

RAMON DE OLIVEIRA

**GLOBALIZAÇÃO E AS REFORMAS
DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL NOS ANOS DE 1990**

1ª edição



Coleção Formação Pedagógica
Volume IV

RAMON DE OLIVEIRA

1ª edição

**Curitiba
IFPR-EAD
2014**

**Coleção Formação Pedagógica
Volume IV**

Prof. Irineu Mario Colombo

Reitor

Ezequiel Westphal

Pró-Reitoria de Ensino – PROENS

Gilmar José Ferreira dos Santos

Pró-Reitoria de Administração – PROAD

Ezequiel Burkarter

Pró-Reitoria de Extensão, Pesquisa e Inovação – PROEPI

Neide Alves

Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e assuntos Estudantis – PROGEPE

Valdinei Henrique da Costa

Pró-Reitoria de Planejamento e Desenvolvimento Institucional – PLOPLAN

Fernando Amorim

Diretoria Geral EAD

Marcos Antonio Barbosa

Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão EAD

Sandra Terezinha Urbanetz

Coordenação do Curso Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional

Ester dos Santos Oliveira

Coordenação de Design Instrucional

IFPR – 2014

O48g Oliveira, Ramon de.

Globalização e as reformas do ensino médio e da educação profissional nos anos 90 [recurso eletrônico] / Ramon de Oliveira. – Dados eletrônicos (1 arquivo: 8,476 kilobytes). – Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014. - (Coleção formação pedagógica; v. 4).

ISBN 978-85-8299-030-8

1. Educação e globalização. 2. Educação para o trabalho. 3. Ensino profissional. 4. Ensino médio I. Título.
II. Série

CDD 370

Catálogo na fonte: Taís Helena Akatsu – CRB-9/1781

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO.....	6
APRESENTAÇÃO DA OBRA.....	8
INTRODUÇÃO.....	9
CAPÍTULO I.....	16
Globalização econômica como justificativa da reforma da educação profissional	
CAPÍTULO II.....	40
Os novos balizamentos da educação profissional brasileira no contexto da economia globalizada	
CAPÍTULO III.....	55
A reforma do ensino técnico nos anos 90	
CAPÍTULO IV.....	102
A educação profissional brasileira após a reforma	
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	123

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO

A coleção Formação Pedagógica surgiu para atender ao Curso de Formação Pedagógica de Docentes para a Educação Profissional oferecido pelo EaD do Instituto Federal do Paraná no ano de 2012. Esse Curso se desenvolve a partir da demanda de formação dos docentes que atuam na Educação Profissional Técnica (EPT) de Nível Médio pautado nas discussões atuais para a formação de professores para a Educação Profissional Técnica - EPT visando oferecer formação pedagógica aos docentes atuantes na educação profissional, mas que não possuem formação específica em cursos de licenciatura. Isso a partir de uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, no intuito de promover um ensino pautado na valorização do ser humano, em detrimento à centralidade das relações de mercado que historicamente permeou o ensino de nível técnico.

Essa preocupação encontra-se expressa na LDB, ao apontar a necessidade de formação em nível de licenciatura para a atuação na educação básica; no Documento da SETEC/MEC intitulado Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica (2004), o qual defende que “a formação de docentes da educação profissional e tecnológica deve ser implementada de forma que esteja envolvida com o fortalecimento do pensar crítico, criativo, com uso e entendimento da tecnologia comprometida com o social” (p. 50); e nas diversas publicações de estudiosos da área.

Nesse sentido, embora em vigência, a Resolução CNE/CEB 02/97, que trata dos Programas Especiais de Formação Pedagógica de Docentes para as disciplinas do currículo do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação Profissional de nível Médio, encontra-se em defasagem frente às discussões atuais, tanto na carga horária proposta quanto na habilitação para disciplinas, conforme indica o Parecer CNE/CP nº 05/2006. Vale ressaltar que a referida resolução foi promulgada com vistas a atender a uma situação emergencial de formação de professores que naquele momento o país vivia, cabendo hoje se pensar em novos referenciais para a formação de professores adequados ao contexto atual.

De acordo com a LDB, a formação de professores para a educação básica deve se realizar em cursos de licenciatura ou equivalentes. A Educação Profissional de nível Médio, por situar-se no nível da educação básica, abarca a exigência de

professores licenciados para atuação em seus cursos. No entanto, o país vive, historicamente, a realidade de falta de profissionais capacitados para atuar nas diferentes etapas da educação básica, o que implica na atuação de profissionais sem a formação necessária, em muitos contextos, ou na formação aligeirada de profissionais para a atuação nesse nível, comprometendo a qualidade do ensino.

A partir de 2008, com a criação dos Institutos Federais de Educação, a demanda por professores para atuar em curso de educação profissional de nível médio cresceu consideravelmente, fazendo-se necessário cada vez mais a oferta de cursos de formação pedagógica para os profissionais que ministram disciplinas técnicas, os quais possuem formação, na maioria dos casos, em cursos de bacharelado ou tecnológicos. Nesse sentido, torna-se urgente a oferta de cursos dessa natureza para suprir essa necessidade e ao mesmo tempo garantir a qualidade dessa formação.

Essa é a realidade do IFPR, assim como de muitas instituições de educação profissional de todo o país. Esse fato pode ser compreendido, historicamente, pela negligência das políticas educacionais em relação à formação docente para os cursos de ensino profissionalizante, configurada pela dualidade do ensino no Brasil que conduziu o ensino técnico a uma posição subalterna no sistema educacional, realidade que aos poucos tem se transformado em função dos investimentos federais junto à educação Profissional.

Diante desta realidade e com base nas normativas legais, a oferta de cursos de formação pedagógica de docentes para a Educação Profissional justifica-se pela necessidade de formar profissionais capacitados para atuar nos cursos de Educação Profissional Técnica de nível médio e Formação Inicial e Continuada de trabalhadores, nas disciplinas correspondentes a sua área de formação, atendendo às especificidades dos sujeitos que participam dos cursos de educação profissional.

Agora essa Coleção vem a público com o objetivo de auxiliar a formação dos professores que atuam na Educação Profissional dada a importância fundamental que tem o trabalho formativo do professor nesse âmbito educacional.

Sandra Terezinha Urbanetz

EaD - IFPR

APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra intitulada: Globalização e as reformas do ensino médio e da educação nos anos 90 é o quarto volume da Coleção Formação Pedagógica e discute que chegamos à segunda década deste século com muito mais inseguranças e incertezas sobre o futuro do que, propriamente, com capacidade de responder às transformações ocorridas nestas últimas décadas. Vivemos em meio a uma avalanche de mudanças e temos grandes dificuldades de, efetivamente, definir se estas novidades configuram-se como expressões de uma nova era ou ainda continuam a ser expressões de um longo período histórico que demonstra sinais de exaustão. São transformações de todos os tipos com intensidades as mais variadas. Vivemos num turbilhão de inovações no campo da ciência e da tecnologia, com surgimento de novos termos, novos componentes do vocabulário exclusivo da informática, como também uma profunda reestruturação na forma de condução das políticas sociais por parte dos Estados-nações. Sem contar as grandes novidades, decorrentes da tecnologização moderna que nos fazem repensar, pelo menos ao nível da economia e da cultura, as fronteiras geográficas ainda assinaladas nos atlas escolares.

As modificações no campo político e econômico também têm repercussões no processo educacional. O Brasil, seguindo a tendência mundial passou a destacar maior atenção, pelo menos ao nível do discurso, à educação. Evidentemente, pelo próprio caráter segregador e residual das suas políticas sociais, o acesso à educação ainda não se configura em todos os níveis como um direito.

De fato, não podemos deixar de negar que mesmo em meio a um processo de diminuição real da ação estatal nos campos sociais e econômicos, os índices de atendimento às pessoas em idade de escolarização tem aumentado substancialmente. Entretanto, isto não implica dizer que já tenhamos atingido os patamares desejáveis. Daí a necessidade e urgência dessa discussão.

Ramon de Oliveira
Recife, 2012.

INTRODUÇÃO

Uma questão é ainda passível de discussão para compreensão das políticas educacionais no momento atual, ela diz respeito ao projeto educativo que aos poucos foi se estabelecendo no cenário brasileiro, pois observamos uma modificação substancial dos valores que passam a ser norteadores da educação brasileira. Se no início do processo de redemocratização, estavam presentes nos planos educacionais de municípios e estados a valorização da formação de sujeitos mais críticos, voltados para uma intervenção política no interior da sociedade, atualmente percebe-se que estes objetivos perdem espaço para um projeto educacional que tem como horizonte a formação de sujeitos mais capazes de competir por uma vaga no mercado de trabalho, considerados peças fundamentais no processo de desenvolvimento econômico da nação.

O discurso classista voltado para confecção de sujeitos autônomos e críticos ao modelo capitalista de produção foi tomado de assalto por proposições educacionais que elegem como fundamental a formação de indivíduos voltados para a competição, para a disputa, para o individualismo. Ainda que estas características não sejam pregadas oficialmente, sorrateiramente ocupam o espaço educacional, na medida que, cada vez mais, defende-se que a cidadania para ser alcançada, tem como requisito básico a capacidade dos indivíduos adquirirem pela compra os bens necessários à sua sobrevivência. Como no âmbito do mercado só os mais aptos podem conquistá-los, só os mais habilitados serão capazes de conquistá-los.

Evidentemente que este desenho político pedagógico não está descolado de um novo referencial ideológico estabelecido no plano político-administrativo. O arrefecimento do ideário socialista, a crise dos partidos de esquerda, têm implicações direta nesta nova realidade.

O desmonte do discurso marxista e a falta de referência política para muitos professores provocaram o esvaziamento de práticas contra-hegemônicas ao ideário educacional aos poucos estabelecido. O fôlego tomado pelos defensores do empreendedorismo e da empregabilidade é a melhor expressão da ocupação de um espaço vazio feito pelos conservadores e defensores da nova ordem instituída pelo capital.

A valorização do pragmatismo, o reducionismo da problemática educacional a questões de ordem técnicas e gerenciais, reforça no âmbito escolar a descontextualização e a leitura enviesada dos reais fatores determinantes dos resultados negativos que ainda temos no sistema educacional brasileiro.

