



EccoS Revista Científica

ISSN: 1517-1949

[eccos@uninove.br](mailto:eccos@uninove.br)

Universidade Nove de Julho

Brasil

Carvalho, Celso

Conhecimento e profissionalização no ensino médio: a lógica da naturalização e da adaptação social

EccoS Revista Científica, vol. 12, núm. 2, julio-diciembre, 2010, pp. 289-306

Universidade Nove de Julho

São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71518580003>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

[redalyc.org](http://www.redalyc.org)

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# CONHECIMENTO E PROFISSIONALIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: A LÓGICA DA NATURALIZAÇÃO E DA ADAPTAÇÃO SOCIAL

**Celso Carvalho**

Professor da Linha de Pesquisa  
em Políticas Educacionais do  
Programa de Pós-Graduação  
em Educação - Uninove-SP;  
Doutor em Educação.  
São Paulo – SP [Brasil]  
[cpfcarvalho@uol.com.br](mailto:cpfcarvalho@uol.com.br)

No transcorrer das últimas décadas, notadamente nos anos 1990, o ensino médio foi objeto de uma série de medidas legais que, entre outras coisas, visaram o desenvolvimento da cidadania e da formação profissional. Nosso objetivo neste artigo é tecer algumas considerações críticas acerca de duas questões que assumem posição de destaque nas medidas e dispositivos legais nesse período sobre o ensino médio: a centralidade assumida pelo conhecimento e a ênfase atribuída à ideia de profissionalização. Para tanto, apontamos certo apressamento e limites na forma como se deu a apresentação, nos documentos oficiais, de alguns conceitos presentes nesse debate, como sociedade do conhecimento e trabalho imaterial, bem como profissionalização e adaptação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino médio. Conhecimento. Formação. Profissionalização.

Esse artigo tem como origem questões levantadas durante a pesquisa “As políticas educacionais para a educação profissional: um estudo sobre as escolas técnicas do ABC paulista”, realizada no período 2008/2010, com financiamento da FAPESP.

## 1 Introdução

Em que pese o fato de que a distância no tempo não seja ainda suficiente para fazermos afirmações ou tirarmos conclusões definitivas, é razoável afirmar que, no transcorrer da década de 1990, a educação brasileira foi alçada no discurso reformista à condição de um dos espaços fundamentais para dar conta do processo de atualização histórica do capitalismo no Brasil. O discurso oficial enfatizou, de forma ampla e contínua, a importância do aumento dos índices de escolaridade dos trabalhadores e, nesse contexto, a necessidade de uma sólida educação básica como alicerce para a construção de habilidades, competências e conhecimentos técnicos necessários à formação do “novo trabalhador”. A educação escolar – mas não somente ela – passou a ser objeto de amplo debate, que teve como centro nevrálgico a crítica aos modelos de gestão, de formação e de qualificação profissional até então vigentes. No contexto da “reestruturação produtiva” em processo no Brasil, da hegemonia das ideias ditas “neoliberais” e do “abandono dos intelectuais”<sup>1</sup> o debate educacional acerca dos problemas da educação brasileira acabou por limitar-se à eficiência e à gestão dos sistemas escolares. Questões diversas como a formação de professores, a definição de currículos e o financiamento da educação foram criticadas a partir do argumento de que seus modelos de gestão eram “ineficientes” e não primavam pela busca da “qualidade”. Nesse contexto em que o mercado é alçado à condição de força a determinar o político, o espaço para o debate e a crítica foi diminuído, criando-se, assim, as condições para o predomínio de um “pensamento único” a justificar e legitimar as ações reformistas em todas as dimensões sociais. A materialidade dos processos metabólicos de um capitalismo em crise ironicamente se apresentava, nas palavras dos reformadores, como o ápice do desenvolvimento histórico da humanidade. A ação dos “intelectuais da nova pedagogia da hegemonia”<sup>2</sup> abriu caminho para que a crise do capital fosse vendida e apresentada como o “fim da história”.

1 A forma como James Petras se referiu ao processo de assimilação de parte dos intelectuais de tradição marxiana às teses do mercado, da livre iniciativa, da superação do marxismo e da emergência de relações sociais não mais pautadas pela lógica do trabalho. (cf: PETRAS, 1999).

