,8%). Em relação a 1992, a Região Sul apresentou o maior crescimento médio nacional (36,5%). Além disso, a diferença entre as taxas de escolarização dos 20% “mais pobres” em relação aos 20% “mais ricos” foi bastante significativa: 73% para o primeiro quinto e 93,3% para o último. (BRASIL: IBGE: 2004)

Dessa forma, apesar da democratização do acesso ao ensino médio, largamente alardeada pelo Ministério da Educação e com certeza defendida pelos educadores progressistas, ainda atinge de maneira bastante diferenciada os diversos segmentos da população.

Além disso, o ingresso de camadas antes excluídas deste nível de escolaridade tem sido acompanhado de forte esvaziamento do conteúdo, o que é perceptível inclusive, pelos resultados dos estudantes no ENEM. O próprio INEP<sup>86</sup> afirma que “a situação dos concluintes do ensino médio, em termos de consolidação dos conhecimentos definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, está abaixo do esperado.” (INEP,2004:7) Mais adiante, o mesmo texto aponta que, entre 1995 e 2001, a média nacional de desempenho em Língua Portuguesa apresentou quedas constantes, caindo 10% em todo o período. E embora nenhum Estado brasileiro apresente média de desempenho adequada, os pontos mais críticos estão justamente nas regiões mais pobres do país. Ainda segundo o INEP,

cerca de 74% dos alunos apenas consolidaram níveis de habilidades e competências, em leitura, considerados adequados entre a 4ª e a 7ª série do ensino fundamental e 21% adquiriram somente as habilidades características da 8ª série. Os números evidenciam que pouco conhecimento foi adicionado após três anos de ensino médio, desnudando a falta de eficiência desse nível. (...) Os estudantes de desempenho “muito crítico”, em sua maioria, 76%, estão matriculados no ensino noturno, 96% em escolas públicas, 48% conciliam trabalho e estudo e 84% têm idade acima da considerada ideal para a série. (INEP: 2004:8)

---

<sup>86</sup> BRASIL. MEC. INEP. Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio. Brasília, 2004 (disponível no site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em maio de 2004.

O relatório do INEP demonstra que o desempenho negativo está ligado à origem de classe dos alunos. Assim, aparentemente, o acesso a maiores níveis de escolaridade, por si só, não tem garantido a ampliação do nível cultural dos jovens oriundos daquelas camadas da população que recentemente estão tendo acesso ao ensino médio.

O citado relatório conclui que o ensino é mais ineficaz justamente para os estudantes mais carentes, mas sua interpretação não vai além de apontar como razões para isso as condições dos alunos (idade acima da ideal, de escola pública, em curso noturno) e a falta de capacitação dos professores.

DUARTE (2001) considera o esvaziamento da escola não como uma disfunção do sistema, mas sim, uma estratégia que visa naturalizar a exclusão. Afirma que a ênfase nas teorias que negam o valor do ensino e enfatizam a aprendizagem, como por exemplo, o difundido “aprender a aprender” se constituem em instrumento ideológico para esvaziar o saber destinado à maioria enquanto, por outro lado, a educação das elites é aprimorada. Para o autor, o lema aprender a aprender é a negação da transmissão do conhecimento, do ato de ensinar, pois

o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar. (DUARTE, 2001:8)

O autor defende a especificidade da escola e a importância do trabalho escolar como elemento necessário ao desenvolvimento cultural. Afirma que a contradição que perpassa a sociedade capitalista está presente também na escola e “oferecer ensino de boa qualidade é uma forma de agudizar essas mesmas contradições e com isso favorecer sua superação, num outro tipo de sociedade.” (DUARTE, 2001: 9) É necessário compreender que sob o capitalismo, o próprio processo produtivo exige elevação cultural dos trabalhadores, para que possam acompanhar as mudanças tecnológicas, mas essa formação deve ser limitada, para que o conhecimento não se torne um instrumento de luta.

Com base nas contribuições de DUARTE (2001) é possível inferir que esvaziamento do conteúdo escola pública, seja pelas condições concretas de trabalho<sup>87</sup> ou pela proposta pedagógica eleita pelas políticas educacionais, vem se constituir em elemento de manutenção

---

<sup>87</sup> Sobre a possibilidade da construção de uma escola de qualidade para os que vivem do trabalho e os limites a ela impostos, ver KUENZER, Acácia Z. *A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho*. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano, 2002.

do status quo e de exclusão de grande parte da população da possibilidade, tanto da inserção profissional, quanto das possibilidades de emancipação.

Aparentemente, o acesso a maiores níveis de escolaridade, não está se constituindo em elemento potencializador da inclusão social. Por outro lado, tem servido para justificar a exclusão de grandes camadas da população da possibilidade, tanto de continuar os estudos, quanto de concorrer às vagas oferecidas pelo mercado de trabalho.

Embora a escolaridade não deva ter por objetivo prioritário a preparação para o trabalho e sim a construção das possibilidades de emancipação, cada vez mais a escolaridade é pré-requisito mínimo e sem o qual a inserção se torna ainda mais difícil. POCHMANN (2000a) e QUADROS (2001) têm se referido, repetidas vezes, à exigência do mercado de trabalho por índices crescentes de escolaridade. A conclusão do ensino médio seria, dessa forma, o mínimo para que o jovem possa concorrer às vagas existentes. O relatório de Intermediação de Mão-de-Obra da SERT/PR (2003) vem confirmar que o acesso ao trabalho formal se dá, em maior proporção para aqueles trabalhadores que concluíram este nível. Portanto, mesmo que de maneira limitada, a possibilidade de cursar o ensino médio tem se constituído, na RMC, como potencializador do acesso ao mercado de trabalho. A faixa de escolaridade que teve maior sucesso na busca pelo emprego junto ao SINE/Curitiba em 2003 foi justamente a dos candidatos com ensino médio completo (43,24% do total).

Os mesmos autores acima citados afirmam, porém, que a elevação da exigência de escolaridade nem sempre significa que os jovens trabalhadores estarão desempenhando funções com maior conteúdo intelectual. As entrevistas realizadas apontam na mesma direção e permitem afirmar que os próprios jovens têm noção da exploração da qual são vítimas:

...só com 2º grau você só consegue subemprego, que é como o meu trabalho agora. Você ganha uma miséria, tua capacidade pessoal não é reconhecida, só é visto como mais um. Tem um monte de gente que tem esse mesmo nível, qualquer um pode te substituir e eles (os empregadores) deixam bem claro isso. (Jovem n.1)

Embora os entrevistados estejam todos trabalhando no setor terciário, o que impede generalizações, suas percepções podem apontar algumas tendências. Segundo as palavras dos próprios entrevistados, eles desempenham as seguintes funções: teleatendente, desmontador de motores elétricos, padeiro, recepcionista e telefonista, porteiro e vigilante, office boy e atendimento a clientes, auxiliar de CPD (Centro de Processamento de Dados), assistente administrativo, manicure, auxiliar de professora, vendedora e auxiliar geral e, fotocopidora.

São, em sua maioria, funções que, até algum tempo atrás eram desempenhadas por profissionais que tinham ensino fundamental, ou menos que isso.

O relato das atividades desempenhadas no posto de trabalho indica tarefas de fácil aprendizado, relativamente repetitivas e pouco exigentes em termos de conhecimentos mais apurados. Esta compreensão é reforçada pelo fato que nenhum deles recebeu treinamento específico para o trabalho que desempenha. Todos dizem ter aprendido na prática, na vivência, olhando os que têm mais experiência, perguntando, enfim, “trabalhando”. Apenas um dos entrevistados (jovem n.7) relatou que foi encaminhado para fazer um curso específico para sua atuação. Trata-se do jovem que é auxiliar de CPD e que afirma ter realizado dois cursos de manutenção em informática, financiados pela própria empresa. Mesmo ele, porém, afirma ter aprendido muito mais na prática, “olhando o supervisor e perguntando”, do que nos cursos.

Todos os demais se referem à condição de terem aprendido por esforço próprio e chegam a afirmar que um treinamento seria mesmo desnecessário ante a facilidade do trabalho que executam. Em todas as entrevistas é possível entrever que a maior dificuldade de adaptação desses jovens não se dá quanto ao trabalho propriamente dito, mas na relação com os demais funcionários e com seu supervisor direto e na insegurança ante o risco de substituição por outro trabalhador. Esta insegurança, aparentemente, é potencializada pela inexperiência dos entrevistados quando do ingresso no trabalho, já que praticamente todos estão em seu primeiro emprego.

A jovem entrevistada n. 1 chega a afirmar que a empresa na qual trabalha não gasta tempo em treinamento, espera que o funcionário se adapte e aprenda rapidamente o trabalho: “...eles não gastam tempo ensinando quem, tem dificuldades ou errou em alguma coisa, eles mandam embora e põem outro no lugar.”

Está implícita em sua fala, a percepção do alto nível de rotatividade no emprego, potencializada pela grande quantidade de pessoas em busca de trabalho e pelo baixo índice de dificuldade em desempenhar a função em questão. Possivelmente esteja apontando para o agravamento da histórica característica de rotação de empregados no Brasil, à qual se referem BALTAR, DEDECCA E HENRIQUE (1996).

A mesma jovem afirma ter buscado em outras fontes – livros, manuais da área – maiores informações sobre a função para a qual foi contratada para não demonstrar insegurança frente aos supervisores e ser demitida. Afirma ainda que no início evitava até mesmo fazer perguntas aos supervisores, atendo-se a pedir apoio a colegas mais experientes, de forma a não se expor.

Este relato demonstra que, insegurança e ansiedade, comuns a quem está trabalhando pela primeira vez, são potencializadas pela necessidade de manter-se trabalhando para possibilitar, inclusive, a continuidade dos estudos.

Este quadro de insegurança, no entanto, não se põe tão fortemente para os jovens que trabalham em empresas familiares e nem para aqueles que consideram ter uma relação mais próxima, pessoal, com os supervisores ou mesmo com os donos das empresas nas quais trabalham. A entrevista n.7 é exemplo dessa situação. O jovem em questão afirma estar trabalhando na empresa por ser conhecido há muito tempo, por haver uma relação de proximidade, inclusive de sua família, com os dos donos da empresa. Começou a trabalhar como empacotador na frente de caixa, foi sendo promovido e convidado pela própria empresa a assumir cargos que ele considera de maior confiança. Para tal, foi enviado a fazer curso de informática e está sendo incentivado a continuar os estudos em nível superior. Este jovem parece se sentir parte integrante da empresa, alguém visto e valorizado, e espera continuar crescendo dentro dela. Tanto que iniciará o curso de Administração de Empresas porque almeja se tornar gerente de loja. Apesar da aparente situação de maior satisfação deste jovem em relação ao trabalho, este fato pode estar revelando uma estratégia através da qual, ao favorecer sua ascensão profissional a empresa promove seu adesismo acrítico à condição de empregado. Ao mesmo tempo, cria no coletivo dos funcionários, a expectativa de ascensão individual, o que favorece a desmobilização de movimentos coletivos em prol da melhoria das condições de trabalho para a totalidade dos trabalhadores da empresa.

Também a entrevistada n.4, que afirma ter ingressado no emprego por indicação de conhecidos e trabalhar com pessoas da mesma igreja que frequenta, demonstra um nível bem menor de ansiedade ante a possibilidade de perder o emprego.