A busca de soluções imediatas para as dificuldades de aprendizagem faz com que se elejam como culpados para os problemas educacionais, fatores que são eles próprios decorrentes das prioridades governamentais na política educacional. A má formação docente, a qualidade dos livros didáticos, o gerenciamento da educação são tomados como maiores responsáveis pela má qualidade da educação. No entanto, oculta-se que o governo federal como forma de atender aos interesses das agências financeiras internacionais, não assume o compromisso de ampliar os investimentos na educação básica e no ensino superior, como forma de adequar o orçamento público aos interesses do capital internacional.

Por outro lado, a dificuldade de participação da sociedade na formulação e implementação das políticas educacionais, permite que o governo brasileiro, ao nível central, juntamente com seus seguidores municipais e estaduais, adequem a política educacional ao receituário de agentes externos à realidade brasileira. Estes, particularmente o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento—defensores do credo da teoria do capital humano—, não visualizam na prática educativa um momento fundamental para a confecção de novas consciências solidárias, o fundamental para estas instituições é que a educação esteja voltada para a formação de uma mão-de-obra capacitada para adequar-se aos novos requisitos postos pela reestruturação produtiva. Neste sentido, o reducionismo educacional se torna muito mais forte, uma vez que a educação passa a ser gerida de forma semelhante ao ocorrido no processo fabril.

Em virtude da subsunção da educação aos interesses empresariais, a educação assume uma função meramente adaptativa e formadora de um cidadão cujo objetivo maior é a sua realização no mercado. Privilegia-se os conteúdos que podem ser aferidos em testes padronizados, relegando ao plano secundário o desenvolvimento de valores considerados “ideologizados”, inibindo o desenvolvimento de práticas docentes que fujam a um receituário preestabelecido.

Outra dimensão importante para se analisar a política educacional brasileira no momento atual, diz respeito às reformas que foram estabelecidas no ensino médio e na educação profissional.

Há muitos anos existe na literatura educacional brasileira uma discussão sobre a verdadeira identidade do ensino médio. Na maioria dos casos se questionava qual o verdadeiro papel desta etapa do ensino: preparar para a continuidade dos estudos nas universidades ou garantir uma formação profissional. De uma forma pouco democrática, mas ancorada no discurso de uma economia globalizada e na necessidade do desenvolvimento de novas competências nos educandos, durante a gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso o governo brasileiro implementou uma modificação radical no interior do ensino, separando a formação profissional do ensino médio. Aparentemente esta separação viria ao encontro das aspirações dos educadores que criticavam a fragmentação no interior do ensino secundário. No entanto, a realidade não foi bem esta. O que de fato observamos foi a privatização da educação e sua redução ao desenvolvimento de habilidades específicas para o mercado de trabalho.

Nos anos 80 e 90, para muitos pesquisadores e professores da educação profissional e do ensino médio, a grande discussão era como garantir no interior do processo de ensino uma formação mais sólida dos chamados conteúdos das humanidades, por acreditar que uma melhor formação básica seria um elemento fundamental para a formação profissional.

Pensando assim o ensino médio, a preparação imediata e exclusiva para o mercado de trabalho estaria descartada. No entanto, em momento algum se concebia um distanciamento radical entre o mundo do trabalho e a sala de aula. Antes de tudo, objetivava-se com essa articulação o garantir uma formação mais integral do aluno.

Indo em direção contrária a esta perspectiva, o Ministério da Educação na reforma da educação profissional e do ensino médio criou uma desarticulação entre estas duas modalidades de formação, esvaziando a possibilidade de concretização de uma outra perspectiva de formação profissional. Esta, passou a ter muito mais uma perspectiva de formação aligeirada e imediatamente atendendo aos interesses do setor produtivo, principalmente em virtude da chamada reestruturação produtiva.

Tendo como justificativa o processo de reestruturação produtiva e a globalização da economia, sempre levando em consideração as sugestões das agências multilaterais (Oliveira, 2006) e do empresariado brasileiro (Oliveira, 2005), o governo Fernando Henrique Cardoso produziu uma significativa reforma no Ensino Médio e na educação profissional brasileira, objetivando instituir mecanismos de fortalecimento das atividades de formação profissional. Entretanto, o governo federal, ao invés de aproveitar a elaboração teórica dos profissionais da educação, mais especificamente, a intelectualidade acadêmica, optou por um processo segregacional que reinstaura, no campo educativo, a dicotomia entre a formação para o trabalho e a formação para o pensar.

A reinstauração desta dicotomia no interior do processo educativo, paradoxalmente, é fruto de uma reforma que visou exatamente garantir uma melhor qualidade e uma maior democratização do acesso dos jovens à escolarização formal. Embora digamos que este processo é uma contradição em relação à sua justificativa, não nos esqueçamos das colocações feitas por Sacristán (1996), ao apontar o caráter ideológico, na maioria das vezes, das reformas educacionais. Para este autor, as reformas, em muitas situações, por serem descoladas das contribuições daqueles que efetivamente vivem o ambiente educacional, tangenciam os problemas educacionais e, por conta disso, não surtem efeito algum sobre a problemática real a qual pretendem atacar.

Talvez, no caso específico da reforma implementada no sistema formado pelas instituições federais de ensino tecnológico, esta afirmação seja parcialmente verdadeira, pois mesmo não atendendo às necessidades postas para estas instituições, acarretaram-lhe conseqüências reais. Não foi uma reforma que apenas causou expectativas no conjunto da sociedade. Trouxe muito mais inquietações para os seus professores e funcionários os quais, no transcorrer destes anos, pensavam coletivamente as necessidades reais deste sistema de ensino, e principalmente, as demandas que ele passou a ter em virtude das mudanças econômicas e sociais ocorridas nestas duas últimas décadas.

Com a reforma implementada foi retomado do princípio educativo da escola tradicional, há muito tempo duramente criticado por Gramsci (Kuenzer, 1994). Expressando um movimento de contradição, uma vez que é propagada a necessidade de um novo modelo de trabalhador, com novas habilidades e uma

formação mais intelectualizada, mas ocorre por parte dos formuladores da política educacional, uma segregação entre o ensino mais integral, mais capaz de formar o trabalhador em suas múltiplas dimensões e o ensino de cunho profissionalizante. Como demonstra Kuenzer, havia por parte da sociedade a compreensão de que o modelo de escola a ser incrementado no ensino de nível médio necessitava garantir, cada vez mais, a articulação do ensino de humanidades com as transformações ocorridas no mundo do trabalho. No entanto, houve por parte das elites brasileiras a redefinição da educação como um movimento bipolar: a educação de cunho tecnológico (visão empobrecida e reducionista de tecnologia) e a educação das humanidades, reservada àqueles que, historicamente, têm acesso aos níveis superiores do ensino.

A partir da dualidade no âmbito da lei e da prática educacional, torna-se claro que o princípio de democracia educacional é totalmente quebrado, pois uma maior democratização do processo educacional não se dá pelo aumento quantitativo da oferta de cursos profissionalizantes ou a flexibilização dos requisitos para passar pelo processo de qualificação escolar. Na expansão do sistema de educação profissionalizante, tendo como pressuposto esta dualidade, apenas se perpetuam as diferenças entre as classes (Kuenzer, 1994).

Como mostra Kuenzer, a verdadeira democracia se estabelece pela possibilidade dos alunos— sejam eles oriundos de quaisquer classes sociais—, desfrutarem de uma escola que articule igualmente o conhecimento prático e teórico possibilitando assim, no futuro, aos setores populares, disporem de conhecimentos diversos que lhes permitam disputar posições menos desprestigiadas em relação aos alunos das classes dominantes.

Sabemos que os educandos, no interior dos cursos profissionalizantes, objetivam alcançar uma certificação profissional. Entretanto, não podemos esquecer que os mesmos estão num contínuo processo de descoberta e de afirmação/constituição da sua identidade. Conseqüentemente, torna-se fundamental que a escola ajude a construir esta identidade, não como a responsável por sanar aquilo que o capitalismo produziu— pois ela própria dinamiza-se a partir das relações deste modelo societal—, mas como espaço preche também de indeterminações, contradições e favorecedor de um crescimento mais integral e mais participativo dos indivíduos.

Defender a articulação do saber prático específico com o saber geral e multidimensional, aponta para a possibilidade de fazer com que os futuros profissionais e futuros cidadãos que passam pelo processo de escolarização nestas instituições, alcancem um modelo de formação que lhes garanta não caírem numa passividade intelectual (Saviani, 1988).

Por outro lado, ao se ter como horizonte um modelo de formação para o trabalho que busque a permanência ou conquista da articulação entre teoria e prática, seremos mais capazes de discutir os diversos conceitos que aparecem na atualidade, tentando dar conta desta formação dos trabalhadores. Como nos mostra Franco (1998), muitos conceitos referentes à questão da qualificação aparecem sem, contudo, podermos identificar o que de fato eles trazem no seu interior, até por que, a existência de um conceito não aparece descolado das relações de poder e de interesses presentes no capitalismo.

O que também deve ser buscado para a compreensão da reforma da educação profissional implementada nos anos 90 é que, ao situá-la apenas no interior das lutas políticas e no interior de uma nação, podemos deixar de vinculá-la ao movimento mais geral do capital. Dito de outra forma, a interpretação das ações do Estado, focalizando a relação imediata do conflito das classes, pode nos levar a esquecer as determinações no cenário internacional, obrigando, mesmo as classes e frações de classes no poder, a redefinirem suas posições e suas estratégias de ação. Redefinições necessárias para a manutenção do poder político e econômico. Tal determinação sobre estas classes impõe-se de forma imediata pela posição que ocupa a economia desta nação no cenário global.

Os agentes responsáveis pela imposição desta reformulação intelectual são as instituições que tenham a atribuição de pensar o desempenho do capital de forma mais universal e articular as várias dimensões que favoreçam ou dificultem o processo de reprodução capitalista. A interferência de agências como o Banco Mundial, o BID, a CEPAL e outras mais, despontam no momento presente, como uma necessidade do próprio capital garantir, em escala planetária, a continuidade do seu processo de reprodução.