2 Expressão cunhada por Lúcia Neves para se referir a esses tempos em que as forças do capital se recompõem mediante a ação pedagógica de intelectuais individuais e coletivos que constroem no âmbito do imaginário social a emergência de um “novo mundo”. (cf: NEVES, 2010).

Nesse contexto de reformas educacionais e de clamor por uma educação que melhore as condições de formação dos trabalhadores, o Ensino Médio passa a ser parte da educação básica, mas seus problemas históricos permanecem. O seu pecado original, ou seja, sua condição de ser representativo da contradição posta pelo capital entre trabalho intelectual e trabalho produtivo emerge com intensidade. A chamada e tão intensamente já discutida dualidade estrutural que caracteriza a trajetória do ensino médio no Brasil volta à tona e, com ela, as questões antigas como superar uma forma de ensino que sempre teve como característica principal a formação propedêutica para as elites e a formação profissional para os trabalhadores? O que justifica a justaposição e não a integração do ensino médio com o ensino técnico? Por que a concepção da relação trabalho-educação presente no discurso educacional reformista menciona a necessidade de superação dessa dualidade?

No discurso oficial e na materialização desse discurso, por meio de decretos, diretrizes curriculares, parâmetros curriculares nacionais para o Ensino Médio e para a educação profissional de nível médio, a proposta de superação dessa dualidade é anunciada como condição para alcançar dois objetivos. O primeiro deles é, no contexto da emergência da “sociedade do conhecimento”, contribuir para o desenvolvimento de uma cultura profissional no ensino médio, visando melhorar as condições de competitividade e de qualidade do produto brasileiro, criando-se, assim, condições para sua “inserção de forma competitiva no chamado mercado mundial”. O segundo, articular esse processo de profissionalização ampliado com ideais que possibilitem a “formação crítica e o desenvolvimento da cidadania”, fundadas no “humanismo” e na “diversidade”, rompendo-se assim com a lógica da dualidade que caracteriza a história do ensino médio. Nosso objetivo neste artigo é discutir dois aspectos que, em nosso entender, balizam o modelo de formação presente nos documentos e nas políticas educacionais para o ensino médio no período recente: a centralidade assumida pelo cognitivismo e a profissionalização adaptativa.

## 2 Conhecimento e formação no ensino médio

O debate acerca da “sociedade do conhecimento”, da centralidade assumida pelo trabalho imaterial é um tema ácido e denso no âmbito da teoria social. Não objetivamos neste texto fazer a problematização dessa questão. Mas, ao chamarmos a atenção para ela, o fazemos na perspectiva de mostrar como certas características desse processo tem permeado, de forma significativa, os debates sobre as políticas educacionais, especificamente, para o ensino médio e a educação profissional de nível médio. Nesses espaços da educação, a intenção dos reformadores de moldarem a educação e a escola às demandas pela assim chamada “sociedade do conhecimento”, são apresentadas de forma direta e sem mediações.

A tese central é de que as relações sociais de produção estariam sendo profundamente modificadas em razão das transformações produzidas pela “revolução tecnológica” em curso e pela condição assumida pelo “trabalho imaterial” como força produtiva. Em síntese, a defesa de que o conhecimento teria se tornado a essência dos processos de valorização do capital é o fundamento central dos que sustentam a emergência da chamada “sociedade do conhecimento”<sup>3</sup>.

Acreditamos que essa forma particular de compreender os processos metabólicos do capital levou categorias como trabalho e formação e conceitos como “conhecimento, aprendizagem, informação” e “saber” a se transformarem em lugar comum no discurso reformista e nas propostas de políticas educacionais produzidas e efetivadas no âmbito do ensino médio<sup>4</sup>. Disseminado, de forma ampliada, por meio de diversos documentos produzidos pelas agências multilaterais nas décadas de 1980 e 1990<sup>5</sup> o clamor pelo “conhecimento” foi alçado à condição de meio para resolver problemas os mais diversos, notadamente aqueles derivados das necessidades postas pela crise do capital, agora denominada de “reestruturação produtiva”. Fechava-se, assim, o discurso a justificar a necessidade de adaptação dos sistemas escolares aos processos produtivos, via reformas educacionais. Alçado à condição de força produtiva

3 A tese de que a chamada revolução tecnológica em curso estaria transformando a ciência em força produtiva não é nova. Para melhor compreensão dessa tese ver Richita (1972). A crítica marxista a essa tese pode ser encontrada em Katz (1996).