Este elemento de uma possível segurança no emprego que nasce nas relações interpessoais e que transmite a esses jovens um sentimento de pertença à empresa, parece ser um fator que lhes permite maior autonomia e autoconfiança. Por outro lado, gera um movimento de responsabilidade ante o sucesso ou fracasso da empresa, de maior empenho no cumprimento das tarefas. Pode estar indicando, como afirma ANTUNES (1999) o recurso à subjetividade do trabalhador como elemento desmobilizador de estratégias de organização coletiva em prol da melhoria das condições de trabalho.

Já o relato dos dois jovens que atuam em empresas familiares indicam outro tipo de relação com o trabalho. Embora um deles não tenha salário (E.n.8), o que num primeiro

momento poderia ser sinônimo de uma inserção precarizada no trabalho, seus depoimentos indicam outra possibilidade de interpretação. Ambos relatam a ampliação das atividades e responsabilidades à medida que foram amadurecendo e demonstrando maior responsabilidade. Assim, é possível inferir que participar do dia-a-dia da empresa se configure como treinamento para que, no futuro dêem continuidade ao negócio. O depoimento do jovem n.6 corrobora essa hipótese:

...se eu fosse trabalhar em outro lugar, assim de ficar o dia todo o pai não ia querer, porque ele acha que a gente tem que estudar e que as firmas exploram a gente que não tem profissão. Mas ele acha que a gente vai aprendendo o serviço e que vai ficando mais esperto pra enfrentar o mercado mais tarde. E eu acho que ele tem o sonho que a gente continue a empresa, mesmo quando ele ficar velho.

Dessa forma, no caso das empresas familiares, provavelmente, os jovens estão aprendendo a ser capitalistas – mesmo que em microempreendimentos – e não trabalhadores.

Ainda no sentido de apontar a dificuldade de acesso ao trabalho apesar da elevação da escolaridade, é interessante o relato dos jovens sobre a forma como tiveram acesso ao atual emprego. Dos doze entrevistados, apenas dois – a teleatendente e a manicure – passaram por processos “abertos” de seleção, ou seja, vagas divulgadas em jornal, anúncios ou algo semelhante. Sua contratação se deu após um processo de seleção, composto por entrevista ou teste. Os outros dez conseguiram o trabalho por indicação, amizade ou laços de parentesco, embora alguns deles tenham procurado trabalho antes, sem sucesso.

É possível inferir que ante a restrição do mercado para os jovens, sua entrada para o trabalho pode ser facilitada pelas relações interpessoais. Mas, dificilmente as grandes empresas, que oferecem melhores salários e que a possibilidade de ascensão profissional dentro de um plano de cargos e salários, contratam seus funcionários dessa maneira. Este modo de ingresso estaria limitada, de certa forma, às funções mais simples, em empresas menores, de menor sofisticação tecnológica e organizacional.

Nesse sentido, dadas as características das empresas e do trabalho a ser realizado, a própria exigência de escolaridade média, embora desejada, é relativizada. Os entrevistados não consideram ter sido essencial para sua contratação o fato de terem o ensino médio completo. Este, aliás, é um dado a ser analisado com mais vagar. Todos os entrevistados defendem a importância da escolaridade para continuarem no mercado de trabalho, afirmam que a continuidade dos estudos em nível superior é um elemento que facilita o acesso ao trabalho, mas, ao mesmo tempo, aparentemente a escolaridade não foi um fator preponderante na

contratação de vários deles. As entrevistadas n. 1 e n. 9, que conseguiram trabalho por meio de vagas oferecidas em jornal relatam que a exigência de ensino médio completo já estava registrada no momento da oferta da vaga. O entrevistado n. 7 foi incentivado pela empresa a concluir o ensino médio por causa de sua ascensão no plano de carreira, mas afirma tratar-se muito mais de uma exigência formal que uma necessidade do trabalho que executa.

Aparentemente, nos três casos acima, apenas a certificação e não o conteúdo da escolaridade foram considerados. Os outros nove consideram que o fato de estarem trabalhando não tem, necessariamente, relação com o nível de escolaridade.

No caso dos dois jovens que atuam em empresas familiares, isso é compreensível e o que se nota é uma possível mudança de função e aumento de responsabilidade à medida que foram concluindo níveis mais elevados de estudo e adquirindo maior maturidade. É o caso do entrevistado n.6, que relata como foi sendo ensinado aos poucos e como foi, lentamente, passando de mero office-boy a atendente de público: “eu fui aprendendo com o passar do tempo, vendo o que os outros corretores faziam e tentando fazer como eles fazem. E eu também só fui liberado pra mexer com gente quando fui ficando mais esperto. No começo eu quase não fazia atendimento a clientes, era mais boy mesmo”. Para ele, isso só foi possível à medida que já conhecia o trabalho na empresa, foi ficando mais velho e mais responsável.

Também o entrevistado n.8 que atua em uma loja de propriedade da família e é, atualmente, responsável pelo controle financeiro, afirma que teve suas responsabilidades ampliadas à medida que concluiu o ensino médio.

Eu exerço a função de caixa, atendo os clientes diretamente, faço o troco, calculo juro, valor da prestação...tem também o trabalho com o computador que auxilia no controle financeiro e de estoque da loja. Eu e o pai somos responsáveis por essa parte. (...) Quando o software de gerenciamento da loja foi comprado, tanto eu como meu pai aprendemos a usar (...) ele fez administração de empresa, foi gerente da FASA um tempão, ele tem capacitação suficiente para me ensinar.(Jovem n.8)

Portanto, nas empresas familiares citadas, o acesso a níveis mais elevados de conhecimento parece ser valorizado, e mesmo desejado como elemento que possa vir a se transformar em vantagem competitiva. Mas, nos demais casos aparentemente não há relação entre nível de conhecimento – e não de escolaridade – e o trabalho realizado. O entrevistado n. 5. porteiro, afirma: “... prá eles, (a empresa) o estudo que eu tenho é suficiente. Quando você é contratado, eles já entrevistam você, perguntam: tem 2º grau? Então prá eles tá bom. Você não entre se não tiver esse mínimo, mas não precisa estudar mais.” Também a entrevistada n.1,

teleatendente, diz: “é só ir olhando, ter um pouco de atenção, ficar atento, que a gente pega o que é pra fazer (...) acho que não precisa ter 2º grau pra fazer aquele trabalho”.

Esta compreensão da aparente desimportância do conhecimento pode ser ampliada pela descrição de outros elementos considerados importantes para a contratação e para a continuidade no emprego. Todos se remetem à importância da higiene pessoal e de usarem roupas e acessórios mais próximos do esperado pelo empregador. O entrevistado n. 5, porteiro diz que precisa trabalhar “sempre de barba feita, cabelo curto, terno, calça, gravata, tudo social”. A jovem que trabalha numa fotocopiadora afirma ser necessário “usar sempre o jaleco, ele tem que estar sempre limpo, o Jairo (responsável pelo setor) não gosta de cabelo solto, então tem que prender. (...) higiene é o básico, né? Não precisa dizer pra gente que tem que tomar banho e vir limpo, né?” (Jovem n.11)

O uso de uniforme é quase regra-geral, é preciso estar adequado ao padrão estético da empresa, pois nas palavras do entrevistado n.9, “tem que estar com boa aparência, sempre bem vestido, de roupa social (porque) quem vê a gente, vê a empresa na gente.”

A importância de um determinado aspecto físico, definido pelo tipo de trabalho a ser realizado, é citada pela maioria dos jovens trabalhadores, embora sob diferentes prismas. Há relatos sobre exigência de barba e cabelo curtos, maquiagem discreta, “limpeza acima de tudo, nada de tatuagem, e piercing, só se for bem discreto.” (Jovem n.6) Por outro lado, o entrevistado n. 5, porteiro e vigilante, relata a exigência do porte físico atlético: “a maioria das pessoas lá (na empresa) é bem grande sim, porque hoje quem trabalha em portaria é meio segurança também. (...) Se entra alguém que não deve, o porteiro tem que tirar o cara, então não pode ser muito mirradinho.” (Jovem n.6)

Os elementos trazidos pelos jovens demonstram que existe um determinado padrão estético implícito em cada vaga e ao qual é preciso corresponder. Além disso, apontam também o trato “educado” com as pessoas, representado pelas falas abaixo:

“Ah, e tem que ser simpática o tempo todo (...) nem que xinguem a gente.” (Jovem n.11)

“...tem que ser sempre muito educado.” (Jovem n.9)

Além disso, há referências também à responsabilidade e a uma certa agilidade para se adaptar ao que for sendo exigido:

... tem que chamar a assistência técnica, negociar com eles, que os cara também são espertos, sabem que a gente precisa deles e eu tenho que cuidar pra eles na fazerem coisa pequena e dizerem que fizeram um monte de coisa, só pra cobrar mais. (...) eu trabalho muito junto com o meu encarregado, (...) eu aprendi com ele a lidar com essa gente. (Jovem n.7)

Aparentemente, para o tipo de trabalho desempenhado, esses outros elementos têm peso igual, ou em alguns casos até maior, que a escolaridade. Essa percepção vai ao encontro da formulação de POCHMANN (1998) segundo a qual, as pequenas e microempresas tendem a gerar postos de trabalho mais simples, para os quais a escolaridade não é fator determinante para o trabalho, embora muitas vezes seja requisito para a contratação. A exigência de nível médio, nesse caso, para o autor, se daria principalmente ante o excesso de oferta de mão-de-obra e como mero critério de seleção.

É impossível, ainda, deixar de relacionar estes elementos com a compreensão expressa por FERRETI E KUENZER (s/d), segundo a qual o setor produtivo se beneficia

de uma pré-seleção realizada pela escola, supostamente baseada em atributos pessoais, mas que, na realidade, são de classe, uma vez que os que têm sucesso na escola, não por coincidência, são os que melhor se ajustam ao padrão desejado pelo setor produtivo: boa educação, boa aparência, bom trato com as pessoas, responsabilidade, base de conhecimentos, capacidade de abstração, sobre o que far-se-á a sua qualificação e adaptação ao emprego mais facilmente. (FERRETI & KUENZER, s/d)

Os referidos autores consideram que as necessidades determinadas pela produção integrada e flexível produzem o progressivo deslocamento da importância anteriormente atribuída à qualificação formal e ao saber técnico para uma dimensão resumida na expressão “saber ser”, na qual se confundem/articulam/mobilizam saberes, comportamentos, racionalidade orientada para fins. Nesse caso, aspectos como a capacidade de engajamento, colaboração, dentre outros, passam a ser fortemente valorizados.

Desse modo, é possível aventar a hipótese de que a conclusão do ensino médio – que apesar de sua expansão ainda não atingiu a maioria da população<sup>88</sup> – indicaria ao setor produtivo uma certa origem de classe e, portanto, um determinado tipo de sociabilidade. Este elemento indicativo, representado pela escolaridade seria, nessa via de raciocínio, complementado pela contratação preferencial daqueles que correspondem também a determinado padrão estético e atitudinal.