Considerando este contexto, o objetivo deste livro é analisar mais esmiuçadamente a reforma da educação profissional brasileira implementada durante o governo Fernando Henrique Cardoso. Tomaremos como ponto de partida

para esta reflexão, a globalização da economia, haja vista ser esta a principal justificativa desenvolvida pelo governo brasileiro para desencadear modificações na educação profissional.

Os capítulos que compõem este livro objetivam assegurar uma visão mais global possível deste movimento. Neste sentido, no primeiro capítulo, discutiremos a globalização econômica, procurando evidenciar o papel reservado para as economias em desenvolvimento nesta nova conjuntura política e econômica.

O segundo capítulo é dedicado a uma análise dos elementos balizadores da relação entre educação nos anos 90. Nele, traremos à discussão os conceitos que são fundamentais para entender como justifica-se no plano teórico a reforma da educação profissional. Conceitos como empregabilidade, competências, competitividade industrial e flexibilização, são colocados em discussão visando desvelar os reais interesses para os quais estão voltadas as ações estatais no campo educacional. Para alcançar tal objetivo procuramos resgatar algumas das principais discussões que foram desenvolvidas por pesquisadores que se ocupam com o estudo da relação entre trabalho e educação.

Nos terceiro e quarto capítulos, dedicamos total atenção à nova institucionalidade da educação profissional brasileira, procurando mostrar as implicações desta reforma no plano prático. Nestes capítulos será dada maior atenção à rede federal de ensino tecnológico, haja vista ser ela a que em maior velocidade adequou-se à nova legislação, como também por ser o maior alvo que o governo federal procurava acertar quando implementou a reforma.

Por último, desenvolveremos algumas considerações que consideramos pertinentes para reforçar as argumentações desenvolvidas no transcorrer do trabalho.

CAPÍTULO I

Globalização econômica como justificativa da reforma da educação profissional

As mudanças operadas no âmbito da economia– maior expressão das transformações nestas últimas décadas– ocasiona, para muitos, uma dificuldade de apreender e explicar o que está ocorrendo, não só no próprio campo econômico, mas também, nas implicações destas transformações nas áreas política, social e cultural. Dentro de um processo de interdependência e de determinação geral, a economia vem subsumindo as diversas esferas da vida humana, promovendo a impossibilidade de explicar os diversos aspectos da cotidianidade societal.

Termos como globalização, economia-mundo, aldeia global, fábrica global, capitalismo global, representam construções próprias de um momento histórico caracterizado pela internacionalização do capital e pelo fim das fronteiras nacionais.

A desterritorialização do processo produtivo, a mundialização contínua do capital, a íntima vinculação entre as decisões tomadas no interior de cada nação com os interesses das agências internacionais de financiamento e das grandes corporações transnacionais, impõem a necessidade de se procurar entender as relações políticas e sociais em um âmbito maior do que o do Estado-nação (Ianni, 1997a, 1997b). Decorrente deste redirecionamento do olhar sociológico, imprecisões conceituais e afirmações apressadas tornam-se comuns.

Evidentemente que as fragilidades interpretativas não se definem, exclusivamente, no campo do cientificismo, mas estão diretamente articuladas aos objetivos da produção do conhecimento.

Na medida que novas formas de organização da produção são estabelecidas, novos mecanismos de exclusão social e econômica são erguidos e o capital exarceba as polarizações intra-nações, torna-se fundamental encontrar instrumentos teórico-práticos que sirvam como desestruturadores do instituído por ele ao nível global. Os conceitos explicativos desta nova realidade não estão fora desta determinação, sendo o de globalização o mais apropriado para isto.

O conceito de globalização, ao expressar ou ser utilizado como expressão das novas formas de dominância, de fragmentação e de exclusão, apresenta-se

para as classes sociais antagônicas, com sentidos distintos e irreconciliáveis. O desemprego, a flexibilização dos direitos trabalhistas, a imposição de melhor qualificação para a permanência num emprego, a competição pela exploração da mão-de-obra mais barata, se de um lado expressam, para muitos trabalhadores, a forma excludente da globalização, por outro representam, para o capital, a possibilidade de reproduzir-se em escala ampliada, de mundializar-se rompendo as fronteiras geográficas e impondo, no plano político, a derrota às organizações nacionais dos trabalhadores.

Utilizar o conceito de globalização tendo como pressuposto apenas o deslocamento da produção de uma para outras partes do planeta— considerando o contínuo aumento das relações de comercialização estabelecidas entre as economias nacionais—, não permitirá identificar os novos movimentos que o capital desenvolveu no nível planetário. Como destacou Chesnais (1996), é fundamental levar-se em consideração a nova materialidade que o capital financeiro assumiu no momento presente, em sua dimensão planetária. Aí sim, compreendendo que o movimento mundial do capital é a grande expressão do momento atual, estamos muito mais próximos de abarcar as múltiplas determinações por detrás deste conceito.

Por outro lado, é importante estabelecer o distanciamento entre quem procura realmente aproximar-se da essência do novo movimento do capital e aqueles que utilizam o fenômeno da globalização como legitimador ideológico das relações capitalistas atuais. De acordo com Chesnais (1996), se a interpretação do fenômeno da globalização não levar em consideração o seu caráter de polarização entre as nações e no interior de cada uma delas, estará, de fato, procurando obscurecer que a atual forma assumida por esta internacionalização do capital expressa a sua vontade de, ao nível global, torna-se hegemônico e conseguir impor um modelo excludente de modernidade (Chesneaux, 1995).

Contudo, embora reconheçamos ser muito comum a utilização ideológica do conceito de globalização por parte de setores ligados ao capital— como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, para legitimar o conjunto de ajustes que são impostos às nações em desenvolvimento, bem como aos governantes seguidores do receituário neoliberal, acreditamos que sua rejeição como elemento explicativo das relações econômicas e políticas atuais, em nada acrescenta no

embate a ser estabelecido contra a hegemonia do capital. O mais importante não é tanto a disputa de conceitos, mas sim a disputa pela historicização dos mesmos.

Neste sentido, embora reconheçamos a importância da chamada de atenção feita por Chesnais (1996) e Limoeiro-Cardoso (1999), reforçamos esta argumentação em função de termos encontrado autores que têm utilizado o conceito de globalização de uma forma conseqüente para o objetivo de superação das relações de dominação impostas pelo capital. Os trabalhos de Ianni, anteriormente citados, e o próprio trabalho de Chesneaux, entre outros, apropriam-se do conceito de globalização sem, de forma alguma, subordinar suas análises aos imperativos do capital.

Ainda que os conceitos aqui utilizados apresentem nuances, na forma como são empregados, o fundamental a ser destacado é a mundialização do capital. De qualquer forma, a prevalência da utilização do conceito globalização, decorre do mesmo poder melhor expressar as conseqüências/necessidades também globalizantes que o capital estabeleceu no plano cultural, nas representações sociais, nos comportamentos e nas diversas formas de expressão da sociabilidade humana.

Entendemos que pensar a globalização em um sentido mais amplo do que apenas a mundialização do capital, significa considerar, inclusive, os mecanismos materiais e ideológicos que asseguram a planetarização das relações capitalistas.

1.1 Globalização: mais que um conceito, uma história em construção

A velocidade das mudanças ocorridas no campo da ciência e da tecnologia produzidas, em particular, pelo desenvolvimento da micro-eletrônica, tem provocado que, repentinamente, novos produtos passem a ser produzidos em larga escala. Ao mesmo tempo, este avanço científico tecnológico tem contribuído diretamente para uma das bases do sistema capitalista: a criação de novas formas de consumo, garantindo não só o alargamento de fronteiras comerciais, como também criando novas necessidades no conjunto da população.

As novas produções tecnológicas impõem a necessidade de uma contínua atualização vocabular para o acompanhamento das criações do mercado da micro-eletrônica. Enquanto nos países de economia desenvolvida aparecem novas formas de comunicação, novas formas de relações de trabalho, novas profissões

produzidas por estas mudanças ligadas à micro-eletrônica, ainda são manchetes de jornais a existência de trabalho escravo em países do Terceiro Mundo (Dreifuss, 1996).

Embora o atual momento seja marcado pela quebra de fronteiras econômicas e, como dizem alguns, pelo fim da geografia para o capital, não se pode desconhecer – como já afirmavam Karl Marx e Friedrich Engels – que este avanço de fronteiras é uma necessidade própria do capitalismo. A internacionalização da economia – via conquista de novos mercados para o capital – faz parte de um movimento necessário para a manutenção das relações capitalistas, uma vez que o capitalismo tem como objetivo exclusivo o aumento, em velocidade acelerada e em dimensão planetária, da extração de mais-valia.

Este movimento de internacionalização do capital, atravessando fronteiras e impondo novas formas de produção cultural, bem como destruindo as antigas formas de produção material, não é um fenômeno exclusivo do capitalismo no seu momento atual, mas representa, antes de tudo, uma característica inerente ao movimento do capital. Em 1848, Marx já apontava, no Manifesto do Partido Comunista, a necessidade do capital avançar desenfreadamente à procura de novos mercados, destruindo e reconstruindo novos padrões de sociabilidade. Impondo, pelo seu movimento de mundialização, uma nova relação entre o capital e as fronteiras nacionais, bem como a supressão dos antigos padrões culturais.

Sobre a conquista de novos mercados e de alargamento das relações capitalistas – onde este sobrepôs-se a todas as formas anteriores de produção e impôs, simultaneamente, mecanismos de consumo universais – Marx e Engels nos disseram:

Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo. Necessita estabelecer-se em toda parte, criar vínculos em toda parte.

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo de todos os países. (...) Em lugar das antigas necessidades, satisfeitas pelos produtos nacionais, nascem novas necessidades, que reclamam para sua satisfação os produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos. Em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam a si próprias, desenvolvem-se um intercâmbio universal, uma universal interdependência das nações (...) (Marx e Engels, s/d, p. 24-25).

A leitura desta citação, caso não fosse acompanhada pelo reconhecimento de quem são os autores, poderia nos levar a acreditar que foi escrita recentemente, haja vista sua contemporaneidade da análise e a capacidade de compreensão do movimento estabelecido pelo capital. Entretanto, se esta análise já tem mais de 160 anos, não podemos deixar de reconhecer que, no momento presente, estamos ainda aprendendo sobre as conseqüências desta nova fase do desenvolvimento capitalista (Ianni, 1997a).