4 Para o aprofundamento desse debate e dos limites da tese da sociedade do conhecimento ver Duarte (2003).

5 Embora sem serem problematizadas à luz das contradições do capital. Trabalho, no discurso reformista, é reduzido a emprego, desconsiderando-se seu caráter ontológico e central nos processos de produção e reprodução das relações sociais. Formação aparece associada adjetivada como “humana”. O que nos leva à seguinte questão: o que seria uma formação não humana?

6 Conferir, por exemplo, os documentos Unesco, Unicef, Pnud, Banco Mundial (1990) e Cepal/Oreal (1992).

o debate acerca do “conhecimento” passa a ser feito tendo em vista dupla questão: sua disseminação e acesso. No discurso educacional a centralidade passa a ser a necessidade de possibilitar aos estudantes o acesso às condições que lhes permitam apropriar desse conhecimento, disponível a todos e a todo o momento. Em síntese, o discurso dominante enfatiza que, na chamada “sociedade do conhecimento”, o importante passa a ser “aprender a aprender”, pois o que deve ser aprendido está a todos disponíveis.

Nesse contexto, no âmbito dos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), os eixos norteadores apresentados são:

- a flexibilidade, para atender a diferentes pessoas e situações de mudança que caracterizam a sociedade do conhecimento;
- a diversidade, para assegurar a devida atenção às necessidades dos diferentes grupos em diferentes espaços, com idades distintas e;
- a contextualização que, ao enfatizar uma base comum ao currículo nacional, almeja também a diversificação de trajetórias das grades curriculares e a constituição de significados que dão sentido ao processo de aprendizagem. O problema com a defesa do conhecimento feita pelos PCNEM não é o fato em si. Nada contra um processo escolar que objetive o conhecimento. A questão é que o conhecimento é apresentado como um processo natural, desprovido de contradições e interesses. Assim, ao apresentar os desafios a serem enfrentados pelo ensino médio essa questão é melhor explicitada. Afirma-se que, o ensino médio:

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade [...] tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo

descobrir novas fronteiras do conhecimento nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. Essa mudança de paradigmas – no conhecimento, na produção e no exercício da cidadania – colocou em questão a dualidade, mais ou menos rígida dependendo do país, que presidiu a oferta de educação pós-obrigatória. (PCNEM, p. 16).

A palavra “aprendizagem” tornou-se, assim, o elemento central a nortear as perspectivas do ensino médio. Com isso, a possibilidade para que a ênfase cognitivista se tornasse paradigmática se ampliou, facilitando o aporte teórico para o avanço de pedagogias instrumentais e adaptativas por meio da naturalização e racionalização do discurso acerca das condições sociais. A educação, esfera formativa privilegiada do ser social, passa a ser a expressão mais bem definida de um novo paradigma político, a “sociedade do conhecimento”, centrado no epistêmico, na busca do consenso, e que toma a realidade social e natural como dada. Tais realidades, ao serem tomadas como natural, são a expressão, dessa forma e, por alguma razão, de uma ordem metafísica, em que qualquer conflito (pois não há mais contradição) deve ser superado num consenso produzido através da democracia comunicativa. Ocorre assim, no plano gnosiológico, um processo que, sem questionamentos das contradições que produzem nossa realidade social, abre caminho para a compreensão do social alheio aos movimentos metabólicos do capital. Nesse âmbito de análise não há espaço para a contradição e nem para o dissenso.

“Conhecimento, aprendizagem, informação” e “saber” não são questões novas, pelo contrário, elas estão presentes em grande parte dos processos de

construção dos sistemas escolares e no cotidiano escolar. Mas é justamente por estarem presente no cotidiano escolar e, portanto, elementos centrais da cultura e da prática escolar, que necessitamos nos questionar: Vivemos mesmo em uma época que pode ser caracterizada como a do conhecimento e da informação? É o conhecimento uma categoria abstrata, a-histórica, efêmera e instável, como tem sido apresentada pelos teóricos da sociedade do conhecimento ou o que vivenciamos é uma época marcada por certas ilusões acerca da construção do conhecimento e da informação? Eis uma das problemáticas que, a nosso ver, precisa ser enfrentada na perspectiva de melhor compreendermos como se manifesta nos espaços educacionais a relação entre os dispositivos legais, as normatizações que estabelecem as demandas curriculares e o trabalho do professor. A compreensão da forma histórica que vem assumindo o ensino médio e a educação profissional de nível médio implica considerar a hipótese de que se:

[...] as políticas educacionais contemporâneas e sua lógica centrada na aprendizagem e no conhecimento estão impactando o trabalho dos professores, o currículo, as instituições escolares e outros elementos que permeiam a escola, as práticas sociais dos profissionais que nela atuam não se guiam predominantemente pela concepção de conhecimento e aprendizagem que estrutura e organiza as propostas de reformas educacionais, notadamente no âmbito da educação básica, mas por objetivos, conhecimentos, concepções e valores historicamente produzidos na esfera da cotidianidade de uma determinada instituição escolar. Isso implica considerar que a instituição escolar na modernidade deveria ser o lugar de difusão da ideologia e cultura liberais, na sua modalidade democrática. No entanto, a heterogeneidade da vida cotidiana põe o ser humano em movimento através de suas práticas sociais sem que ele consiga estabelecer os necessários vínculos entre todos os fenômenos da vida cotidiana escolar, impedindo-o, em certa medida, de fazer da escola um lugar de formação



na direção da ampliação do ser social. Assim, a concretização das reformas educacionais deve ter em conta a esfera ineliminável da cotidianidade, isto é, sem a investigação dessa esfera da vida humana, será impossível saber que reforma, de fato, realizaram os elaboradores. (SILVA JUNIOR; FERRETTI, 2004, p. 76).

A problematização do predomínio que a lógica cognitivista assumiu no ensino médio pode permitir-nos melhor compreender e analisar outro aspecto que nos interessa nesse breve texto: a lógica da adaptação presente no discurso da profissionalização. Tratemos dessa questão.

### 3 Profissionalização e adaptação no ensino médio

Ao longo de outros estudos realizados (CARVALHO, 2005, 2007, 2008) pudemos constatar que nos últimos 20 anos as políticas educacionais para o Ensino Médio (EM) têm difundido dizeres dispersos que, repetidos e reunidos, tentam esboçar um “novo modelo de educação e formação”. O objetivo anunciado é o de superar os históricos conflitos do ensino médio, ou seja, a questão da terminalidade e da dualidade. As políticas também enfatizam a necessidade de um novo perfil profissional, moldado pelo desenvolvimento de “competências” e de “saberes”, que estariam sendo exigidos pelo mundo do trabalho em razão das novas formas de organização do trabalho e da produção. Ambos, modelo de educação e perfil profissional, são marcados pela forte influência do discurso do “empreendedorismo” e da “empregabilidade”, que funcionam como elementos centrais nos processos de transformar a formação em espaço capaz de facilitar os processos de adequação e de assimilação ao trabalho na “sociedade do conhecimento”.

No âmbito das políticas educacionais para o EM as preocupações também se voltam para a formação do cidadão crítico. Temos então, aqui, uma

primeira questão contraditória: como conciliar conflitos característicos de uma sociedade fundada na lógica da exploração do trabalho com os desejos de uma formação cidadã? Como obscurecer os conflitos que se revelam nas relações “capital-trabalho” e “formação profissional-trabalho”? Em nosso entender, o cidadão crítico desejado é aquele que possui o domínio do conhecimento exigido pelos processos de trabalho, condição necessária para a “profissionalização”, a “adaptação” e a formação competente.

Ao assumirem o discurso competente (o pensamento único) e a tecnificação dos processos sociais (a racionalização da política), os reformadores procuram abstrair as contradições expressas pelas relações sociais capitalistas. Com isso, as contradições sociais, são reduzidas a problemas técnicos operacionais, devendo, com isso, serem resolvidas por aqueles que são os mais preparados e competentes.

Chauí (2001), em sua reflexão sobre o discurso competente, afirma que:

[...] é o discurso do especialista, proferido de um ponto determinado da hierarquia organizacional. [...] haverá tantos discursos competentes quantos lugares hierárquicos autorizados a falar e a transmitir ordens aos degraus inferiores e aos demais pontos da hierarquia que lhe forem paritários. [...] que não se inspira em idéias e valores, mas na suposta realidade dos fatos e na suposta eficácia dos meios de ação. [...] que se trata de um discurso instituído ou da ciência institucionalizada e não de um saber instituinte e inaugural e que, como conhecimento instituído, tem o papel de dissimular sob a capa da cientificidade a existência real da dominação.