---

<sup>88</sup> A esse respeito, conforme já indicado anteriormente, ver o relatório *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*, produzido pelo INEP e disponível no site [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

### 3.2.3. A relação entre o trabalho desempenhado e o ensino médio

Ainda na intenção de ampliar a compreensão da relação entre trabalho e escolaridade, vale trazer a fala dos jovens sobre a contribuição do ensino médio no seu dia-a-dia. Num primeiro momento consideram que os conteúdos da escola não têm sido úteis no seu trabalho, que estes não têm função e servem apenas para o vestibular. Remetem-se a conteúdos pontuais, demonstrando, possivelmente, uma compreensão utilitária, onde cada conteúdo trabalhado pela escola deva ter uma função específica no mundo do trabalho. Nesse sentido, dizem utilizar apenas, e de maneira limitada, noções básicas de língua portuguesa e matemática e completam: “mas ler e escrever a gente aprende no 1º grau, né?” (Jovem n.1)

Mas, quando questionados de outra forma, no decorrer da entrevista, acabam admitindo que o ensino médio contribuiu na construção de saberes menos “pontuais” tais como saber falar e argumentar, autonomia intelectual, ficar mais aberto para o mundo, conhecer pessoas e fazer relações, lidar com situações diferenciadas. De certa forma, parecem admitir que a escola média possa, no conjunto, ter uma função civilizatória.

A fala do entrevistado n. 5, porteiro, ilustra essa compreensão:

No 2º grau você fica mais sociável, aprende mais sobre o mundo, então você fica menos ingênuo, sabe dar mais informação. Não é a matéria, é o total do negócio (Ensino Médio), é difícil explicar, mas tem coisa que a gente aprende e não está no livro. E essa é que faz diferença.

Do mesmo modo a entrevistada n. 11, fotocopadora, aponta: “...talvez essa coisa de conhecer mais gente, de ter que apresentar trabalho falando. É, acho que isso ajudou a lidar com pessoas diferentes e isso eu uso o tempo todo.” (Jovem n.11)

Também o entrevistado n.7, auxiliar de CPD, se refere a elementos trazidos pela escolaridade e não pelo conhecimento propriamente dito. Sua compreensão, no entanto, vai em outra direção e nos permite entrever uma possível função de disciplinamento desempenhada pela escola: “a gente muda, não sei se é a idade, a leitura, ou porque foi forçado a ficar sentado ouvindo...”

Embora seja possível questionar em que medida os conhecimentos citados e o disciplinamento, trazidos pela escola, têm sido interessantes ao capital, é inegável, como nos lembra SAVIANI (1987) que o desenvolvimento intelectual supõe determinadas condições sem as quais ele será grandemente dificultado ou até inviabilizado. Da contribuição de Saviani é possível depreender que, embora o desenvolvimento de certos hábitos e a aceitação de certas

normas possa favorecer a adaptação ao trabalho sob o capitalismo, pode também, contraditoriamente, concorrer para o aprimoramento, para o desenvolvimento intelectual das massas. E este, pode favorecer a construção de um novo tipo de sociedade.

Os depoimentos dos jovens indicam que eles tomam a escola na sua contraditoriedade, ou seja, percebem nela limites e possibilidades. Todos eles, mesmo que questionem o tipo de escola à qual tiveram acesso, reconhecem seu valor enquanto instituição e demonstram inclusive, ciência de que o objetivo da educação não é apenas a inserção no trabalho.

No campo do trabalho, o conhecimento que vem de fora da sala de aula tem sido mais útil, mas é claro que isso não tira a validade do ensino médio. (Jovem n.8)

Eu acho que a escola é coisa pra melhorar a cabeça da gente. A gente fica mais esperto, aprende a escrever, a ler, mas é pra cabeça e não prô serviço. (Jovem n.9)

Apesar da afirmação do valor da escola em si, e possível ler nas entrelinhas, um sentimento de tristeza ante a falta de significado dos conteúdos escolares, potencializada pelo encaminhamento metodológico, distante das suas necessidades e vivências, como se percebe nos depoimentos abaixo:

... no colégio a gente estuda prá passar, daí acabou aquele assunto, fez a prova, agente esquece. (...) Às vezes a gente até comenta, assim, que chato, que tem que estudar química, física, que não tem nada a ver com a área que eu quero, não sei pra que tem que estudar tudo isso. Não era melhor (...) colocar isso só na faculdade, quando o curso precisa?

Acho que hoje em dia não pode ser assim, tem que conversar mais com os alunos (...) sobre o que está acontecendo, sobre o dia-a-dia e não tanto sobre coisas que já passaram. Hoje em dia é diferente, os alunos não são mais assim como as escolas pensam. (E.n.10)

Ou ainda, o tratamento impessoal e distante, assim como o desrespeito ao aluno trabalhador:

...geralmente quem trabalha e estuda chega cansado e às vezes atrasado, e os professores não davam chance. Não tava lá na hora da chamada, azar! Eu acho que eles deviam conhecer melhor os alunos, pra ver se o cara chegou atrasado de vadiagem ou porque veio direto do trabalho (...) tem que ser um pouco mais tolerante, dar uma chance prá gente, nem que precise das algum trabalho pra casa pra repor, sei lá. Mas só exigir presença e dar falta, não ajuda, só dá mais raiva e mais preguiça de prestar atenção. (E.n.5)

Mas, em momento algum estes jovens negam o valor da escola. Nesse sentido, é lamentável a aparente distância da escola em relação ao conhecimento e às vivências dos estudantes que a frequentam. Como nos lembra KUENZER (2000), é inviável pretender

resolver os problemas da educação a partir de uma nova concepção pedagógica, mas é necessário buscar o avanço possível, construindo uma proposta de ensino médio de qualidade para os que vivem do trabalho.

Essa distância entre o que acontece na escola e na vida, elemento que aponta o quanto os conteúdos vem sendo abordados de forma pouco significativa, é citada também quando os jovens são questionados sobre elementos necessários ao trabalho que exercem e que deveriam ter sido trabalhados no ensino médio. Os entrevistados afirmam haver um verdadeiro fosso entre o que acontece na escola e o que ocorre no local de trabalho:

Acho que os professores estavam muito fora do mercado, eles não sabem o que acontece aqui fora, eles davam aula de um jeito meio fora do real, aí a gente só estudava pra ganhar nota, não importava muito se aprendeu alguma coisa ou não.(Jovem n.7)

Consideram que a escola está muito distante do real, que continua tratando apenas de conteúdos necessários ao vestibular e se esquece do dia-a-dia. Mais uma vez é possível perceber críticas ao conteúdo do ensino médio e, por outro lado, à metodologia de ensino adotada. Em relação ao conteúdo do ensino médio, referem-se à falta de significado dos conteúdos, seja para o trabalho ou para a vida.

...quando eu estudava, eu achava: isso não vai me fazer falta, mas agora tô vendo que faz falta várias fórmulas que eu uso aqui e não aprendi quando tava estudando. (...) é que, como eu já disse, eu não achava que ia usar essas coisas, então não prestava atenção. (Jovem n.2)

Algumas entrevistas sugerem que se volte a oferecer o curso profissionalizante integrado ao ensino médio, como forma de relacionar os conteúdos ao trabalho e com isso, ampliar o nível de significado dos conteúdos.

Eu acho que devia ter curso técnico. Tem várias matérias, tipo física, biologia, que ficavam mais interessantes se fosse ligado a uma profissão. (Jovem n.5)

Também em busca de significação sugerem que a abordagem em língua portuguesa seja mais direcionada à redação comercial e em matemática, ligada à área financeira, elementos oriundos do trabalho e que, segundo os jovens, são comuns e, portanto, necessários a todos os tipos de trabalho, como é possível perceber no depoimento abaixo:

Eu acho que tem coisas que eles podiam dar, como por exemplo, coisas da matemática que a gente usa mais, tipo de financeiro, porque mesmo quem não vai trabalhar no mesmo serviço que eu, precisa saber dessas coisas de juros, de porcentagem, de como não comprar um produto e ser enganado pelo preço. (Jovem n.7)

Mais uma vez, afirmam que o objetivo da maioria dos conteúdos trabalhados é meramente preparar – e de maneira precária – para o vestibular, independente das necessidades e/ou interesses dos alunos. Ainda no âmbito do conteúdo, sugerem a ampliação da carga horária (e em alguns casos, a urgente inclusão) de informática e línguas estrangeiras, pois estes seriam pré-requisitos para a inserção no mercado de trabalho.

Os depoimentos colhidos parecem sugerir que a escola estabeleça uma relação mais presente com o mundo do trabalho, e que esta seria uma forma de garantir maior significado para os conteúdos. É possível perceber nos jovens uma compreensão relativamente clara de que não se trata de propor uma profissionalização estrita, mas sim, de tomar as necessidades do trabalho como referência para a seleção dos conteúdos.

Podia ser básico assim,(...) que você saísse do colégio já com algumas noções básicas, que podia trabalhar, tivesse base, tipo assim, pra começar a trabalhar e daí aprender mais no serviço. (Jovem n.12)

Aparentemente, embora as DCNEM defendam a contextualização – que deveria ter por referência privilegiada o trabalho – como elemento central para organização dos currículos de ensino médio, muito provavelmente, nas escolas freqüentadas pelos entrevistados esta orientação não se efetivou.

A questão da inadequação da metodologia utilizada pela escola parece ser, para estes jovens, tão séria quanto a dos conteúdos. Perpassa as entrevistas a compreensão de que mesmo a preparação para o vestibular, objetivo apontado para a seleção da maioria dos conteúdos, é dificultada pela forma pela qual a escola trabalha. O encaminhamento adotado não estaria sendo capaz de entender os alunos como sujeitos e, sim, como alguém passivo, cujo papel é ouvir e anotar as aulas e, mais tarde, reproduzi-las em momentos de avaliação.

A gente vê a matéria muito rápido, nem dá tempo de entender (Jovem n.9)

Acho que a qualidade do que é ensinado é que deveria melhorar e muito. Vê só, eu fiz 3 anos de 2º grau, e num colégio que tem boa fama. E mesmo assim, agora no cursinho, e olha que o ATENA não é o Positivo, é mais fraco, os professores não puxam tanto, mesmo assim tem coisa que eu nunca tinha visto no colégio. E das que vi, não lembro da metade, esqueci quase tudo. (Jovem n.8)

A interdisciplinaridade, junto à contextualização, é outro pilar da proposta oficial de organização curricular do ensino médio. Tomando por base os relatos de aparente falta de relação entre os conteúdos, da presença de uma organização linear, possivelmente, ainda calcada fortemente na aula expositiva, é possível inferir que os jovens entrevistados não tiveram uma escola onde a interdisciplinaridade e a contextualização – apesar das críticas da academia quanto aos riscos da orientação utilitarista e pragmática embutido nesses conceitos – fossem elementos presentes. As falas apontam para a continuidade da estrutura curricular disciplinar, o mesmo estilo de aulas, num processo de ensino/aprendizagem pouco significativo para a maioria.

Outro aspecto que pode vir a reforçar a compreensão de que não houve, nas escolas frequentadas pelos entrevistados, reais mudanças na organização curricular é o fato de que esses jovens, todos estudantes de ensino médio pós-reforma, continuam se referindo ao curso como “2º grau”. Aparentemente, a única diferença que percebem é a extinção da modalidade integrada ao curso profissionalizante e, portanto, o caráter “geral” do ensino médio. O termo “geral”, no entanto, parece remetê-los a algo que é genérico, que serve para tudo e para nada ao mesmo tempo, e não como uma escola de caráter propedêutico para a vida produtiva e a vida cidadã, como propõe a reforma.