No plano econômico o capital desenvolve uma ofensiva avassaladora sobre todas formas anteriores de produção, no campo político e cultural cria-se uma nova dinâmica própria e reflexiva das novas relações que se tornam globais. A ideia de uma economia regulada pelo livre mercado– forte defensora da diminuição estatal nas áreas sociais e de um processo de desregulação da economia–, não é expressão de uma moda particular ou de uma tendência sobre as quais os governos têm de prostrar-se. Representa sim, uma demonstração da capacidade do capital de impor, no plano prático e ideológico, medidas necessárias à sua reprodução.

A própria modificação ocorrida nas economias de regulação socialista ao sucumbirem diante do capital, é a expressão de como as mesmas, para poderem sobreviver dentro de uma economia globalizada, sentiram a necessidade de traçar caminhos convergentes à lógica ocidental (Kurz, 1996). Neste sentido, a incorporação de novas fronteiras para o capital – estabelecendo sua forma de regulação e impondo às economias socialistas uma nova regulação – é a expressão qualitativa e quantitativa de uma economia globalizada e que tornou o capitalismo o regulador do processo civilizatório.

Devido ao rápido aperfeiçoamento dos instrumentos de produção e ao constante progresso dos meios de comunicação, a burguesia arrasta para a torrente da civilização mesmo as nações mais bárbaras. Os baixos preços de seus produtos são a artilharia pesada que destrói todas as muralhas da China e obriga a capitularem os bárbaros mais tenazmente hostis aos estrangeiros. Sob pena de morte, ela obriga todas as nações a adotarem o modo burguês de produção, constrange-as a abraçar o que ela chama civilização, isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, cria um mundo à sua imagem e semelhança (Marx; Engels, s/d, p. 25).

A globalização, por sua capacidade de romper todas as fronteiras econômicas e políticas, subsume os modelos de regulação econômica implementados pelos Estados-nações. Obriga a todos, independentemente da forma de regulação econômica, a adentrarem na competição internacional. Entretanto, como destacou Chesnais (1996) nem todos têm a mesma possibilidade de inserirem-se “vitoriosamente” nesta competição. Segundo este autor, algumas nações asiáticas, africanas e algumas da América Latina, nem sequer interessam mais ao capital. Algumas economias que se arvoram entrar no grupo seletivo das economias industrializadas, terminam por acentuar sua subordinação econômica e colocam-se, de fato, em seus lugares de economias periféricas na divisão internacional do trabalho.

A globalização econômica impõe, para o dias atuais, a necessidade de se construir uma interpretação do sistema capitalista em bases que superem as visões de imperialismo e dependência, de colonialismo e exploração. Embora todas estas categorias, amplamente utilizadas por intérpretes críticos do capitalismo possam continuar sendo utilizadas, elas, isoladamente, não apreendem a multiplicidade de relações, de determinações e de cumplicidades nas quais as economias das várias nações estão inseridas.

O questionamento sobre a pertinência da contínua utilização destas categorias decorre da compreensão de que a origem da sua utilização, enquanto instrumento analítico das relações capitalistas internacionais, se deu num momento no qual o capitalismo tinha como sujeito deste processo os próprios Estados-nações. Entretanto, a atual fase de globalização econômica, ainda que tenha características próprias da internacionalização econômica de momentos anteriores, não se circunscreve às intervenções estatais, mas principalmente, das corporações econômicas que poderão ou não estar em acordo com seus Estados de origem.

A exploração econômica entre nações, numa economia globalizada, assume nova característica, pois as “metrópoles econômicas” não podem se dar ao luxo de apenas expropriarem as nações mais pobres, uma vez que a instabilidade de um micro-sistema pode levar ao desequilíbrio de todo o sistema global.

O que não significa, de modo algum, que desapareça o antagonismo entre povos ricos e povos pobres, entre os pólos de prosperidade e os pólos de

miséria. Mas esse antagonismo cessa de se reduzir à dicotomia geopolítica elementar entre um 'centro' explorador e uma 'periferia' explorada. Não somente o 'centro' está hoje disperso por todo o planeta, não somente a 'periferia' invadiu os países ricos, mas ambos estão 'submissos' com igual rigor— se bem que em níveis bem diversos de prosperidade e miséria— ao mesmo sistema global, ao mesmo tempo hegemônico e inerte. Em seu movimento contraditório, a mundialização-modernização agrava a dependência do Terceiro Mundo (talvez ex-Terceiro Mundo) com relação ao Ocidente (talvez ex-Ocidente). Porém, ela os submete aos mesmos pesos mundiais, invertendo o equilíbrio interno, tanto do Sul como do Norte. A filosofia política pela qual tudo levava a um conflito do Terceiro Mundo com o Ocidente se vê obrigada a reexaminar suas categorias fundantes (Chesneaux, 1995, p. 67-68).

O avanço científico ocorrido nos últimos anos, em particular no campo da micro-eletrônica, faz com que as fronteiras sejam rompidas pelas tecnologias da informação. Desta forma, o capital não só conquistou melhores condições para sua expansão, como também impôs, em escala planetária, a uniformização comportamental, ameaçando as culturas locais, com a imposição de valores e costumes alienígenas.

As tradições sócio-culturais e políticas de cada país, bem como as suas diversas formas de organização da vida e trabalho, são levadas a combinar-se com outros padrões sócio-culturais e políticos, correspondentes à racionalidade embutida na organização flexível da produção e trabalho, envolvendo a dimensão mundial da nova divisão do trabalho. Simultaneamente, chegam a cada local, nação e região padrões oriundos dos centros dominantes, das cidades globais, instituindo parâmetros, modas, sistemas de referência. Isso significa que a condição operária, em cada lugar e em todos os lugares, passa a ser influenciada por padrões e valores sócio-culturais, políticos e outros dinamizados a partir das cidades globais que articulam o desenho do novo mapa do mundo (Ianni, 1997a, p. 168).

Nesta construção de uma aldeia global, os meios de comunicação de massa passam a ter um papel fundamental enquanto formadores de opinião e instrumentos de veiculação de valores, considerados necessários à manutenção das relações de poder existentes. A alta velocidade de distribuição e disseminação de informações— que poderia ter como desdobramento entre os povos estratégias de mobilização solidárias—, funciona como instrumento de controle e ideologização servindo, quase

exclusivamente, para atender aos interesses dos grupos econômicos detentores do controle de todos os meios de comunicação de massa.

A articulação existente entre mídia e o poder econômico, faz com que aquela seja, nos dias atuais, o principal instrumental utilizado pelos grupos dominantes para o alcance dos seus interesses econômicos. Estes, ao deterem total controle e monopólio das agências de informação, selecionam e distribuem, exclusivamente, as informações que não possam colocar em perigo o seu poder.¹ Neste sentido, sobre o papel da mídia na manutenção do poder nesta sociedade globalizada, Ianni nos diz:

Observada assim, nessa perspectiva, a mídia se constitui no intelectual orgânico dos grupos, classes ou centros de poder dominantes na sociedade global. (...) Isso significa que ela pode operar de modo seletivo: localizando, priorizando, desprezando, enfatizando ou interpretando fatos, situações, configurações, movimentos, entendimentos, conjunturas, rupturas. Nada lhe escapa, mas nem tudo ela passa. (...) Revela-se um intelectual orgânico ainda pouco conhecido, surpreendente e insólito, capaz de reunir dezenas, centenas e milhares de intelectuais espalhados por todo o mundo e levados a narrar diferentemente do que narraram, ou às avessas do que narraram (Ianni, 1997b, p. 172).

Mas se a globalização é marcada pela padronização cultural – uma vez que, em quase todas as partes do mundo as pessoas começam a se alimentar como os mesmos produtos, a usar as mesmas roupas e a admirarem os mesmos ídolos musicais e cinematográficos – não podemos esquecer que atende ou, pelo menos, reconhece as diversidades regionais. Ao mesmo tempo em que há o processo de uniformização, há também a criação de um mercado mais regional com o atendimento mais específico de uma clientela, valorizando a sua singularidade cultural.

A diversidade cultural (que se constitui e se afirma como contrapartida da mundialização) também orientará o processo de globalização econômica, embora – num aparente paradoxo – passe a introduzir novas formas de atividades, singularmente *territorializadas*: produção localizada baseada em recursos locais e até normas locais, padrões e formas organizacionais, onde os produtos mundiais padronizados – como o *hamburger*, o cartão de

¹ Sobre o papel da mídia na consolidação do governo Fernando Henrique Cardoso, vale conferir o excelente artigo de Bernardo Kucinski (Kucinski, 1999).

crédito, o *frankfurter*, o tênis e o *jeans* – passam a conviver com os não-homogêneos, e até mesmo com os próprios, mas ajustados a gostos e padrões locais. É a “glocalização”, um termo que expressa a dualidade do fenômeno – o *customizing* (ajuste ao sabor local) e a harmonização (global) do produto e do produtor, dos procedimentos e das percepções – operando dentro de um mesmo processo planetário (Dreifuss, 1996, p. 169-170).

Neste contexto de globalização, alguns Estados vão perdendo o seu poder de intervenção, bem como, sua autonomia para regular o movimento econômico dentro dos seus próprios limites territoriais. O capitalismo, durante toda sua existência, não pôs fim aos Estados-nações e talvez não seja do seu interesse pôr fim a estes micro-sistemas. Concomitantemente a este esvaziamento político sofrido pelos Estados, organizações dos mais distintos ramos econômicos e de vários níveis de intervenção internacional, vão tomando os seus lugares enquanto definidoras das políticas econômicas, como também vão impondo aos governos e regimes políticos distintos, a necessidade de se adequarem ao movimento ditado pelo capital.

Os Estados, expressão complexa de múltiplos dados históricos, culturais, geográficos, geopolíticos perfeitamente singulares, permanecem únicos verdadeiros sujeitos da sociedade internacional. Mas, esses mesmos Estados, tão ciosos de sua soberania tanto na administração interna como de seus congêneres no exterior, são impotentes diante da influência dos macro-agregados globais e dos imprevistos do mercado mundial. Podem somente registrar com docilidade a evolução muitas vezes caótica do curso das divisas, dos preços das matérias-primas, ou as taxas de juros. Os Estados desenvolvidos da Europa estão tão desarmados diante da deriva das siderurgias quanto a Argélia ou a Venezuela ante os sobressaltos do petróleo” (Chesneaux, 1995, p. 77).