A autora ainda acrescenta:

Todavia, essas determinações da linguagem competente não nos devem ocultar o fundamental, isto é, o ponto a partir do qual tais deter-

minações se constituem. A condição para o prestígio e para a eficácia do discurso da competência como discurso do conhecimento depende da afirmação tácita e da aceitação tácita, da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos. Nesse ponto as duas modalidades do discurso da competência convergem numa só. Para que esse discurso possa ser proferido e mantido é imprescindível que não haja sujeitos, mas apenas homens reduzidos à condição de objetos social.

Para Chauí, o discurso ideológico procura anular a diferença entre o pensar, o dizer e o ser, para obter a identificação de todos os sujeitos sociais com uma imagem particular universalizada, que é a imagem da classe dominante. Para tanto, distingue “ideologia” (as ideias são instituídas, assumindo a forma de conhecimentos) e “saber” (trabalho para elevar à dimensão de conceito uma situação de não-saber). Ainda para a autora, o discurso competente é o instituído, aquele no qual a linguagem sofre uma restrição: “[...] não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância” (CHAUÍ, 2001, p. 7), confundindo-se com a linguagem institucionalmente permitida ou autorizada, em que os interlocutores já foram previamente reconhecidos como tendo o direito de falar e ouvir, os lugares e as circunstâncias já foram predeterminados e o conteúdo e a forma já foram autorizados segundo os cânones da esfera de sua própria competência.

Em sua reflexão sobre o discurso competente, Chauí refere-se a dois fenômenos históricos: primeiramente, a burocratização das sociedades contemporâneas e a ideia de organização. Descreve a burocratização como um processo que se impõe a qualquer nível do trabalho – direção ou executantes – por sua vez impondo também um quadro social homogêneo tal que a estabilidade geral do emprego, a hierarquia dos ordenados e das funções, as regras de promoção, a divisão das responsabilidades, a estrutura da autoridade, tenham como efeito criar uma única escala de *status* socioeconômico, tão diversificado quanto pos-

sível. Já a ideia de “organização” é entendida “como existência em si e para si de uma racionalidade imanente ao social”, que, pela ideologia, oculta o processo de expansão do Estado na vida humana e na sociedade civil. Com essas caracterizações, visa mostrar que não se trata de duas modalidades do discurso competente, mas, ao contrário, de um só e mesmo discurso – o discurso do poder ou do burocrata e o discurso do conhecimento ou do não-burocrata.

Assumindo que no contexto dessa nova sociabilidade, marcada pelo conhecimento, os conflitos históricos que marcaram a lógica do capital não mais se sustentam, as propostas que embasam e fundamentam o EM afirmam que os conflitos sociais e suas possíveis soluções devem ser problematizadas e resolvidas no plano técnico-profissional. Se as décadas recentes são marcadas pelo discurso da competência, pela “racionalização” das questões sociais e pela “tecnificação” da política, esse discurso não se constitui em uma nova questão. Ao discutir o papel desempenhado por Roberto Simonsen na constituição de um “pensamento industrial” no Brasil, na década de 1920, centrado na administração científica do trabalho, Barbara Weinstein destaca as seguintes questões:

Não há dúvida que o controle social era uma das grandes prioridades para Simonsen. Isso é especialmente notável depois da greve geral de 1917, que teve considerável repercussão em Santos e paralisou o trabalho da Companhia Construtora. No relatório de 1918, Simonsen alertava seus leitores para o dilema que os patrões tinham que enfrentar: “O maior problema que têm diante de si os engenheiros e os administradores da época atual é incontestavelmente a utilização econômica do trabalho [...] Os industriais de hoje têm de abandonar os moldes antigos, para considerar como uma fora nova, existente de fato, o descontentamento do operário; e proporcionar, com desassombro, a justa remuneração ao trabalho, se não quiserem assistir ao entravamento da produção pela tentativa de decisão desse problema, erradamente, por vias polí-

ticas, quando poderia ser resolvido, com acerto, por vias econômicas.” A retomada das greves e das manifestações de massa em 1919, poucos meses depois da publicação desse relatório, só podia reforçar as preocupações de Simonsen com a iminente “guerra de classes” no Brasil. (WEINSTEIN, 2000, p. 36).