A percepção dos entrevistados até aqui apresentada permite questionar em que medida, apesar do forte direcionamento oficial nesse sentido, a reforma do ensino médio se efetivou. Ao que tudo indica, a escola frequentada por estes jovens não foi capaz de lhes oferecer subsídios para compreenderem o mundo de maneira mais ampliada, nem conseguiu promover a relação com o mercado de trabalho, objetivos defendidos pela reforma. Por outro lado, os depoimentos apontam para o reconhecimento do valor da escola como instituição que lhes possibilita alcançar patamares mais elevados de compreensão do real e mesmo, de inserir-se no trabalho. aparentemente a crítica não é à escola em si, mas à forma que a escola por eles frequentada se organiza e à falta de clareza quanto aos seus objetivos.

É possível depreender das entrevistas que, também na compreensão dos jovens, é necessário rever a organização do ensino médio, aproximando-o mais das necessidades e interesses de sua faixa etária e por que não dizer, potencializando uma possível inserção no trabalho. Mas, essa constatação se dá exatamente pela compreensão de que o ensino médio por eles frequentado foi incapaz de corresponder a essas expectativas.

Como o objetivo da reforma do ensino médio é justamente oferecer uma escola que forme, ao mesmo tempo, o trabalhador e o cidadão, é possível considerar a hipótese que a ela está longe de ter se efetivado nas escolas; ou, ainda, que as mudanças efetuadas tenham outros objetivos que não atender às necessidades do alunado e mesmo do setor produtivo.

Os depoimentos, tanto dos jovens trabalhadores quanto dos recrutadores de mão-de-obra entrevistados, indicam que possivelmente, na realidade por eles vivida, confirma-se a crítica de BUENO (2002) segundo a qual, as razões para a atual configuração do ensino médio estão muito mais nas orientações internacionais que numa inadequação às demandas do setor produtivo. A autora questiona o tipo de sincronia com as demandas do mundo atual que oferece o atual ensino médio e considera que a opção por este modelo – sem integração com a educação profissional – além de favorecer a exclusão das camadas populares, tem em sua origem na opção do governo brasileiro por um modelo mais econômico.

Além de ser uma opção por uma modalidade mais barata que aquela que integra ensino médio e educação profissional, DEITOS (2001), considera que o discurso de inadequação do ensino médio e profissional às demandas da sociedade atual – embora seja uma percepção correta – produz os argumentos necessários, ideologicamente, para dissimular a função financeira das “ajudas” atuais, que visam adequá-lo às novas exigências políticas e econômicas, nacionais e internacionais. (DEITOS, 2001:184)

### **3.3. O olhar dos entrevistados sobre a efetividade da reforma**

Os recrutadores de mão-de-obra e os jovens trabalhadores com ensino médio foram eleitos, para os fins dessa pesquisa, como sujeitos que poderiam expressar, embora dentro de alguns limites, as expectativas do mercado.

Devido ao recorte adotado para a presente pesquisa foram ouvidos recrutadores de empresas que intermediam mão-de-obra de nível médio. Dada esta característica, muito provavelmente, sua atuação concentra-se prioritariamente no atendimento ao setor terciário da economia. Do mesmo modo, o critério que orientou a escolha dos jovens a serem entrevistados, foi estarem atuando no setor terciário, no qual, segundo POCHMANN (2000, 2000a), confirmado pelos recrutadores, se dá, prioritariamente, sua inserção no trabalho. Dessa forma, os elementos apontados pelos sujeitos entrevistados refletem a realidade desse setor da

economia e não, o setor industrial, que muito provavelmente concentra um maior número de empresas reestruturadas.

A análise dos depoimentos indica, talvez pelo próprio fato de estarem mais afastados dos setores de ponta, que, aparentemente, para os entrevistados, a reforma do ensino médio não se efetivou. Os jovens se referem a uma organização de aulas bastante linear, pouco significativa e direcionada à memorização de conceitos tidos como necessários ao vestibular. Além disso, consideram o ensino médio, por um lado, bastante distante do que necessitam no trabalho. E por outro, pouco significativo para a compreensão da realidade que os cerca. É possível aventar a possibilidade que, nas escolas por eles freqüentadas, a organização dos conteúdos ainda se baseie muito mais pela tradição livresca e conteudista, mais próxima ao paradigma pedagógico oriundo do taylorismo-fordismo do que à pedagogia das competências, eleita como orientação pedagógica pela reforma.

Para os recrutadores entrevistados, a grande diferença do ensino médio em relação à organização anterior, é a eliminação da modalidade integrada ao ensino profissionalizante, como era proposto pela lei 5692/71. Além de não fazerem nenhuma referência ao desenvolvimento de outras competências que não aquelas da qualificação mais estrita, os recrutadores consideram a proposta atual como inadequada às necessidades das empresas por eles atendidas. Além disso, aparece insistentemente a referência ao fato de que ainda há muito espaço para o profissional de nível técnico, e que este sim, seria interessante às empresas por elas atendidas. Dadas às características das empresas visitadas, é possível inferir que seus “clientes” não sejam as empresas dos setores de ponta e que, portanto, atuem com baixa mudança tecnológica. Desse modo, a divisão fordista do trabalho ainda se poria e não exigiria do trabalhador, competências intelectuais mais desenvolvidas e uma formação técnica específica a um determinado campo de ação.

É comum ainda, na percepção de ambos os grupos, que as tarefas desempenhadas por jovens que concluíram ensino médio são bastante simples, e geralmente não exigem o domínio de um conhecimento científico-tecnológico apurado. Para as recrutadoras, são funções de início de carreira administrativa ou no atendimento ao público, onde o custo de treinamento não seja muito elevado. Isso porque, segundo elas, a indústria não teria tempo nem recursos para investir no treinamento dos jovens que tenham ensino médio, mas não possuam qualificação profissional específica. No relato das atividades executadas pelos jovens em seu trabalho, também transparece a simplicidade das tarefas desempenhadas e a percepção, em alguns casos

explícita, de que tal atividade poderia ser executada por pessoas com menor nível de escolaridade.

Por outro lado, aparentemente, a conclusão do ensino médio é o patamar mínimo esperado pelo mercado para a inserção no mercado formal de trabalho, mesmo para funções que, em princípio, não demandariam tal nível de formação. As justificativas para isso seriam, segundo ao entrevistados, de duas ordens. A primeira delas seria o excesso de mão-de-obra disponível, o que permitiria às empresas estabelecerem exigências crescentes quanto à titulação e a outros quesitos desejáveis para a seleção e contratação de profissionais. A outra, seria o esvaziamento da escola, a partir do qual, cada vez mais, os jovens chegariam ao final do ensino médio dominando conhecimentos que, em outras épocas, seriam esperadas dos concluintes do ensino fundamental.

Embora as justificativas dos atores entrevistados para a exigência de ensino médio em quase todos os tipos de trabalho deva ser problematizada e melhor compreendida, indica que, mesmo nos limites da inserção no trabalho, a democratização do ensino médio deve ser uma meta a ser perseguida. Isso porque, aparentemente, aqueles que não lograram concluir o ensino médio, têm o acesso ao emprego dificultado de maneira significativa.

Com base nos relatos de pouca valorização do conhecimento científico-tecnológico no trabalho executado, é possível afirmar que, na realidade pesquisada, o propósito de reforma – de preparar na escola de nível médio, pessoas com competências intelectuais mais desenvolvidas, que favoreceriam a inserção ao trabalho – se põe de maneira bastante relativa. Em outras palavras, não é tomando como referência os postos de trabalho oferecidos aos jovens no setor terciário que se pode justificar os rumos da reforma. Por outro lado, esta constatação indica a parcialidade e o limite das hipóteses explicativas levantadas com base nas entrevistas realizadas e a necessidade de que outros estudos investiguem a relação entre a proposta da reforma e as demandas dos setores de ponta.

## 4. CONCLUSÃO

Partindo da propalada referência, nos textos da reforma, ao setor produtivo como elemento chave na definição do currículo, o presente trabalho de pesquisa objetivou considerar na avaliação da efetividade do propósito da reforma do ensino médio justamente o “olhar do mercado”, representado pela leitura de agentes recrutadores de mão-de-obra de empresas de seleção de recursos humanos. Outro elemento tomado como caracterizador das consideradas “expectativas” do mercado foi a percepção de jovens sobre o trabalho por eles mesmos realizado e a relação das exigências do trabalho que realizam com o que aprenderam na escola de nível médio.

Trata-se, então, de um estudo exploratório sobre a efetividade do propósito da reforma do ensino médio com um outro olhar que não o da escola, o que não significa desconsiderar a análise da reforma da perspectiva interna à escola e nem mesmo quer significar a negação da necessidade da contínua reflexão crítica a ser realizada na escola e por seus integrantes e usuários acerca de sua própria prática pedagógica. Trazer à análise a percepção de recrutadores de mão-de-obra e de jovens trabalhadores é, nesse sentido, uma possibilidade de ampliar o leque de elementos que podem vir a contribuir para a formulação de hipóteses explicativas, de possibilidades investigativas, tendo em vista o aprofundamento da avaliação do ensino médio, seja partindo da escola ou não.

No sentido de ampliar as possibilidades compreensivas acerca da reforma, este texto se organiza de forma a apresentar o confronto entre os argumentos dos propositores da reforma, dos autores que lhe fazem a crítica e dos sujeitos entrevistados: de recrutadores de mão-de-obra e de jovens trabalhadores.

Segundo seus propositores, a reforma do ensino médio seria urgente dada a inadequação da escola ao momento que vive a sociedade atual, fortemente permeada pelos efeitos do uso cada vez mais intensivo de ciência e da tecnologia. Como consequência desse forte aporte tecnológico, teríamos uma situação ímpar na qual a formação quer do trabalhador e quer do cidadão demandariam o desenvolvimento de “competências cada vez mais aproximadas”. Essa similitude, por sua vez, permitiria tomar o setor produtivo como referência privilegiada para a definição de quais deveriam ser as habilidades e competências a serem desenvolvidas no ensino médio.

Os autores que fazem a crítica à reforma apontam para a parcialidade dessas afirmações, pois, por um lado, realmente a produção e as relações sociais sofreram mudanças significativas a partir da incorporação da microeletrônica, favorecendo a elevação das exigências educacionais. Por outro lado, mesmo que se considere a tendência de elevação das exigências educacionais, isso não significa que ela se ponha, da mesma forma, para todos. Além disso, há de se tomar tento para o fato de o setor produtivo ser heterogêneo e nele conviverem diversas formas de organização da produção e da gestão, desde aquelas consideradas de ponta, até algumas formas pré-capitalistas. Conseqüentemente, as demandas em relação ao tipo de trabalhador também não são homogêneas, pois nem todos serão absorvidos pelas empresas “reestruturadas”.

POCHMANN (1998) afirma que, embora no decorrer dos últimos anos tenha ocorrido uma significativa elevação do nível de escolaridade dos jovens brasileiros, isto não tem favorecido o acesso ao trabalho. Para DEITOS (2001) tem sido corrente no Brasil, o uso de mão-de-obra barata e descartável. Nesse caso, a elevação da escolaridade pouco contaria para facilitar o acesso ao trabalho. LOURENÇO (2003a) demonstra que no caso do Paraná, há uma tendência à segmentação da economia. Aquelas empresas dirigidas ao comércio externo geralmente operam no limite da produtividade e contam com maior aporte de tecnologia. Por outro lado, as empresas mais ligadas à demanda interna operam com níveis de ociosidade e, vias de regra, contam com menos condições de investimento em tecnologia. É possível inferir que as exigências quanto ao tipo de trabalhador sejam, portanto, diversas. O próprio crescimento do setor terciário é apontado por FIRKOWSKI (2001) como conseqüência da reestruturação do setor industrial, principalmente, por meio da terceirização de setores que passaram a ser considerados “não essenciais”. Nestes casos, a escolaridade teria um peso apenas relativo na possibilidade de acesso ao trabalho.