Uma coisa fica evidente, sejam os Estados seguidores de uma filosofia política socialista, coletivista, social democrata ou de mercado, todos, indistintamente, são levados à sua revelia a aceitarem uma dinâmica que, muitas vezes, pode levá-los a uma maior subordinação na competição globalizada. Esta subordinação será determinada pela capacidade de competitividade que cada uma destas nações desenvolveu em período anterior do capitalismo. Assim, aquelas nações que puderam, no transcorrer deste século, incorporar os avanços científicos

e construir um setor industrial mais moderno, estão em melhores condições de participarem desta competição em situação privilegiada.

Isto não quer dizer que a todas nações estejam asseguradas iguais oportunidades nesta competição global. Assim acreditando, estaríamos considerando o processo de globalização como algo acabado e que já estaria plenamente definido pelo movimento do capital em períodos anteriores da história humana. Tomando como pressuposto que o fundamental no processo de globalização econômica está no movimento e nas novas metamorfoses do capital (Chesnais, 1996), então, será a própria dinâmica do capital que determinará as possibilidades de ascensão de novas economias a um patamar superior na competição mundial, como foi possível apreender da análise desenvolvida por Arrighi (1996).

Para não se perder em meio às avalanches de transformações produzidas principalmente pelas modificações científicas, particularmente no campo da micro-eletrônica, as nações desenvolvem as mais distintas estratégias, buscando evitar sua marginalização. Em tentativas que, na maioria das vezes, privilegiam reformas no campo educacional, busca-se construir novas mentalidades favoráveis ao processo de reformulação sócio-política. Objetivando, em primeiro plano, garantir a formação de uma mão-de-obra qualificada, técnica e psicologicamente, para inserir-se na esfera da produção. Implementando estas reformas educacionais, os administradores acreditam conseguir formar novas mentalidades necessárias neste momento ímpar na história do capitalismo.

Estas novas estruturas cognitivas dos trabalhadores, articuladas com investimentos na área de pesquisa e produção de novos conhecimentos a serem utilizados no setor produtivo, representam, como nos mostra Dreifuss (1996), condições fundamentais para as nações participarem competitivamente neste cenário de economia globalizada.

A globalização vem impondo o declínio da participação dos Estados-nações na regulação dos espaços econômicos, propiciando, assim, a criação de outras formas de regulação do capital internacional..

Como mostram René Dreifuss e Octavio Ianni, o surgimento de vários acordos multilaterais, como o Nafta (Acordo de Livre Comércio da América do Norte), a UE (União Européia), o Mercosul (Mercado Sul-Americano), a APEC

(Cooperação Econômica Ásia-Pacífico), a ASEAN (Associação das Nações do Sudoeste da Ásia) etc., expressa a necessidade de se criar outras formas de administrar o capital ao nível internacional, uma vez que as antigas formas de divisão administrativa mostram-se além de ineficientes, incapazes de darem conta da globalização econômica.

É importante destacar, como nos mostram Ianni (1997a; 1997b) e Dreifuss (1996) que a globalização não se dá destituída de ações planejadas, sejam estas desenvolvidas pelos Estados Nacionais, sejam pelas corporações. O discurso do livre mercado, ao deixar a mão invisível se responsabilizar pela condução do processo econômico, é apenas uma retórica que na realidade não tem nenhuma efetividade.

A internacionalização econômica ocorre, em muitos momentos, numa relação de parceria entre Estados e corporações. Embora estas últimas, em muitos momentos, possam apresentar uma capacidade de definição política superior a de seus Estados originários, não deixa de haver uma participação política dos governantes estatais garantindo que suas corporações consigam novos mercados e na maioria dos casos, estabelecendo ou intensificando estratégias protecionistas aos interesses das mesmas.

A presença do Estado na economia vem se mostrando mais intensa na criação de condições para o capital efetivar investimentos na área de pesquisa e desenvolvimento. Em virtude dos custos para o desenvolvimento de pesquisas requisitarem investimentos maiores, cabe ao Estado desenvolver uma parceria de forma a viabilizar as condições para serem confeccionados novos produtos, dado que, no momento atual, o domínio da informação é a mola propulsora da hegemonia num mercado extremamente competitivo. Neste sentido, a intervenção estatal não só estimula a reprodução do capital, mas lhe é uma condição indispensável.

A participação estatal na reprodução do capital mostra o lado ideológico das novas práticas de condução econômica protagonizadas pelos governos neoliberais. Fica cada vez mais evidente que a diminuição da intervenção estatal nas ações de cunho social não significa a retirada do Estado em todas as áreas. Caracteriza, sim, a ausência do Estado em setores considerados prioritários para a reprodução da força de trabalho, tais como, saúde, educação, saneamento e nutrição.

Essas reformulações planetárias na forma de intervenção estatal, cujo alvo tem sido o Estado de bem-estar social, representam a fragilização dos Estados nacionais de se imporem diante do avanço do capital, expressando assim o forte poder assumido pelo capital no transcorrer deste século e a diminuição da força de outros agentes que poderiam servir como reguladores da sua expansão. Desta forma, o Estado, ao mesmo tempo que se mostra como parceiro do capital (Oliveira, 1988), expressa-se, também, nos países de economia periférica, como um “refém” da ofensiva capitalista. Neste último caso, por cumplicidade e/ou subordinação é obrigado de forma mais intensa a criar as condições ideais para o atrair o capital à sua territorialidade.

Durante uma boa parte do século passado o capital mostrou-se estimulado a investir nas áreas que apresentassem uma grande disponibilidade de matéria-prima, infra-estrutura montada, estímulos provenientes de diminuição das taxações governamentais e mão-de-obra barata. Hoje, o capital está mais interessado em dirigir-se às áreas detentoras de uma estrutura montada na área de pesquisa, bem como vem se interessando por locais provedores de uma mão-de-obra mais qualificada e que tenham uma menor tradição do movimento sindical. Com isto não deixamos de levar em consideração que, o capital tem se direcionado também para áreas nas quais pode explorar de forma mais intensa a mão-de-obra local, como por exemplo, algumas corporações americanas e européias que deslocam parte da sua produção para o continente asiático, pagando salários muito mais baixos que pagariam em suas nações de origem (Dreifuss, 1996).

Esta descentralização e globalização da produção não impedem a centralização do conhecimento no eixo Europa-Estados Unidos, dado que, na maioria dos casos, são deslocadas para outros continentes as ações de produção vinculadas a produtos destituídos de grandes investimentos científicos, reservando para as matrizes o conhecimento recentemente produzido. Para os países receptores de novos investimentos e que estejam em estágio inferior de desenvolvimento científico, se estabelecem restrições à possibilidade dos mesmos instituírem-se como novos produtores de tecnologia de ponta.

Anteriormente, podíamos apontar o interesse do capital em investir em áreas que ofereciam uma capacidade competitiva ao nível dos salários— particularmente algumas regiões da África e Ásia— hoje, algumas regiões próprias das nações

desenvolvidas em decorrência do grande desemprego, já despontam como receptoras de novos investimentos. Conforme afirmou Chesnais (1996), não se faz mais necessário para o capital atravessar fronteiras continentais à procura de localidades oferecedoras de uma mão-de-obra qualificada e com possibilidade de ser explorada. As corporações pertencentes à tríade já podem encontrar em localidades da Europa e dos Estados Unidos condições ideais de explorar uma massa de desempregados que, em virtude da sua condição de exclusão social, submetem-se à exploração salarial.

A implementação da 'produção sem gorduras de pessoal' *não elimina* o interesse das multinacionais por locais de produção de baixos salários, mas elas não precisam mais deslocar-se milhares de quilômetros para achar esses locais. O efeito combinado das novas tecnologias e das modificações impostas à classe operária, no tocante à intensidade do trabalho e à precariedade do emprego, foi proporcionar aos grupos americanos e europeus a possibilidade de constituir, com ajuda de seus Estados, zonas de baixos salários e de reduzida proteção social. Bem perto de suas bases principais, dentro dos próprios pólos 'triádicos'. (Chesnais, 1996, p. 35).

Ao direcionar-se novos investimentos para o interior da própria tríade, reforça-se a centralização do capital. Esta mudança atende aos interesses do capital em aproveitar as possibilidades produzidas pelas mudanças provenientes da tecnologia da produção e representa uma busca constante das próprias corporações de impedir que novos atores possam se estabelecer na competição internacional.²

A entrada massiva da tecnologia no setor produtivo permite ao capital libertar-se das amarras que o aprisionavam – em virtude de poder, agora, subordinar aos seus interesses a força de trabalho, evidenciando a existência de um grande exército industrial de reserva. As modificações protagonizadas pelos Estados nacionais serviram como condição indispensável para que o capital pudesse dispor de melhores possibilidades para traçar, ao seu bel-prazer, a trajetória de reprodução ampliada.

Por enquanto, o triunfo da 'mercadorização', isto é, daquilo que Marx chamava de 'fetichismo da mercadoria', é total, mais completo do que

² Esta centralização do poder econômico nos países da tríade pode ser demonstrada pelos dados oferecidos pela ONU em 1993, citados por Chesnais (1996, p. 73). Estes nos mostram que entre as 100 maiores empresas multinacionais registradas em 1990, havia 12 empresas do Japão, 28 dos EUA e 53 da Europa (Formadores da Tríade), restando apenas 7 para serem distribuídas entre Canadá, Austrália e Nova Zelândia.

jamais foi em qualquer momento do passado. O trabalho humano é, mais do que nunca, uma mercadoria, a qual ainda por cima teve seu valor venal desvalorizado pelo 'progresso técnico' e assistiu à capacidade de negociação de seus detentores diminuir cada vez mais diante das empresas ou dos indivíduos abastados, suscetíveis de comprar seu uso. As legislações em torno do emprego do trabalho assalariado, que haviam sido estabelecidas graças às grandes lutas sociais e às ameaças de revolução social, voaram pelos ares, e as ideologias neoliberais se impacientam de que ainda restem alguns cacos delas (Chesnais, 1996, p. 42).