O discurso que afirma a tecnificação da política, ao mesmo tempo que era a expressão de uma tentativa de racionalização das questões sociais, fez de Simonsen um líder e representante dos empresários. Entendia ele que a “necessidade do controle social” era uma imposição ditada não somente pelos interesses circunscritos aos muros das fábricas, mas pelos interesses maiores, que diziam respeito a todo o conjunto da sociedade. Em outra passagem do texto, Weinstein retoma essa questão:

As preocupações mais amplas expressas por Simonsen em dois pronunciamentos públicos em dezembro de 1918, e mesmo no preâmbulo do relatório da companhia daquele ano, indicam que ele já tinha uma visão do taylorismo e da racionalização que ia muito além dos problemas e das relações trabalhistas no âmbito estrito de sua firma [...] Sua referência à “utilização econômica do trabalho” aponta um tema que irá se tornar o assunto central em seus escritos subsequentes: o de que o aumento da produtividade é o meio mais seguro de aumentar salários e o padrão de vida dos trabalhadores. Ele então conclama os “industriais de hoje” a “abandonar os modelos antigos”, uma recomendação digna de atenção, visto que a indústria em São Paulo, em larga medida, mal completara uma década de existência. Finalmente, seu apelo para que se resolvesse esse problema por “meios econômicos”, de modo a evitar as soluções políticas, revela um pressuposto básico do discurso tecnocrático: que as chamadas “questões sociais” deveriam ser solucionadas pela aplicação sistemática de co-

nhcimentos técnicos e não por meio de soluções políticas menos “racionais”. O controle dos trabalhadores era uma preocupação central, mas não o único elemento, no ponto de vista que Simonsen estava desenvolvendo. (WEINSTEIN, 2000, p. 36-37).

O processo de “profissionalização” aparece, nas políticas, como elemento de consolidação da cidadania. Mas tanto “cidadania” como “profissionalização” são apresentados como meros elementos que se configuram a partir de certas definições e supostos, que por sua vez são apresentados como se fossem meras expressões de um processo natural de organizar a vida. Não é um discurso novo, mas é apresentado como novo.

Essa perspectiva de formação, ao reforçar as referências à necessidade de “adequação” do trabalhador a “exigências” do mercado de trabalho, reforça a ideia de “adaptação” à cultura da empresa, produzindo as condições para adesão sob a forma de consentimento ou aceitação de um dado ideário, contribuindo para diluir o conflito na/da relação capital e trabalho. Essa condição de passividade a que as políticas educacionais submetem o trabalhador aparece, contraditoriamente, nos mesmos documentos que enfatizam o dinamismo e a criatividade como característicos do profissional a ser formado. Sumarizando esta análise, podemos afirmar que as diretrizes mais gerais das políticas para o EM almejam formar trabalhadores com capacidade de “adaptação” às exigências do mercado, à cultura empresarial, em detrimento das concepções construídas com apoio da subjetividade e dos parâmetros da academia; que, antes da especialização, seja um generalista; que atenda à necessidade de promover diferenciação, dado o nivelamento alcançado pela difusão tecnológica das empresas; com capacidades pessoais controladas no plano da linguagem, do relacionamento interpessoal e comportamental, moldadas para o exercício da liderança e da mudança e que seja disponível para o voluntariado;

Com isso, as políticas educacionais para o EM contribuem para o processo de difusão de um desenho de formação profissional em consonância

com o perfil estabelecido pelo mercado. Por conseguinte, projeta uma concepção de educação cujos conteúdos se dirigem para a “aplicação” e não para a capacidade de reflexão. O perfil profissional que se deseja, afinal, é o do trabalhador passivo, adaptável a um conjunto de exigências, que correspondem a princípios e fins do mercado e, de outro, criativo, mas em uma dita criatividade, controlada e tutelada, específica, própria do mundo da aplicação.