As considerações dos autores citados nos remetem “à polarização das competências”, expressão utilizada por KUENZER em várias de suas obra, isto é, para alguns poucos trabalhadores, necessários para as funções mais “nobres”, oferece-se uma educação carregada de forte conteúdo intelectual. Para a maioria, no entanto, dada a precariedade do trabalho que virão a desempenhar, oferece-se, também, uma educação precária.

Os depoimentos de recrutadores de mão-de-obra, aparentemente, confirmam a tendência à polarização expressa por KUENZER. Há várias referências às mudanças na produção, à exigência de profissionais mais criativos, ágeis, mas para um nível de atuação que não será

preenchido por egressos do ensino médio. Por outro lado, para as empresas de recursos humanos por elas representadas, a conclusão do nível médio é o mínimo a partir do qual o trabalhador pode se candidatar a postos formais de trabalho. Aparentemente, para o mercado, o nível médio passou a ser o patamar mínimo de instrução exigida ao trabalhador. Mas, ao que indicam os dados coletados, essa exigência não se põe, necessariamente, partindo do fato de que todas as formas de trabalho estejam fortemente eivadas pela tecnologia de ponta.

Tanto as entrevistas com os jovens quanto aquelas realizadas com as consultoras das empresas de recursos humanos apontam que o trabalho para quem tem formação de nível médio tem sido, prioritariamente, assim como aponta POCHMANN (2000, 2000a), no setor terciário. E, em funções de baixo conteúdo intelectual, que não exigem domínio de habilidades e competências cognitivas mais desenvolvidas. Mas, mesmo para estas funções que, em princípio não demandariam a conclusão do ensino médio, ele é exigido no momento da seleção.

Segundo as recrutadoras, muito mais do que necessidade do tipo de trabalho a ser desempenhado, essa exigência se dá, basicamente, por duas razões. A primeira delas é a existência de um alto índice de desemprego, que permite às empresas colocarem quesitos cada vez mais elevados para a contratação, como estratégia de eliminação de candidatos. A forma como os jovens entrevistados tiveram acesso ao trabalho – por meio de relações interpessoais, em pequenas e micro-empresas – pode ser um indicativo dessa dificuldade em conseguirem acesso às empresas maiores. Alguns relatam que buscaram emprego pelo jornal, cadastro em agências de recursos humanos ou mesmo no SINE, mas que não tiveram sucesso. É possível que, pelo grande número de candidatos que concorrem a qualquer vaga oferecida, os jovens acabem sendo preteridos, apesar de terem concluído o ensino médio, por não terem maior qualificação ou, ao menos, experiência. Sobre-lhes a inclusão por meio da indicação e do parentesco, a busca prolongada por um emprego cada vez mais difícil, ou, em muitos casos, o trabalho informal.

Há outro aspecto implícito na fala dos jovens e que parece confirmar a percepção das recrutadoras no sentido de que a titulação esteja se constituindo num elemento de seleção. Para eles, a exigência que se pôs foi muito mais a conclusão do ensino médio do que um nível mais elevado de conhecimento. Ao que tudo indica, para as tarefas de nível médio, o domínio do conhecimento científico-tecnológico não é um elemento determinante.

A segunda razão apontada pelas recrutadoras para a exigência de ensino médio é a percepção do esvaziamento da escola. São várias as referências nesse sentido e suas

expectativas em relação ao jovem egresso de ensino médio são (apenas) que ele demonstre domínio básico da Língua Portuguesa, que saiba comunicar-se oralmente, que seja capaz de realizar cálculos simples. A titulação de nível médio mesmo para os postos mais simples, de baixa exigência em relação ao saber, poderia estar sendo utilizada pragmaticamente, ou seja, como um mecanismo compensador diante do crescente esvaziamento da escola, comprovado até pelos exames nacionais, eles mesmos realizados tendo como referência a ótica minimalista/utilitarista implicada no princípio da organização curricular por competências.

KUENZER (2002) afirma que o esvaziamento da escola faz parte de um processo de exclusão includente e inclusão excludente. Ou seja, ocorrem várias estratégias para

excluir o trabalhador do mercado formal, no qual ele tinha direitos assegurados e melhores condições de trabalho e, ao mesmo tempo, são colocadas estratégias de inclusão no mundo do trabalho, mas sob condições precárias. Assim é que trabalhadores são desempregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo que com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando os mesmos serviços; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado. (KUENZER:2002:92)

Em outras palavras, o trabalhador é excluído e novamente incluído, mas em situação mais precária. Do mesmo modo, embora em direção contrária, as políticas educacionais têm favorecido a inclusão de camadas antes excluídas da educação formal. Mas,

as estratégias e inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondam os necessários padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas, intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo (são componentes do processo de inclusão excludente, pois se) constituem em modalidades aparentes de inclusão que fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência. (KUENZER: 2002:9-3)

Essa construção teórica permite considerar que a exigência de nível médio para maioria dos empregos formais, relatada pelas recrutadoras entrevistadas, esteja indicando que, cada vez mais, do desmonte da escola pública seja orgânico ao movimento do capital em sua atual configuração; ou seja, corresponder às demandas do mercado, no sentido de formar os profissionais que ele requer, significa estar cumprindo, também por meio da escola, os desígnios do capital, justificando e naturalizando a exclusão.

As novas formas, mesmo que não tão novas assim, por meio das quais se tenta o obscurecimento das verdadeiras razões da exclusão vêm ocorrendo ao mesmo tempo em que se amplia o acesso a níveis mais elevados de escolaridade. Como nos lembra SAVIANI (1999) a

elevação cultural poderia vir a se constituir em elemento que favorecesse exatamente o questionamento e a crítica ao atual estado de coisas. Portanto, o esvaziamento da escola pública de nível médio, nível ao qual não tem acesso a população oriunda das camadas mais empobrecidas, expressa o quanto há de orgânico ao movimento do capital.

Nessa via de raciocínio, o esvaziamento da escola, longe de ser um “efeito indesejado” seria orgânico às necessidades de naturalização da exclusão da maioria da população. Portanto, é possível que, apesar das reclamações das recrutadoras nesse sentido, o esvaziamento da escola não se constitua num problema real para o mercado, já que a elevação do nível de escolaridade exigido resolveria a questão, em especial num quadro de agravamento conjuntural e estrutural do desemprego também e mais duramente nas sociedades periféricas ao capitalismo avançado.

Por outro lado, se compreendermos a função da educação para além do mercado e a considerarmos como elemento potencializador da formação humana de maneira mais ampla, capacitando os sujeitos para a compreensão da realidade, o esvaziamento do conteúdo científico-tecnológico da escola reveste-se de uma crueldade ímpar com a grande maioria da população.

Em síntese, é possível considerar que os elementos trazidos pelas entrevistas realizadas permitem reafirmar a posição dos autores que fazem a crítica à definição do setor produtivo como referência para a reforma, uma vez que para assegurar a coesão social instituída sob o capital e a reprodução ampliada do capital, faz-se necessário descaracterizar as origens do crescente processo de exclusão, constituindo uma “nova” visão de mundo em que a responsabilidade pela inclusão passe a ser do próprio indivíduo. Aparentemente, a divulgação de um novo ideário pedagógico, coerente com o direcionamento das políticas públicas neoliberais, além do desmonte das condições concretas da escola se organizar de forma mais autônoma, tem favorecido a constituição da escola como um espaço de “inclusão excludente”<sup>89</sup>.

É importante, no entanto, indicar a necessidade de ampliação de pesquisas que tomem as formas pelas quais vem se dando a inserção de jovens com escolaridade de nível médio no

---

<sup>89</sup> Segundo KUENZER (2002) a produção em base flexível ocasiona uma “exclusão includente”, ou seja, a exclusão do trabalhador do mercado formal, incluindo-o novamente através de formas precarizadas. A esta lógica, corresponde outra, contrária, mas dialeticamente relacionada à primeira: a inclusão excludente. Trata-se da inclusão da maioria da população na escolarização, nos seus mais diversos níveis, mas em condições que não correspondem aos padrões de qualidade mínimos que permitam a formação de identidades autônomas. São formas de “certificação vazia” que “fornecerão a justificativa, pela incompetência, para a exclusão do mundo do trabalho, dos direitos e das formas dignas de existência.” Desta forma a educação estaria fornecendo a força de trabalho disciplinada às exigências do capital.

segmento do setor secundário mais avançado na região metropolitana. Isso porque, o presente trabalho tomou como foco, o setor terciário, indicado como o mais absorvedor de mão de obra jovem com ensino médio e não o segmento secundário. A compreensão das formas que assume a inserção do jovem trabalhador com ensino médio no setor secundário se reveste de importância dado o fato de constituírem, Curitiba e sua Região Metropolitana, um pólo dinâmico nesse setor no Estado do Paraná.

Um outro elemento central à reforma é que o ensino médio se constituiria, ao mesmo tempo, em formação para a cidadania e para a produção, dada a considerada crescente aproximação das competências necessárias tanto para a vida em sociedade, quanto para a inserção no trabalho. Portanto, mesmo sem ser estritamente profissionalizante o ensino médio ofereceria uma base de competências e habilidades necessárias a todos os processos produtivos. E, portanto, se constituiria num elemento potencializador da empregabilidade.

Embora se questione a subordinação da educação às demandas do setor produtivo, tem-se claro que, sob as relações capitalistas, o trabalhador precisa “vender” a sua força de trabalho, pois foi expropriado dos meios de produção que lhe permitiriam outra forma de sobrevivência. Por isso, a inclusão no trabalho é realmente essencial para uma vida minimamente “digna”. Desse modo, apesar da limitação que isso significa, a defesa da empregabilidade demonstra a intenção de formar, no ensino médio, o tipo de pessoas que “interessariam” ao mercado. Por isso, seria de esperar que os entrevistados percebessem uma relação entre as exigências do trabalho e a formação de nível médio.

Mas, aparentemente, para as funções desempenhadas por egressos de nível médio, a contribuição do ensino médio na ampliação das possibilidades de acesso ao trabalho é bastante restrita. Tomando por base uma primeira seleção, quando a titulação realmente é considerada essencial, uma série de outros fatores, que vão desde aspecto físico até um determinado “perfil psicológico”, passam a compor o que as recrutadoras consideram “perfil interessante ao mercado”. Aliás, o ensino médio é considerado pelos entrevistados como sendo um curso inadequado às exigências das empresas. Para os recrutadores, as necessidades das empresas para cargos de nível médio ainda são, em grande escala, por pessoas com qualificação técnica bastante específica, mais próxima aos antigos cursos de 2º grau técnico. E o egresso do atual ensino médio não teria nenhum tipo de qualificação, o que dificultaria bastante o seu ingresso no trabalho formal.