As análises dos trabalhos de Dreifuss (1996) e Chesnais (1996) nos permitem pensar a globalização como uma aglutinação de mercados, de uniformização de costumes e de valores e de quebra de fronteiras para o mercado. Deixam claro, também, que esta aglutinação não se dá de forma universalizante, ela traz no seu bojo a desagregação social, talvez, jamais vista na história da humanidade.

Embora possamos enxergar, no momento atual, as condições para um desenvolvimento econômico com a melhoria efetiva da qualidade de vida da população de todo planeta, observamos exatamente o contrário.

A tendência aparentemente predominante é a de que o sistema tenda a se fechar sobre si mesmo, a se instalar no 'dualismo', e que seus dirigentes, acompanhados por uma parcela significativa da população, se empenhem em construir, ao mesmo tempo, fortalezas para conter os 'bárbaros' na periferia, e arame farpado em volta de seus guetos internos (Chesnais, 1996, p. 315).

Não obstante o capital venha obtendo vitórias sucessivas no seu processo de internacionalização, esta sua expansão é acompanhada da destruição social e ambiental, impondo para si próprio limites reais à sua continuidade. O crescimento da economia internacional vem sendo acompanhado pela concentração da riqueza nos pólos econômicos mais desenvolvidos. Simultaneamente a isto, ocorre uma verdadeira destruição da natureza. Não é impertinente se questionar se o capital está caminhando em direção aos seus próprios limites, tanto no que se refere à capacidade de exploração da natureza como também à sua capacidade de manter-se em estabilidade diante de uma ação contestatória das massas exploradas nos

países em desenvolvimento, como também às massas marginais que aumentam cotidianamente nos países de economia central.

É possível ao capital encontrar alguma saída para este impasse mas, no presente, temos a convicção de não poder ser no âmbito da organização econômica capitalista que estas saídas serão encontradas. Mesmo o capital cantando vitórias sucessivas nestas últimas décadas— a ponto de alguns apontarem para o fim da história (Fukuyama, 1992)—, a cada dia torna-se mais evidente que a solução para a estabilidade do próprio planeta será desenvolvida dentro de uma outra lógica que não seja a da busca incansável do lucro.

Não podemos pensar saídas para a crise ambiental do planeta dentro dos limites das relações capitalistas. Da mesma forma não devemos deixar de perceber que as lógicas cultural e econômica que guiam as ações do sistema e das pessoas individuais estão intimamente vinculadas a uma relação na qual a produção moderna representa o ápice do desenvolvimento que a humanidade alcançou. A visão de desenvolvimento e de civilização totalmente articulada à ideia de progresso da técnica faz com que as pessoas coloquem em plano secundário as conseqüências negativas advindas do uso indiscriminado da tecnologia nas suas vidas, como também as suas conseqüências ambientais.

Desvincular desenvolvimento, civilização, progresso, etc., do avanço da técnica não se caracteriza pela negação do potencial libertador que pode ter a tecnologia quando utilizada para a satisfação de interesses coletivos. Contudo, é exatamente na dimensão da apropriação individual da produção material e espiritual que o sistema capitalista representa um empecilho para a confecção de uma nova ordem social. Ordem, capaz de levar a humanidade a conseguir respostas eficazes para a reelaboração de um projeto de desenvolvimento que tenha como horizonte uma distribuição mais eqüitativa da riqueza produzida e, no qual, não se perca de vista que a produção da riqueza não pode secundarizar a conservação e o fortalecimento do patrimônio natural.

É necessário reestruturar a visão de desenvolvimento. Isto significa repensar a ideia de que o passado é provido de todo o atraso e que o futuro, marcado pela forte presença da técnica, proporcionará a passagem para um estágio superior da humanidade. Embora saibamos que, com o avanço da ciência da informação, a humanidade passou a contar com recursos mais capazes de possibilitar uma

qualidade de vida muito melhor, não podemos deixar de reconhecer que o avanço desta mesma ciência está intimamente vinculado ao interesse militar, bem como aos da reprodução ampliada do capital. Neste sentido, é possível destacar que muitas das tecnologias— por mais que se queira defender a neutralidade da ciência— passam a ser assimiladas dentro de uma perspectiva que pode ser totalmente nociva aos interesses humanos. Desta forma, há de se modificar a relação entre o passado como algo negativo e o futuro como “propulsor da felicidade”. Em não rompendo com isto, manteremos a ideia de passado e presente dentro de uma dicotomia (atraso e progresso) que em muito tem sido prejudicial aos interesses humanitários.

1.2 Educação, globalização e competitividade

Há um entendimento consensual por parte dos governantes da maioria dos países, particularmente do Brasil, de que o processo educativo é o responsável pela aquisição de um novo padrão de competitividade. Concomitantemente, há o questionamento da capacidade da educação reverter o quadro de desigualdade social existente (Pochmann, 1997).

Márcio Pochmann, em outro texto (Pochmann, 1998), ao analisar a inserção ocupacional dos jovens nas economias avançadas, constatou que mesmo tendo havido uma maior escolarização da juventude, este tem sido o segmento mais afetado pelo aumento do desemprego. Em sua análise sobre o desemprego nos países da OCDE mostrou que, se compararmos o índice de desemprego entre os jovens do final dos anos 60 com o da década de 90, constataremos que seu percentual de desemprego aumentou em cerca de dez vezes, representando mais de 40% dos desempregados.

Pochmann, mesmo reconhecendo que durante um certo período do desenvolvimento da economia capitalista (“os anos dourados”), a maior oferta de escolarização e o conseqüente aumento da permanência dos jovens no interior da escola tenham causado uma diminuição na pressão por emprego, afirma não ser este o motivo justificador da contínua diminuição da participação dos jovens no mercado de trabalho. Entretanto, reconhece que o retardamento da saída dos jovens

da vida escolar baseia-se na tentativa de melhor qualificarem-se para a disputa de uma vaga num mercado cada vez mais seletivo e competitivo.

Mesmo assim, para este autor, “o avanço da escolaridade não estaria garantindo, necessariamente, o acesso ao emprego para os jovens com maior tempo de escolaridade, nem mesmo reduzindo o risco da instabilidade ocupacional” (Pochmann, 1998, p. 22).

Embora a existência de trabalhadores qualificados represente um dos principais componentes definidores da capacidade de uma nação inserir-se no processo de globalização econômica de forma mais ofensiva, é importante ressaltar que a aceitação dos preceitos da Teoria do Capital Humano por parte dos fazedores de política não obscurece a compreensão da diversidade de fatores, pelos menos no Brasil, diretamente responsáveis pelo quadro de desigualdade social existente e que servem como entraves para esta nação ocupar espaços mais vantajosos na competição internacional.

Um exemplo desta compreensão pouco mais abrangente dos fatores diretamente responsáveis pelo padrão de competitividade da indústria (economia) brasileira enunciou-se no livro “Estudo da competitividade da indústria brasileira” (Coutinho; Ferraz, 1994); que é o relatório de uma pesquisa encomendada pela Secretaria de Ciência e Tecnologia da Presidência da República em 1992, junto a um consórcio formado por 13 instituições. Esta pesquisa teve o objetivo não só de mapear o quadro de competitividade da economia brasileira mas, ao mesmo tempo, sugerir políticas para a ciência e tecnologia e diversas áreas que pudessem elevar o nível de competitividade da indústria nacional.

Este documento reconhece o quadro de desigualdade social e, por conseguinte, a nítida diferença de acesso ao processo educacional em relação aos países mais desenvolvidos. Para os pesquisadores, esta situação denota a dificuldade da economia brasileira inserir-se igualmente às economias em maior estágio de desenvolvimento. Mostra também, a aceitação de uma tendência global, segundo a qual um maior investimento na educação básica e a ampliação das ações na área de formação profissional conseguirão romper a barreira do modelo de desenvolvimento brasileiro. Para tal afirmação, usam-se como parâmetros os países recentemente desenvolvidos (Coréia, particularmente), que conseguiram atingir padrões de escolarização bem superiores à nação brasileira.

Uma das suas melhores contribuições dessa pesquisa (Coutinho; Ferraz, 1994), diz respeito à contextualização do quadro de desenvolvimento apresentado pela indústria nacional. Esta contribuição é importante porque, a partir dela, podemos delimitar quais os limites do processo educativo na construção de uma economia mais competitiva. Caso esta delimitação não seja efetuada, ficaremos sempre numa disputa de posições que não terão como base empírica a própria realidade da economia nacional. Esta contribuição torna-se mais significativa pelo fato desta pesquisa ter envolvido mais de seis centenas de indústrias em todo o país. Neste sentido, é importante a transcrição de um trecho desta obra demonstrando, sucintamente, o panorama da indústria brasileira.

Em comparação com os padrões internacionais, no início da década de 1990 uma boa parte da indústria brasileira opera com equipamentos e instalações tecnologicamente defasados, apresenta deficiências nas tecnologias de processo, exhibe atraso quanto às tecnologias de produto e dispende pequena fração do faturamento em atividades de P&D³. Demonstra, ainda, limitada difusão dos sistemas de gestão de qualidade, tanto de produtos quanto dos processos de fabricação, e apresenta relativa lentidão na adoção das inovações gerenciais e organizacionais, do tipo *just-in-time*, *quick response*, *total quality control* e outras. Enquanto internacionalmente as empresas intensificam laços de colaboração, a maior parte da indústria brasileira ressent-se de ausência de interação intensa entre usuários e produtor e carece de relacionamento mais cooperativo entre fornecedores e produtores. Finalmente, apresenta, em geral, um padrão anacrônico de relações gerenciais/trabalhistas, que ainda encara o trabalho como um custo e não como um recurso primordial da produção, dando pouca atenção ao treinamento e à formação de operários polivalentes⁴ (Coutinho; Ferraz, 1994, p. 33-34).

³ Segundo os dados coletados durante esta pesquisa com 495 empresas, o nível de investimento em P&D em relação ao faturamento obtido durante o ano de 1992, tem os seguintes escores: 54% das empresas não fizeram nenhum tipo de investimento; 25% investiram menos de 1%; 9% investiram entre 1% e 2%; 3% investiram entre 2% e 3% e as 9% restantes investiram acima de 3%. Ressalte-se que neste universo de empresas que investiram em pesquisa só 20% das mesmas tinham menos de 100 empregados, o restante tinha a seguinte composição: 40% (entre 100 e 500 empregados), 13% (entre 501 e 1000 empregados), 20% (entre 1001 e 3000 empregados) e 7% mais de 3000 empregados.