#### 4 Considerações finais

Os processos históricos de longa duração permitem aos historiadores captarem tendências e perspectivas que nem sempre são possíveis para o olhar sociológico. Esse, ao procurar respostas para processos em andamento, cujos contornos e nuances não se manifestam ainda em sua totalidade, pode não permitir a compreensão dos fatos e de suas contradições, bem como pode não permitir a leitura correta de suas razões e de seus desdobramentos. São os dilemas e riscos que corremos ao tentarmos explicar o real que ainda não se materializou totalmente ou, fazendo uso das palavras de Marx, o velho que ainda não desapareceu diante do novo que não se faz, ainda, totalmente presente. cremos que essa situação se aplica ao processo de crise que afeta o capitalismo nas últimas décadas.

Em que pesem as palavras otimistas dos defensores de um capitalismo fundado na lógica do “trabalho imaterial” e da “sociedade do conhecimento”, não existem elementos concretos que permitam qualquer afirmação de que os processos de reprodução do capital estariam ensejando novas relações sociais e modificando os processos de apropriação da riqueza fundados na exploração do trabalho abstrato<sup>7</sup>, assim como não há elementos consistentes a corroborar a tese de que a “reestruturação produtiva” que gerou a denominada “acumulação flexível”, estaria a se constituir em um novo processo de regulação do capital. O olhar sociológico desse processo, construído, principalmente, a partir

7 Para o aprofundamento do debate que envolve essa questão ver o texto de Lessa (2007).

da sociologia do trabalho nas décadas de 1980 e 1990, tem-se mostrado frágil em grande parte de suas argumentações<sup>8</sup>. Reiteramos, aqui, nossa perspectiva de que o processo social em curso ainda demanda tempo e, principalmente, pesquisa, para que possamos ter melhor compreensão dos impactos que a crise do capital estaria produzindo no contexto das relações sociais.

Ao trazermos essa discussão para o debate educacional o fazemos tendo em vista a presença dessas teses a sustentar o discurso reformista, bem como a enorme aceitação que elas possuem entre certos grupos de educadores principalmente entre os críticos do marxismo. Assim, a tese de um ensino médio assentado na lógica da sociedade do conhecimento e da profissionalização adaptativa nos permite algumas considerações. Como admitir que o conhecimento esteja acessível a todos em um contexto de intensificação da concorrência? De qual conhecimento se está falando? Falar em acesso amplo ao conhecimento em um momento que o controle sobre as patentes e a geração de tecnologia aparta os países e as corporações numa velocidade jamais vista, em que o investimento proporcional entre as nações alcança patamares elevadíssimos é, no mínimo, contraditório.

Tratar o conhecimento como uma questão subjetiva e possuidora de valores idênticos nos remete à seguinte questão: o conhecimento estaria condicionado por uma situação em que não há mais hierarquias, mas sim, diferenças, ou seja, não seria mais possível falar que algo é melhor, mas apenas diferente. Essa relativização carrega consigo forte conteúdo culturalista, que atribui à formação e constituição do ser social um processo destituído de valor. Desconsidera que estabelecer valores hierárquicos faz parte da sociabilidade social e que tal hierarquização não pressupõe somente a possibilidade de hierarquizar a partir dos interesses das elites. Democracia, por exemplo, não é ausência de hierarquia, mas a hierarquização da sociedade a partir dos interesses e valores mais populares. Transformar o apelo à consciência dos indivíduos no caminho para a resolução dos grandes problemas da humanidade é transformar os problemas da humanidade em problemas de consciência, como se

8 Conferir Katz (1992, 1995, 1996).



a consciência humana fosse produto da subjetividade presente no processo de desenvolvimento “natural” da sociabilidade humana. Reduzir as diferenças econômico-sociais a diferenças naturais é transformar o debate acerca do conhecimento e sua apropriação um debate abstrato, idealista e subjetivo.

A institucionalização da reforma do ensino médio a partir da tese da sociedade do conhecimento e da profissionalização adaptativa abriu caminho para os supostos cognitivistas e para a razão instrumental, tornando-o tão profissionalizante quanto a educação profissional de nível técnico e, assim, aprofundando a dualidade que anuncia enfrentar. A formação geral que a preconiza é anunciada como aquela que permite a solução de problemas concretos e, dessa forma, é formação geral para o trabalho abstrato. Assim, embora anuncie o resgate e a emancipação da educação, o que busca é o consenso social e a subordinação das práticas educativas às chamadas exigências do mundo do trabalho, sem nunca se perguntar se o mundo em que o trabalho se apresenta de forma alienada é o mundo desejado pelo trabalhador.