Apesar da valorização de um nível cultural mais elevado, que impulsionaria a capacidade de aprender e se adaptar mais facilmente ao trabalho, presente nos egressos do ensino médio, as recrutadoras consideram que as empresas não têm tempo nem recursos para investir em seu treinamento no trabalho. E que por isso mesmo, preferem contratar profissionais já experientes, ou com formação técnica. A exceção dar-se-ia apenas em postos de alta rotatividade, com baixo conteúdo intelectual e de baixa remuneração. Nestes, o custo do treinamento seria irrisório.

Também os jovens vêem pouca relação do que aprenderam no ensino médio com o conteúdo de seu trabalho. A maioria deles considera que seu atual emprego poderia ser desempenhado mesmo por quem não tem este nível de escolaridade. E, que poderiam exercer funções de maior complexidade e responsabilidade. Por outro lado, sujeitam-se ao cumprimento das tarefas que lhes cabem ante o receio de serem sumariamente substituídos.

É possível questionar, com base nos dados levantados na realidade pesquisada, a adequação da proposta do ensino médio, mesmo às necessidades do setor produtivo. Ou de outra forma, questionar a quais demandas da produção a reforma pretende atender, já que, segundo os depoimentos dos recrutadores de mão-de-obra entrevistados, ao contrário do que postula a reforma, não há um tipo prioritário de demanda educativa advinda do setor produtivo.

E, mais uma vez indicar a possibilidade de que a adequação da reforma à atual configuração do capitalismo se dê menos no sentido de formar os profissionais que a produção demanda e mais na intenção de favorecer a construção de uma nova visão de mundo, na qual a exclusão é naturalizada ante a inadequação individual às exigências do mercado.

Por outro lado, é importante lembrar que a opinião das recrutadoras, relativamente à valorização da formação profissional de nível técnico, está refletindo o tipo de empresas que elas representam; ou seja, podem estar representando empresas menos sofisticadas tecnologicamente ou reestruturadas tão só no que diz respeito à gestão do trabalho, portanto, ainda intensivas em trabalho e demandadoras, ainda, daquela formação escolar do trabalhador própria do período de dominância fordista.

Isso implica, em decorrência, considerar a necessidade de averiguar qual a efetiva demanda de mão obra em empresas reestruturadas tecnológica e gerencialmente em Curitiba e na Região Metropolitana.

Outro aspecto a destacar com relação à proposta oficial é a defesa de necessidade de se constituir uma outra proposta pedagógica, adequada às necessidades da vida e do trabalho numa sociedade fortemente marcada pela ciência e pela tecnologia. Nesse sentido, os propositores da

reforma propõem, um outro critério para o ordenamento curricular e para o tratamento metodológico dos conteúdos selecionados com base das competências e habilidades consideradas desejáveis ao final da escola básica. As estratégias pedagógicas propostas seriam a interdisciplinaridade e a contextualização.

Os autores que fazem a crítica à reforma consideram que realmente é necessário superar a tradição livresca ainda presente em nossas escolas. Para KUENZER (2000), uma nova proposta pedagógica deveria articular formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, tendo por referência, não somente as demandas do setor produtivo, mas principalmente, os objetivos da formação humana. É também nesse sentido que LANDINI (2004), MARCONDES(2003). DUARTE (2001) reafirmam a importância de um trabalho pedagógico que tenha a teoria como elemento central, capaz de favorecer a possibilidade da reflexão sobre o real. É nessa direção que KUENZER (2000) afirma ser necessário levar o jovem, muito mais do que dominar conteúdos, a aprender a se relacionar com o conhecimento de forma ativa, construtiva e criadora.

Por terem como horizonte, não a adaptação ao mercado e sim, a emancipação humana, os autores que fazem a crítica à reforma apontam problemas na eleição da noção de competências para orientar o ensino médio, principalmente, por que estas só podem se desenvolver plenamente na prática social e produtiva. Para KUENZER (2002a) a pedagogia das competências confunde os processos intencionais e sistematizados das práticas escolares e as dimensões amplamente educativas que ocorrem nas relações sociais e produtivas. E com isso, promove o esvaziamento da finalidade precípua da escola, que é o trabalho com o conhecimento. Por isso, para a autora, a escola deverá ser “o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento.”(KUENZER:2002a)

Portanto, os autores analisados concordam que a pedagogia originária no paradigma taylorista-fordista já não basta para propiciar aos jovens sequer a inserção produtiva, uma vez que a proposta educativa do período em que a produção estava orientada predominantemente pelo referido paradigma, também não tinha como propósito ampliar o acesso dos trabalhadores ao conhecimento tendo em vista possibilidades de compreender e menos ainda questionar, o mundo no qual viviam.

Apesar de a reforma e de a crítica apontarem, por razões absolutamente opostas, à necessidade de mudanças na proposta pedagógica no ensino médio, aparentemente os entrevistados – tanto os recrutadores quanto os jovens – ainda têm como referência um ensino bastante próximo daquele originado pelo paradigma taylorista-fordista. O primeiro elemento a sugerir isso é o uso do termo 2º grau ao invés de ensino médio. Se num primeiro momento pode parecer apenas uma questão de terminologia, as entrevistas demonstram que, aparentemente, houve poucas mudanças na organização didático-pedagógica das escolas de nível médio. Na fala das recrutadoras, a única diferença perceptível é a eliminação da modalidade integrada ao curso profissionalizante, aliás, lamentada por todas.

Os jovens entrevistados dirigem várias críticas ao ensino médio, muitas vezes bastante próximas daquelas feitas pelos reformadores ao antigo segundo grau. Referem-se a conteúdos estanques, distantes do real (inclusive do trabalho), direcionados prioritariamente para o vestibular. Sugerem inclusive, que a escola média deveria ter por referência para a organização dos conteúdos, os saberes necessários à prática profissional. Expressam a compreensão de que, mesmo o ensino médio não sendo especificamente profissionalizante, poderia sê-lo num sentido mais geral, abordando temas ou direcionando os conteúdos para determinados saberes necessários a todas as profissões.

É preocupante observar que os jovens entrevistados, todos oriundos do ensino médio pós-reforma, não relatam alterações na prática pedagógica das escolas que freqüentaram. Suas falas nos permitem levantar a hipótese que, apesar de todas as ações promovidas para sua divulgação, a reforma não tenha se efetivado de maneira tão ampla como seria de se supor após seis anos de sua implantação. A descrição dos entrevistados sobre as aulas que tiveram, indica que provavelmente ainda haja uma forte prevalência da abordagem linear e expositiva dos conteúdos, apesar da proposta de interdisciplinaridade descrita no Parecer CEB 15/98. Do mesmo modo, a referência à pouca significação dos conteúdos e a compreensão de que eles “só servem para o vestibular” indica que, mesmo a contextualização proposta pela reforma – e considerada restrita e utilitária pelos críticos – , não alcançou as salas de aula.

Apesar do questionamento ao conceito de interdisciplinaridade e à concepção de contextualização presentes na proposta oficial, não há como negar que um conhecimento livresco, disposto de forma linear e “transmitido” de forma expositiva não tem garantido às classes que-vivem-do-trabalho, o acesso a patamares mais elevados de compreensão da realidade atual. Vale retomar KUENZER que, em várias obras, alerta-nos para o fato de as mudanças

trazidas pela ciência e pela tecnologia para a organização do trabalho e para a vida em sociedade, no final do século XX, permitem avançar rumo à superação de uma educação ainda baseada no paradigma taylorista-fordista, para o qual o treinamento e a ação mecanizada são a referência. A autora deixa claro, no entanto, que os grandes aportes de ciência e tecnologia – embora tenham um impacto significativo não só na produção de bens e de serviços, mas também no conjunto das relações sociais – , não são fatores independentes, causadores de uma nova realidade, mas subordinados à lógica do capital. Mesmo assim, conforme TEDESCO (2001) a produção moderna exige o desenvolvimento pleno das melhores capacidades do ser humano. Por isso, em tese, a própria produção estaria favorecendo a formação mais integral dos trabalhadores, ainda que isto se dê, prioritariamente, como estratégia para ampliação da produtividade. O próprio autor afirma, porém, que no quadro dos atuais modelos de organização social, o sistema de produção baseado no uso intensivo de conhecimentos só é exigido, do ponto de vista das atividades produtivas, para o núcleo-chave dos trabalhadores.

Para os autores citados, aí reside uma grande limitação em se tomar o setor produtivo como referência para a definição dos rumos da educação. Para o capital, ao contrário das necessidades de construção de uma cidadania consciente frente às mudanças que vivemos, não é necessário que todos os trabalhadores tenham acesso a níveis mais elevados de conhecimento e cultura.

Considerando-se que o domínio de níveis mais elevados de conhecimento possa ser, também e, contraditoriamente, possibilidade de favorecer a emancipação humana, supor que os jovens entrevistados, todos oriundos da escola pública, não tiveram acesso a formas menos tradicionais de organização didático-pedagógica pode estar indicando o aprofundamento da dualidade presente em nossa sociedade. Tal possibilidade decorre do fato de uma pedagogia baseada no paradigma taylorista-fordista, aparentemente relatada pelos jovens, já não ser capaz de lhes oferecer a possibilidade de desenvolverem os saberes necessários para a inserção produtiva, e, menos ainda, o acesso aos elementos teóricos que permitam compreender e questionar o mundo no qual vivem. Conseqüentemente, apesar da expressiva ampliação do acesso, o ensino médio não está sendo capaz de favorecer a elevação cultural, elemento potencializador tanto da inserção produtiva quanto da emancipação humana.

Ao se admitir a possibilidade da organização das escolas de ensino médio ainda estar bastante próxima do paradigma pedagógico oriundo do taylorismo-fordismo<sup>90</sup>, pode-se questionar em que medida a reforma do ensino médio pode ser, realmente, um dado explicativo da inserção profissional dos jovens.

E, explorando um pouco mais a questão, apontar que, mais do que nunca é mister lutar por um ensino médio de qualidade, não apenas como estratégia para potencializar a inserção produtiva – embora esse também seja um de seus objetivos – mas com a finalidade de favorecer, a um número crescente de brasileiros, o acesso aos elementos teóricos que lhes permitam compreender e questionar o status quo.

Os próprios jovens, entrevistados apontam nessa direção quando criticam a escola que freqüentaram por não ter lhes oferecido, nem condições concretas de continuidade nos estudos em nível superior, nem subsídios e elementos que permitam compreender, de forma mais ampliada, a realidade na qual vivem. Também os autores que fazem a crítica à subordinação da escola à produção oferecem elementos para defender a urgente revisão da organização do ensino médio, que não esteja limitada às demandas do setor produtivo. Isso não significa negar que a incorporação crescente de ciência e tecnologia realmente trouxe mudanças significativas à vida social e produtiva. Ao contrário, indica a necessidade de pensar outras formas de organização da escola, que busquem tanto a superação do princípio educativo oriundo do taylorismo-fordismo, quanto aquele decorrente da produção flexível, ambos insuficientes para oferecerem aos jovens os elementos necessários à compreensão do mundo atual.

Nesse sentido, faz-se necessário avançar rumo ao aprofundamento de uma perspectiva teórico-metodológica que atenda à perspectiva voltada à formação humana e que possa orientar o fazer pedagógico, além de poder vir a se constituir em elemento de enfrentamento de proposituras que, em nome do avanço tecnológico, da pós-modernidade, estejam se constituindo em novas/velhas formas de impedir a ampliação cultural para além do cada vez mais estreito limites dos já incluídos. Os esforços constitutivos de tal perspectiva teórico-metodológica, embora já anunciados por KUENZER (2000, 2002), necessitam de ampliação e aprofundamento, dada a urgência de se fazer avançar o referencial sustentador de uma proposta que tenha como norte a constituição de uma sociedade mais justa.