⁴ Ainda de acordo com esta pesquisa constatou-se que o investimento na formação de recursos humanos é extremamente diminuto e que houve pouco incremento nos anos 80 e 90. Por exemplo, observou-se que no triênio 1987/89 o investimento em treinamento em relação ao faturamento estava na ordem de 0,4%, elevando-se para apenas 0,5% no ano de 1992 (ano de realização da pesquisa). Da mesma forma mostra-se que das 643 empresas pesquisadas, no triênio 87/89, 42% não realizavam qualquer tipo de treinamento, e no ano de 1992 este número teve uma pequena diminuição para 37%. Ainda um fato que merece atenção é que das empresas que desenvolviam atividades de treinamento sistemático com seus trabalhadores, 44% das mesmas direcionam estes treinamentos para os cargos de gerência.

Da mesma forma que este documento aponta tais limitações na indústria brasileira para alcançar um nível de competitividade internacional, outros autores têm chamado atenção para características históricas do empresariado nacional e daqueles aqui instalados, expressões dos obstáculos à disputa de novos mercados e à garantia da supremacia no mercado nacional, quando confrontando-se com os concorrentes de outras nações.

Estes autores (Leite, 1994a; Carvalho, 1994), ressaltam o fato de que, embora nos anos 80 e 90 existam empresas adequando-se ao modelo flexível de gerenciamento, uma grande maioria delas, mesmo investindo em tecnologia de ponta, manteve concomitantemente um padrão de organização taylorista, com padrões mais flexíveis de produção. Podemos perceber nestas modificações que estamos muito longe de configurar as empresas brasileiras como representantes de uma nova organização do trabalho e com estratégias inovadoras no gerenciamento da produção.

O caso do Brasil, segundo Leite (1994a), é um típico exemplo de modernização conservadora. A característica do patronato brasileiro de não estabelecer relações democráticas com seus empregados, contribui para a manutenção de uma estrutura de forte concentração nas decisões referentes ao planejamento e a concepção da produção, nas mãos dos técnicos e engenheiros. Ficando desta forma, o trabalhador, destituído de uma participação mais ativa no processo produtivo. Este padrão de participação é conflitivo com o atual modelo japonês⁵ no qual não basta apenas o investimento em métodos e técnicas de trabalho, mas, principalmente, o investimento numa participação mais coletiva do trabalhador.

O outro fator que merece atenção quando se fala na implementação da utilização de novas tecnologias no setor produtivo, é a articulação da tecnologia com o processo de pesquisa. No mundo moderno, a diferenciação entre as economias, e particularmente, entre seus parques industriais, é a quantidade de recursos destinados às atividades de pesquisa. Como nos lembra Carvalho (1994), no setor industrial moderno, a separação de conceitos como produzir e inovar não tem mais sentido, pois cada vez mais as indústrias passam a ter necessidade de produzir

⁵ Sobre as características do modelo japonês de produção, conferir Humphrey (1994).

avanços tecnológicos. Ao mesmo tempo, é pela decorrência dos investimentos nas ações ligadas à produção tecnológica que estas podem produzir inovações em seus produtos e, com isso, competir melhor.

Transportando esta discussão para o cenário industrial brasileiro, a partir dos trabalhos de Leite (1994a) e Carvalho (1994), percebemos a ausência de uma dinâmica de desenvolvimento de atividades de pesquisa. Desta forma, fica difícil acreditarmos na possibilidade de termos uma economia capaz de inserir-se competitivamente no cenário internacional pois, não produzindo novos conhecimentos, estaremos a mercê de inovações e descobertas produzidas nas nações desenvolvidas.

Segundo Carvalho (1994), embora o perfil das indústrias instaladas no Brasil faça parte da modernidade tecnológica, estamos distante de considerá-lo como portador de um quadro de capacitação e dinamismo tecnológico. Como nos mostrou anteriormente Leite (1994a), a indústria moderna vive a necessidade de inovações. No entanto, o padrão de industrialização brasileiro— caracterizado pela exploração predatória de mão-de-obra barata, a presença de recursos naturais em abundância— e o forte protecionismo do Estado⁶, parecem ter contribuído para a secundarização dos investimentos em Pesquisa e Desenvolvimento.

Em um trabalho produzido no final dos anos 80, Ruy de Quadros Carvalho e Hubert Schmitz (Carvalho; Schmitz, 1990) destacavam, em meio às mudanças tecnológicas, a continuidade e o fortalecimento de relações fordistas no interior das indústrias automobilísticas brasileiras. Para estes autores, este fato decorria, provavelmente, de uma divisão de trabalho estabelecido no capitalismo ao nível internacional, bem como do desestímulo para um maior investimento na indústria aqui instalada. Este desestímulo ocorria em virtude das indústrias automobilísticas direcionarem suas exportações, primordialmente, para os países em desenvolvimento, e no caso dos países industrializados disputarem espaço com os automóveis de qualidade inferior. Para estes pesquisadores, a ocupação desta

⁶ A referência ao protecionismo estatal não é tomada como aspecto negativo, haja vista o reconhecimento de que o Estado foi fundamental no processo de industrialização brasileira, como representou, também, para os países asiáticos, um apoio indispensável no alcance de sua competitividade industrial. Este destaque do protecionismo, procura apontar a não contrapartida do setor industrial, principalmente no que se refere à destinação de um maior montante de investimentos para as atividades de pesquisa e de qualificação dos seus trabalhadores.

parcela do mercado já satisfazia os interesses daquela parcela do empresariado “brasileiro”.

Quanto à divisão de trabalho à qual nos referimos, segundo Carvalho e Schmitz, ocorre uma automação seletiva, cabendo aos países em desenvolvimento um processo tardio e não generalizado de automação, colocando-se no âmbito dos países industrializados uma ofensividade maior da conversão produtiva. Na prática, o que estaria se estabelecendo seria uma competitividade para os países em desenvolvimento, como o Brasil, em que se combinariam trabalho barato, automação seletiva, introdução de programas de melhoria da qualidade, com a continuidade da organização fordista de produção.

Leite (1996), além de destacar a segmentação no interior do processo produtivo, chamou atenção para o fato de que a internacionalização do modelo de produção japonês também pode estar sendo acompanhado por um processo de divisão de trabalho ao nível internacional, na medida que guardaria para alguns países os processos mais sofisticados de produção e externalizaria atividades mais simples para os locais com maior concentração de mão-de-obra barata.

Uma citação de Elger e Smith (1994), feita no trabalho de Leite (1996) sintetiza um pouco a sua visão sobre a divisão internacional do trabalho em meio à produção flexível japonesa, que entendemos ser convergente às advertências feitas por Carvalho e Schmitz (1990), quando afirmavam que o fordismo estava vivo no Brasil.

Na era de maior mobilidade do capital, a lógica da industrialização nos países em desenvolvimento e do investimento direto/realocação nos desenvolvidos é informada pela lógica de uma companhia transnacional e não por algum princípio econômico universal (...). Isso sugere que a difusão das ideias de melhores práticas ou de novos sistemas de produção que fazem parte de um regime de fábrica de uma empresa transnacional será diferentemente distribuída de acordo com esta lógica particular e não com algum tipo de princípio capitalista geral. As firmas japonesas instalarão diferentes regimes de fábrica em suas subsidiárias na Malásia em relação a suas subsidiárias na Alemanha. Em outras palavras, a divisão internacional do trabalho e da produção através do capital internacional significa uma desigual distribuição de prática de pessoas, técnicas de manufatura e programas de treinamento (Elger; Smith apud Leite, 1996, p. 82).

Especificamente sobre a divisão internacional do trabalho, em articulação com as novas formas de gerenciamento da produção, Leite faz restrições ao pensamento dominante de que o modelo japonês de produção põe fim à segmentação no processo de produção. Ela destacou a necessidade de se desenvolver uma análise mais pormenorizada do mesmo, no que se refere à importância de uma maior qualificação dos trabalhadores. Para ela, é importante considerar-se que no âmbito da produção industrial de caráter flexível, mantém-se ainda um alto índice de segmentação da produção, não no interior de uma mesma fábrica, mas na relação que se estabelece entre as indústrias, em função da importância que elas ocupam na cadeia de produção.

Enquanto os trabalhadores estáveis, bem pagos e qualificados normalmente estão nas empresas mães ou naquelas fornecedoras de produtos de primeira linha, nas empresas fornecedoras de produtos menos sofisticados os trabalhadores não dispõem de estabilidade, nem há por parte das empresas o interesse de investirem no seu treinamento. Ou seja, não se pode pensar a produção japonesa de uma forma homogênea, mas há de se destacar as contradições e as próprias relações de dominância inerentes àquele modelo de organização de produção, que o permite, a partir desta própria dinâmica, alcançar taxas de exploração da força de trabalho superiores ao existente no processo taylorista-fordista de produção.

Deve ser observado que não se deve circunscrever as áreas de salários mais baixos apenas aos países mais pobres ou em desenvolvimento. De acordo com pesquisas analisadas por Márcia Leite, as indústrias japonesas instaladas nos EUA, na Inglaterra e no Canadá apresentariam características semelhantes de salários mais baixos, pouco investimento em qualificação profissional e trabalhadores desenvolvendo atividades de pouco conteúdo. Isto não quer dizer que ali não existam também empresas japonesas apresentando atividades produtivas semelhantes às empresas mães japonesas, entretanto, estas eram mais exceção que fato normal (Leite, 1996).

Outra argumentação encontrada para justificar nossa posição contrária ao super dimensionamento da educação, no binômio: educação e competitividade, emerge da mesma pesquisa anteriormente referenciada (Coutinho; Ferraz, 1994). Segundo os seus autores, a dificuldade do Brasil integrar-se competitivamente no cenário internacional, decorre das dificuldades oriundas da sua própria estrutura

social. Uma delas diz respeito à acentuação da pobreza no país, provocando a impossibilidade de um contingente considerável da população estar inserida no mercado de consumo. Ao mesmo tempo, esta desigualdade social, provoca a impossibilidade de diversos agentes econômicos terem uma intervenção mais cooperativa, visando alcançar o nível de competitividade desejável.