Em uma época em que o indivíduo e a história foram naturalizados o Ensino Médio pretendido pelos reformadores almeja a formação de um trabalhador dotado de “cidadania de qualidade nova”, expressas na profissionalização e no domínio das “novas tecnologias”. Ao centrar-se nas práticas voltadas ao trabalho a perspectiva educacional posta pelo Ensino Médio, embora prometa o desenvolvimento de práticas de cidadania não consegue visualizar que os mesmos processos que informam essa condição (o conhecimento e a profissionalização) são os elementos de sua negação. Ao não superar a lógica do trabalho abstrato e a redução do trabalho a emprego, o Ensino Médio anunciado contribui para a desumanização dos processos educativos, pois o que anuncia é o predomínio de uma razão instrumental a orientar os processos formativos e as práticas educacionais, a ênfase no desenvolvimento da profissionalização, o discurso da empregabilidade e da laboralidade, não deixando espaços para uma educação que propicie a emancipação, acentuando-se, assim, o processo de reificação do ser social.

## KNOWLEDGE AND PROFESSIONALIZATION IN SECONDARY SCHOOL: THE LOGIC OF NATURALIZATION AND SOCIAL ADAPTATION

Throughout the last decades, especially in the 90's, secondary school was object of a series of legal measures that focused on citizenship development and professional formation. Our aim in this article is to elaborate a few critical considerations about the two main issues of secondary school legal measurements and acts in this period: the centrality of knowledge and the emphasis on the idea of professionalization. Therefore, we point out in the official documents certain rush and limitation in the way some of the concepts in this debate were presented, such as knowledge society and immaterial labor, as well as professionalization and adaptation.

**KEY WORDS:** Formation. Knowledge. Professionalization. Secondary school.

### Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio*, Brasília, DF, 1999.

CARVALHO, Celso. *Os PCNs para o ensino médio: possibilidades e limites*. Trabalho apresentado na Reunião Anual da ANPED, 28, Caxambu, 2005.

\_\_\_\_\_. *As instituições orgânicas da burguesia: ideologia e ação do capital na educação*. Trabalho apresentado no Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas, 3, UFBA, Salvador, 2007.

\_\_\_\_\_. A reificação da tecnologia e a ação do capital na educação. In: LEME, Roberto; CAMMARANO GONZALEZ, Jorge Luis. *Trabalho, economia e educação*. Maringá: Práxis, 2008

CEPAL/OREAL. *Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Santiago de Chile, Nações Unidas, 1992.

CHAUÍ, Marilena. O discurso competente. In: \_\_\_\_\_. *Cultura e democracia*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DUARTE, Newton. *Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?* Campinas: Autores Associados, 2003.

KATZ, Cláudio. Crítica a la teoria de la regulacion. In: \_\_\_\_\_. *En defensa del marxismo*, nº 3, Buenos Aires: PO, 1992.

\_\_\_\_\_. *Novas tecnologias: crítica da atual reestruturação produtiva*. São Paulo: Xamã, 1995.

\_\_\_\_\_. O enfoque marxista da mudança tecnológica. In: KATZ, C. *Neoliberalismo ou crise do capital?* São Paulo: Xamã, 1996.

LESSA, Sergio. *Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

NEVES, Lúcia Maria Wanderlei (Org.). *Direita para o social e esquerda para o capital*. São Paulo: Xamã, 2010.

PETRAS, James. Os intelectuais em retirada. In: PETRAS, J. *Armadilha neoliberal e as alternativas para a América Latina*. São Paulo: Xamã, 1999.

SILVA JUNIOR, João dos Reis; FERRETTI, Celso João. *O institucional, a organização e a cultura da escola*. São Paulo: Xamã. 2004.

UNESCO; UNICEF; PNUD; BANCO MUNDIAL. *Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, Jontiem, 1990.

WEINSTEIN, Barbara. (Re)formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964). São Paulo: Cortez; CDAPH-IFAN, Universidade São Francisco, 2000.

Recebido em 15 ago. 2010 / Aprovado em 6 dez. 2010

#### Para referenciar este texto

CARVALHO, C. Conhecimento e profissionalização no Ensino Médio: a lógica da naturalização e da adaptação social. *EccoS*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 289-306, jul./dez. 2010.