---

<sup>90</sup> A pedagogia oriunda do taylorismo-fordismo tem na memorização sua categoria fundamental e, aparentemente, a organização do processo ensino-aprendizagem no ensino médio – embora não só neste nível – ainda prioriza a memorização de conceitos estanques e tidos como “acabados” numa estrutura linear, que pouco leva em conta as necessidades e/ou os interesses dos alunos.

## RERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo, Boitempo: 1999.

BALTAR, Paulo E. de A; DEDECCA, Cláudio; HENRIQUE, Wilnês. *Mercado de trabalho e exclusão social no Brasil*. In: OLIVEIRA, Carlos; MATTOSO, Jorge (org.) Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado? São Paulo: Scritta, 1996.

BALTAR, Paulo E. de A; PRONI, Marcelo. *Sobre o regime de trabalho no Brasil: rotatividade da mão-de-obra, emprego formal e estrutura salarial*. In: OLIVEIRA, Carlos; MATTOSO, Jorge (org.) Crise e trabalho no Brasil: modernidade ou volta ao passado? São Paulo: Scritta, 1996.

BARRETO, Elba S. Sá. *As novas políticas para o ensino médio no contexto da educação básica*. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M. S. O Ensino Médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano, 2002

BARBOSA, Ciro; LIRA, Sachiko. *Pesquisa Mensal de Emprego na Região metropolitana de Curitiba: avaliação dos resultados de 2003*. In: Análise Conjuntural, v.26, n. 1-2, p. 20, jan./fev. 2004.

BITAR, Marcelo; ROMÃO, Frederico. *Emprego/desemprego no Brasil*. In: Leituras de Economia Política. Campinas, (9): 91-99, dez. 2001.

BOLDRINI, Eliane B. *A ideologia da Educação Ambiental para o Desenvolvimento Sustentável – a estrada do porto de Antonina: um estudo de caso*. Curitiba: 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BUENO, Maria S. *Políticas atuais para o ensino médio*. Campinas: Papirus, 2000.

\_\_\_\_\_. *Políticas inclusivas, diretrizes e práticas excludentes: o ensino médio na perspectiva da educação básica*. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Boletim do Ensino Médio*. s/n, 1999

\_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano I, n.2, dez/1999

\_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano I, n.3, mar/abr 2000.

\_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano I, n.4, maio/jun, 2000.

\_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano I, n.5, ago/set, 2000.

- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano II, n.6, out/nov, 2000.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano II n.7, mar/abr, 2001.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano II n.8, maio/jun, 2001.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano II n.9, ago/set. 2001.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano II n.10, out/nov. 2001.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano II edição especial, jan/fev, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano III n.11, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano III n.12, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano III n.13, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano III n.14, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Boletim do Ensino Médio*. Ano II edição especial II, 2002.
- \_\_\_\_\_ *Revista do Ensino Médio*. Ano I, vol1, jun/jul, 2003.
- \_\_\_\_\_ *Revista do Ensino Médio*. Ano I, vol 2, out/nov, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002

BRASIL. MEC. CNE. *Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002

BRASIL. MEC. *Lei 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. In: BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002

BRASIL. MEC. INEP. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 3ª série do Ensino Médio*. Brasília, 2004 disponível em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br).

BRASIL: Ministério do Trabalho e Emprego. *Panorama do mercado de trabalho em 2003*. Brasília: dez/2003. Texto produzido para o Observatório do Mercado de Trabalho e disponível no site [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)

BRASIL: Ministério do Trabalho e Emprego. *Nota sobre o mercado de trabalho em 2003*. Brasília: nov/2003. Texto produzido para o Observatório do Mercado de Trabalho e disponível no site [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)

BRASIL: Ministério do Trabalho e Emprego. *Informe de Conjuntura n.2*. Brasília: dez/2003. Texto produzido para o Observatório do Mercado de Trabalho e disponível no site [www.mte.gov.br](http://www.mte.gov.br)

BRASIL: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – *Síntese dos Indicadores Sociais – 2003* Rio de Janeiro: 2004. Disponível em [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista – a degradação do trabalho no século XX*. 3ed. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

CACCIAMALI, Maria Cristina. *As economias formal e submersa: conceitos e distribuição de renda*. in CAMARGO, J.M. (org.)/Distribuição de renda no Brasil, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1991

CAILLODS, F. *Rasgos convergentes en el mosaico de sistemas de formación profesional*. Revista Internacional del Trabajo, v.113, n.2, p. 279-97 – 1994.

CAMPOS, A.; POCHMANN, M.; AMORIM, R.; SILVA, R. (org.). *Atlas da exclusão social no Brasil: vol. 2*. São Paulo: Cortez, 2003.

CAMARANO, Ana; PASINATO, Maria T.; ARRUDA, Marcela; LOVISOLO, Nicolas. *Os jovens brasileiros no mercado de trabalho*. In: Mercado e Trabalho: conjuntura e análise. Ano 6, n.17, nov 2001. IPEA/MTE, 2001.

CEPAL- UNESCO. *Educacion y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago de Chile: 1992.

CHOSSUDOVSKI, Michel *A globalização da pobreza: impactos das reformas do FMI e do Banco Mundial*. São Paulo, Moderna: 1999

CORDEIRO, Cid; SILVA, Sandro. *O nível de emprego formal no Paraná em 2002*. In: Produtividade Sistêmica: Boletim do Instituto Brasileiro da Qualidade e Produtividade no Paraná. V.3, n.8, abr./jun. 2003

COUTINHO, Carlos N. *A democracia nas batalha das idéias e nas lutas políticas do Brasil de hoje*. In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (org) *Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CUNHA, Luiz A. *As agências internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica*. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano, 2002

DEITOS, Roberto Antônio. *Da afirmação da inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional à adequação às exigências políticas e econômicas hegemônicas (1995-1999)* In: HIDALGO, Ângela M.; SILVA, Ileizi L.F. (org) Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90. Londrina: Editora da UEL, 2001.

DIAS, Gracialino da S. *Educação profissional básica: a ação do PLANFOR na qualificação para o setor automotivo em Curitiba*. Tese de doutorado apresentada à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de pós-graduação em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: 2003.

*A situação do trabalho no Brasil*. São Paulo: DIEESE: 2001.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. 2.ed, Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001.

FERRETI, Celso. *Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90*. In: *Educação & Sociedade*, v. 18, nº 59, agosto/1997.

FERRETI, Celso; KUENZER, Acácia. *Políticas públicas referentes à formação profissional no Brasil*. Disponível em [http://educacao.ufpr/senai/politicas\\_publicas\\_referentes.rtf](http://educacao.ufpr/senai/politicas_publicas_referentes.rtf), acesso em 28 de junho de 2002

FERRETI, Celso; KUENZER, Acácia. *Políticas referentes à formação profissional no Brasil*. Texto mimeografado

FIORI, José Luiz. *Neoliberalismo e políticas públicas*. In: FIORI, José Luiz. Os moedeiros falsos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 201-213.

FIRKOWSKI, Olga L. *A nova territorialidade da indústria e o aglomerado metropolitano de Curitiba*. São Paulo: s.n, 2001, 278p. (tese de doutoramento em geografia)

FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. Tradução Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. Petrópolis: Vozes, 1995.

\_\_\_\_\_. *No Brasil falta trabalho e não trabalhadores capacitados*. Entrevista concedida à revista *Presença Pedagógica*, v.5, n. 27, mai/jun 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. (org.) 5.Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

\_\_\_\_\_ *Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional*. Boletim Técnico do SENAC n.25 (2) acesso em 08/10/01

\_\_\_\_\_ *Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001b

GARCIAS, Paulo M.; LYRA, Sachiko. *Mercado de trabalho na região metropolitana de Curitiba*. In: *Mercado e Trabalho: conjuntura e análise*. Ano 7, n.20, out.2002. IPEA/MTE, 2002.

GENTILI, Pablo. *Adeus à escola pública: a desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino da educação das maiorias*. In: GENTILI, P. (org) *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. SP: Petrópolis: Vozes, 1997.

GENTILI, Pablo. *Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

\_\_\_\_\_ *Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais*. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002

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

GRAMSCI, Antônio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira: 1988

HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. 10ed. São Paulo, Loyola, 2001

HIRATA, Helena. *Da polarização das qualificações ao modelo da competência*. In: FERRETI, C.; ZIBAS, D.; MADEIRA, F.; FRANCO, M. (org) *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. 5e., RJ: Petrópolis: Vozes, 1999.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia. *A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências*. In: FERRETI, C.; SILVA JR, J.; SALES, M.R. *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* São Paulo: Xamã, 1999.

\_\_\_\_\_ *Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago. 1999a

\_\_\_\_\_ *Da taylorização à toyotização do trabalho pedagógico: a unitariedade é possível?* Texto mimeografado, s/d

\_\_\_\_\_. *As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão*. In: FERREIRA, Naura S. (org) *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. São Paulo: Cortez, 1998.

KUENZER, Acácia (org). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez, 2000

\_\_\_\_\_. *Apresentação ao Dossiê Ensino Médio*. Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, ano XXI, n.70 , abril 2000a

\_\_\_\_\_. *O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito*. In: Revista Educação e Sociedade. Campinas: Cedes, ano XXI, n.70 , abril 2000b

\_\_\_\_\_. *Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola*. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. (org.) Petrópolis, RJ: Vozes, 2001

\_\_\_\_\_. *Globalização e Educação: novos desafios*. Disponível em <<http://www.educacao.ufpr.br>> Acesso em setembro de 2002

\_\_\_\_\_. *Conhecimento e competências no trabalho e na escola*. Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v.28, n2, maio/ago., 2002a

KUENZER, Acácia Z. *A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho*. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002.

\_\_\_\_\_. *Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho*. In: LOMBARDI, J.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. (org) *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, p.77-95.

LANDINI, Sonia. *Formação do ser social: o papel do professor e as políticas para sua formação no quadro do capitalismo mundializado*. Texto apresentado ao Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul: ANPED SUL – Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004.

LOURENÇO, Gilmar. *A economia paranaense nos anos 90: um modelo de interpretação* Curitiba, E. do Autor, 2000.

\_\_\_\_\_. *A economia paranaense em tempos de globalização* Curitiba: Ed. do Autor, 2003.

LOURENÇO, Gilmar; SUZUKI JÚNIOR, Júlio. *A evolução da economia paranaense em 2003*. In: *Análise Conjuntural*, v.25, n.11-12, p. 2-12, nov./dez. Curitiba, IPARDES, 2003.

LOURENÇO, Gilmar M. **Economia paranaense: a conjuntura de 2003**. In: *Análise Conjuntural*, v.25, n.9-10, p.18, set./out.2003a

MACEDO, Mariano; VIEIRA, Viviane; MEINERS, Wilhelm. *Fases do desenvolvimento regional no Brasil e no Paraná: da emergência de um novo modelo de desenvolvimento da economia paranaense*. In: Revista Paranaense de Desenvolvimento – Economia, Estado, Sociedade, N. 103, Jul/dez 2002, Curitiba, IPARDES

MANFREDI, Silvia M. *Trabalho, qualificação e competência profissional – das dimensões conceituais e políticas*. Educação e Sociedade, Campinas, ano XIX, n.64, set. 1998.

MARCONDES, Maria Célia. *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec, 1987.

MEINERS, Wilhelm. *Subsídios para uma política pública de emprego para a Região Metropolitana de Curitiba*. Curitiba: IPPUC: 1996.

MELLO, Guiomar N. de. *Educação escolar brasileira: o que trouxemos do século XX?* São Paulo: Artmed: 2004.

MIRANDA, Marília G. de. *Novo paradigma de conhecimento e políticas educacionais na América Latina*. In: Cadernos de Pesquisa n.100, nº temático especial: Globalização e políticas educacionais na América Latina. São Paulo: Cortez.

NEVES, Maria L. W. *Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação*. 2.ed. São Paulo, Xamã: 2000.

OLIVEIRA, Ramon. *Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses*. In: Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, n5, An/jul. 1999

\_\_\_\_\_ *Algumas questões para pensar a educação de nível técnico e a qualificação profissional*. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M. S. O Ensino Médio e a reforma da educação básica. Brasília: Plano, 2002

\_\_\_\_\_ *A (des)qualificação da educação profissional brasileira*. São Paulo: Cortez, 2003.

PARANÁ. *Intermediação de mão de obra ano 2003*. Curitiba, Secretaria de Estado do Trabalho, emprego e Promoção Social, 2003.

*Pesquisa Mensal de Emprego na Região Metropolitana de Curitiba: mar/abr/maio de 2004*. IPARDES: 2004.

POCHMAN, Mário. *Emprego e desemprego juvenil no Brasil: as transformações nos anos 1990*. In: Movimento, n. 1, maio de 2000, pgs 52 a 72

\_\_\_\_\_ *Educação e trabalho no Brasil*. [www.valoronline.com.br](http://www.valoronline.com.br) (acesso em 23/12/2003)

\_\_\_\_\_. *O trabalho sob fogo cruzado: exclusão, desemprego e precarização no final do século*. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. *A batalha pelo primeiro emprego: as perspectivas e a situação do jovem no mercado de trabalho*. São Paulo: Publisher Brasil, 2000.

POCHMANN, Mário; BORGES, Altamiro. *Era FHC: a regressão do trabalho*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2002.

QUADROS, Waldir J. de. *O desemprego juvenil dos anos noventa*. Cadernos do CESIT, Campinas, n. 31, dez 2001.

RECH, Pedro E. *O neoliberalismo: uma retomada dos princípios da sociedade de mercado capitalista*. In: Caderno Pedagógico N.2, Curitiba, APP-Sindicato, março de 1999

SALM, Cláudio. *Novos requisitos educacionais do mercado de trabalho*. In: Oliveira, Marco A. de (org) *Economia & Trabalho: textos básicos*. Campinas, SP: UNICAMP/IE, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. In: FERRETI, C.; ZIBAS, D.; MADEIRA, F.; FRANCO, M.L. (org) *Tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação*. In: LOMBARDI, J.C.; SAVIANI, D; SANFELICE, J.L. *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2002

\_\_\_\_\_. *Educação e Políticas especiais*. In: *Políticas públicas e educação*. Brasília: INEP, 1987.

SILVA, Monica R. *Competências: a pedagogia do “novo ensino médio”*. São Paulo, 2003. Tese de Doutorado – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política e Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

SILVA JR, João dos Reis. *Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional no governo FHC: o caso do ensino médio*. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, v.23,n.80, setembro/2002, p. 203-234.

SILVA, Sandra Terezinha da. *Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista*. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SHIROMA, Eneida O. *Política Educacional*. Rio de Janeiro, DP&A: 2000.

SOARES, Maria C. C. *Banco Mundial: políticas e reformas*. In: DE TOMMASI; WARDE; HADDAD Org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez: 1995.

SUHR, Inge R. F. *Ensino Médio e reestruturação curricular: a trajetória do CEG*. Curitiba, 2000. Monografia (Especialização em Organização Trabalho Pedagógico) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná

TEDESCO, Juan C. *O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna*. São Paulo: Ática, 2001.

TORRES, Rosa M. *Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial*. In: DE TOMMASI; WARDE; HADDAD Org). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo, Cortez: 1995.

TORRIGLIA, Patrícia. *Argentina: políticas de ajuste e paradoxos na educação*. In: MARCONDES, Maria Célia (org) *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A: 2003.

VALVERDE, Tereza C. C. *Domínio de língua estrangeira: (des)importância no mercado de trabalho*. Curitiba, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

VILA-NOVA, Carolina. *Recorde de jovens desempregados pode incitar crime e terror, diz OIT*. FOLHA DE São Paulo on-line, quinta-feira, 12 de agosto de 2004

ZIBAS, D. M. L., FRANCO, M. L. P. B., WARDE, M. J., orgs, *Globalização e Políticas Educacionais na América Latina*, Cadernos de Pesquisa, nº 100, mar/1997, São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

\_\_\_\_\_ Reforma do ensino médio: lições que vêm da Espanha? *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo, ANPED, n.12, p.74-83, set/out/nov/dez

ZIBAS, Dagmar M. L. *(Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais*. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M. S. *O ensino médio e a reforma da educação básica*. Brasília: Plano, 2002

## ANEXOS

### 1. Roteiro de entrevistas realizadas com os recrutadores de mão-de-obra:

- O entrevistado: função, formação, experiência
  1. Há quanto tempo atua na seleção e recrutamento de pessoal?
  2. Há quanto tempo atua nesta empresa? Sempre na mesma função? Qual é sua função atual?
  3. Qual sua idade?
  4. Qual sua formação/ graduação? Há quanto tempo se formou? Em que instituição?
  5. Tem curso de pós-graduação? Qual? Onde o realizou e há quanto tempo?
  6. Já desempenhou ou desempenha outros tipos de trabalho? São relacionados à seleção de pessoal?
  
- Características e porte da agência
  1. Há quanto tempo a empresa atua na seleção e recrutamento de pessoal em Curitiba e Região Metropolitana?
  2. Existe algum tipo de classificação (seja por porte, volume de trabalho, direcionamento a um determinado setor de economia, tipo de trabalho, tipo de empresa atendida, etc.) entre as agências de RH?
  3. Caso haja, de que forma classificaria esta empresa?
  4. Esta agência atende prioritariamente a algum ramo de atividade econômica?
  
- Demandas quantitativas para postos de trabalho tendo como exigência o ensino médio
  1. Que tipo de empresas recorrem a agências de recrutamento de pessoal?
  2. Como se dá a relação entre a empresa de recrutamento de pessoal e as empresas demandadoras de mão-de-obra?
  3. Qual é, aproximadamente, a quantidade de processos de seleção que passam pela agência (mensalmente ou anualmente)?
  4. Desse total, de que tamanho é a demanda das empresas por trabalhadores que tenham concluído o ensino médio? Há dados registrados sobre isso (gráficos, material para jornal, etc)?
  
- Caracterização qualitativa dessas demandas

1. É possível perceber uma maior demanda por trabalhadores que tenham ensino médio (ed. geral) em algum setor específico da economia: indústria, comércio, prestação de serviços, etc.?
2. Caso haja, por que são exatamente estes os setores que estão tendo um papel mais representativo nas demandas por jovens com ensino médio completo?
3. Pela sua prática, e na sua opinião, que razões levam as empresas a definirem no perfil do trabalhador a ser contratado, a exigência de ter cursado ensino médio?
4. Que características tem alguém que cursou o ensino médio, que interessam às empresas? Ou seja, o que tem o egresso de Ensino Médio de diferente daquele candidato a uma vaga que tenha cursado apenas o ensino fundamental?
5. Percebe-se alguma diferença dos candidatos nos últimos 4 anos em relação aos que se formaram há mais tempo? Eles sabem mais, menos,....?
6. Pelo que pude observar nos anúncios veiculados em jornal, a exigência da experiência geralmente vem junto com a nível de escolaridade. Tem sido fácil selecionar candidatos que conciliem as duas coisas?
7. Além da escolaridade formal, quais outros elementos são geralmente esperados do candidato? (informática, inglês, idade, aspecto físico)
8. Que habilidades e/ou conhecimentos são comuns no perfil desejado dos postos de trabalho que exigem nível médio e que dificilmente são preenchidas pelo jovem?
9. Você acha que a atual proposta de ensino médio (educação geral) prepara os jovens para o que é exigido pelo setor produtivo? Em que medida?

## **2. Roteiro de entrevistas realizadas com egressos do ensino médio, já inseridos profissionalmente**

- O Entrevistado:
  1. Qual seu nome? E a idade?
  2. Em que bairro você mora?
  3. Faz tempo que você terminou o ensino médio?
  4. Onde estudou durante o ensino médio?
  5. Cursou o ensino médio à noite ou durante o dia?
  
- O local de trabalho:
  1. Onde você trabalha?
  2. Que função/cargo desempenha?
  3. Você é contratado, de carteira assinada, ou tem outro tipo de relação de trabalho? Que relação é essa?
  4. Quantas horas semanais de trabalho você cumpre?
  5. Essa quantidade de horas de trabalho é sempre igual, ou muda?
  6. Você tem horário fixo de trabalho?
  7. Dependendo da resposta perguntar anterior, perguntar se o trabalho inclui finais de semana, noites, etc., e se isso interfere no cursinho e na vida pessoal)
  8. Como você conseguiu esse trabalho – mandou currículo, anúncio de jornal, indicação de conhecidos, etc.?
  
- Conteúdo do trabalho:
  1. Conte como é um dia de trabalho – o que costuma fazer, que tarefas lhe cabem, se lida com pessoas (fazendo o que), ou com máquinas (de que tipo) ou ambos
  2. No seu trabalho há algum tipo de exigência sobre roupa, cabelo, maquiagem?
    3. Há regras de comportamento sobre a higiene,(do tipo não poder usar barba, brinco, unha pintada, cabelo solto, usar uniforme, luvas)?
    4. Se o tipo de trabalho implicar lidar com pessoas: Há regras sobre a forma de falar com as pessoas?

5. Se o trabalho implicar lidar com máquinas: Há regras sobre como lidar com as máquinas, algo que nunca pode ser esquecido, ou que é proibido?
  6. Você recebeu algum tipo de treinamento para poder desempenhar bem o seu trabalho? Quem fez, os colegas mais experientes, há alguém específico para isso?
  7. Quando você tem dúvidas ou não sabe como fazer uma determinada tarefa, a quem pede ajuda?
- 
- Relação entre trabalho e escola: aspectos do trabalho nos quais o entrevistado percebe relação ou mesmo exigência de elementos que deveriam ter sido aprendidos na escola média
    1. O que você aprendeu no ensino médio tem sido importante no seu trabalho? Explique um pouco!
    2. O que você usa mais no trabalho: o que aprendeu na escola ou o que vem do dia-a-dia ou mesmo das orientações vindas dos colegas mais experientes? Explique.
    3. Há coisas que você acha que deveria ter aprendido na escola e que estão fazendo falta no seu trabalho? Caso existam, cite algumas.
    4. Qual seu objetivo ao tentar o ingresso no ensino superior?
    5. De alguma forma a empresa onde trabalha incentiva ou exige a continuidade dos estudos? Fale sobre isso.
    6. A atuação profissional teve peso na escolha do curso?