Da concatenação destes fatores, o relatório aponta a necessidade do Estado— ainda que no mesmo destaque a urgência de sua reestruturação— desenvolver mecanismos de compensação dos distúrbios provocados pelo processo de aumento da competição econômica. Ressaltando a tensão atual entre emprego e competitividade, sustenta a necessidade do Estado brasileiro instituir— assim como ocorre nos países com maior nível de desenvolvimento econômico— ações compensatórias, geradoras de condições efetivas às populações alijadas do processo produtivo estabelecerem saídas visando a superação das dificuldades advindas da reestruturação econômica. Caso contrário, tende-se a uma mobilidade social descendente, com o acúmulo do “mal-estar social” (Coutinho; Ferraz, 1994).

Por conta destas debilidades sociais e econômicas que, no caso brasileiro, tendem a se acentuar em função das políticas implementadas nos últimos anos, o relatório destaca a importância da articulação entre competitividade e desenvolvimento social, lembrando a ideia de transformação produtiva com equidade social, defendida pela CEPAL.

A construção da competitividade, coetânea à 3ª Revolução Industrial, não pode prescindir de *fundamentos sociais, como educação* básica universalizada, elevada qualificação da força de trabalho, novas formas de organização do processo de produção, relações de trabalho cooperativas e mercados que exigem qualidade. Em suma, fundamentos que significam um mínimo de equidade na sociedade. De outro lado, é essencial reconhecer que os processos espontâneos de busca de competitividade, através do jogo das forças de mercado, tendem a provocar efeitos adversos em matéria de emprego e salários (e portanto de equidade social) (Coutinho; Ferraz, 1994, p. 95— grifos no original).

Esta recomendação parece não ter sido levada em consideração pelos nossos governantes pois, a política de reformulação do Estado brasileiro implementada logo em seguida, significou um verdadeiro retrocesso na área social. Se o governo do Presidente Fernando Henrique usou o Plano Real como

instrumento de propagação da melhoria dos níveis sociais, na prática, estabeleceu no transcorrer da década de 90 um incremento da segregação social, haja vista o aumento das taxas de desemprego, bem como a política de contenção dos salários (Pochmann, 1997).

Este capítulo buscou destacar que a globalização econômica termina por ser utilizada pelos setores dominantes como uma estratégia para implementar as reformas e políticas que atendam aos seus interesses imediatos e aos do capital financeiro internacional. Daí entendermos ser necessário o desvelamento dessa ideologia, de forma a produzir uma compreensão diferente da propagada pelo Estado, tanto das modificações ocorridas no interior da sociedade brasileira nestes últimos anos, quanto das reformas educacionais aqui implementadas.

Nesse contexto, apesar de ser propagada a necessidade da escola adequar-se às mudanças culturais e tecnológicas— particularmente às novas necessidades do mundo do trabalho—, o que de fato observamos é a utilização velada da teoria do capital humano como norteadora das reformas educacionais.

A reforma do ensino médio-profissional, na qual deteremos nossa atenção, expressa como o governo brasileiro, pautado nas “recomendações” das instituições multilaterais e do empresariado brasileiro, incorporou este pensamento. Contudo, como demonstrou Frigotto (1995b), a teoria do capital humano incorporou outros elementos em virtude das mudanças políticas e econômicas ocorridas nestes últimos anos ao nível global. O fundamental é que a forma como as elites vêem a educação não parece ter sofrido alterações. Estas não consideram a educação como um direito a ser assegurado para todos os cidadãos. Continuam vendo-a apenas como um dispositivo a serviço do seu processo de acumulação e, por isso, sua proposta de educação— seja a educação básica ou, particularmente, a profissional— não é aquela que interessa à maioria da população.

CAPÍTULO II

Os novos balizamentos da educação profissional brasileira no contexto da economia globalizada

As modificações no campo político, econômico e social, decorrentes do processo de globalização e da ofensiva das políticas monetaristas, afetam as dinâmicas internas de todas as nações do planeta, ainda que de formas diferenciadas. Como já afirmava Dreifuss (1996), para adaptar-se a esta nova realidade, a maioria das nações tem buscado no processo educativo a saída mais apropriada para o enfrentamento dos desafios impostos pela forte competição internacional. Isto não implica dizer a valorização da educação tenha se materializado, igualmente, na destinação de recursos para seu financiamento (**Tabela 1**).

São modificações decorrentes, não exclusivamente, mas principalmente, do processo de reestruturação produtiva e da competitividade ao nível global, impondo não só a necessidade de pensar a educação em novas bases— ao ter como horizonte as transformações no âmbito do próprio capital (Tumolo, 1996)—, mas também e primordialmente, a contribuição da educação, a partir deste contexto, para a formação de futuros cidadãos.

TABELA 1				
GASTO PÚBLICO EM EDUCAÇÃO COMO PERCENTAGEM DO PIB				
	1975	1980	1985	1988
América Latina e Caribe ⁷	3,6	3,9	4,0	4,4
Países Industrializados	5,8	5,8	5,4	5,7

Fonte: CEPAL/UNESCO (1992, p. 202)

⁷ Dados mais atualizados (média 1994-1996) indicam que em média a América Latina gasta na educação aproximadamente 3,9% do PIB (PNUD/CEPAL/UNICEF, 1999).

A compreensão do conjunto destas modificações é fundamental para a identificação dos valores presentes no interior dos currículos escolares e da construção das políticas educacionais, em particular, da educação básica e profissionalizante, implementadas pelo poder público. Compreendendo-as, melhor articulamos os determinantes redefinidores do movimento de contradição existente em sociedades polarizadas e que repercutem diretamente sobre as políticas educacionais. Neste sentido, acreditamos que as modificações estabelecidas no campo da reformulação do ensino técnico, ministrado nas instituições federais de ensino— a serem discutidas posteriormente—, são expressões da subordinação da educação ao movimento do capital ao nível global.

O aspecto contraditório das mudanças nas políticas educacionais, no que diz respeito à problemática social, revela-se pela impossibilidade— através da educação e/ou da aquisição de uma qualificação profissional— do indivíduo poder, no futuro ou no presente, garantir sua inserção no mercado de trabalho. Afinal de contas, não decorre da inexistência de trabalhadores qualificados o alto índice de desemprego encontrado em todas as economias desenvolvidas e em desenvolvimento. Neste sentido, como nos mostra Franco (1999), está acontecendo uma movimentação por parte de vários setores da sociedade em busca da garantia de uma qualificação para a existência de um emprego incerto.

No que concerne ao processo de competição econômica, atribui-se à educação uma importância maior do que ela pode ter diante de tantos fatores condicionantes do desempenho das economias em desenvolvimento, sejam estes no campo político ou no econômico. Ao explicar as debilidades destas economias pelo fracasso dos seus sistemas educacionais— tanto no seu aspecto quantitativo como qualitativo—, desconhece-se que o atraso destas nações nos campos econômico e social, está intimamente vinculado ao papel que lhes foi reservado na divisão internacional do trabalho. Consequentemente, projetar uma modificação da estrutura social e econômica, sem levar em consideração os seus determinantes, funciona apenas como um constructo ideológico justificador das ofensivas do capital sobre as diversas instâncias societárias, caracterizadas, antes de tudo, por uma estratégia de diminuição da intervenção estatal nas áreas sociais e uma abertura, sem limites, à regulação da economia pelo mercado.

Dentro deste contexto pouco definido— por mais que as análises da educação no Brasil já tenham, desde o final dos anos 80, levado em consideração as repercussões destas transformações do processo educativo—, procuraremos, neste capítulo, mapear as reflexões desenvolvidas sobre a relação educação e trabalho nos anos 90.

2.1 A relação trabalho-educação nos anos 90

De acordo com Frigotto (1989b), ao final da década de 80, duas tendências predominavam nas análises referentes aos impactos das mudanças tecnológicas e científicas sobre o mundo do trabalho e da produção social em seu conjunto: a) uma visão “romântica” relacionada diretamente às as teses de Rousseau, apontando o caráter maléfico e destrutivo da sociedade tecnológica; b) a segunda, contrária ao pensamento rousseauiano, apologista da ciência moderna, acreditava que o desenvolvimento científico e tecnológico tinha o poder de libertar a "humanidade" da miséria.

A visão romântica pecou por não perceber que o mal não está na técnica, mas sim na função que esta passa a desempenhar sob a dominação do capital. A ciência e a técnica, como produções humanas, embora sob domínio do capital, não são só negatividade. Produtos humanos, elas possuem a capacidade de transpor os limites impostos pelo poder do capital. Significa dizer que é necessário redirecionar o papel da ciência, da técnica e do trabalho de forma a servirem não aos interesses do capital, mas aos da classe trabalhadora (Frigotto, 1989b).

Este debate sobre o caráter positivo ou negativo das tecnologias no processo produtivo mostrou-se muito mais complexo no cotidiano das sociedades. Tal esquematização contém uma perspectiva mais sentimental do que propriamente prática. Na realidade concreta, a inserção contínua de novas tecnologias tem motivado intelectuais de diversas áreas do conhecimento a analisarem os desdobramentos sociais decorrentes da contínua reconfiguração na forma de produzir, influenciada diretamente pela possibilidade da utilização de novos artefatos tecnológicos no processo de produção bens e serviços.

A tecnologia, por si só, não é a responsável pelas novas formas de organização e de direcionamento da produção capitalista. A reestruturação do

processo o produtivo decorre dos próprios limites e interesses do capital visando garantir a manutenção ou recomposição das suas taxas de acumulação. Conseqüentemente, a mudança nas relações de produção e nas próprias relações de trabalho, não podem ser explicadas pela tecnologização da produção. O próprio processo acelerador da inserção dos artefatos tecnológicos na produção está imerso nos interesses imediatos de acumulação.

As modificações gerenciais e organizativas, bem como o repensar do papel a ser desenvolvido pelo trabalhador no processo de produção vinculam-se, intimamente, a uma necessidade real do capital de redefinir sua trajetória, garantindo o seu processo de alargamento territorial, bem como a instituição de um novo padrão cultural solidificador de um novo bloco histórico, capaz de assegurar sua hegemonia econômica e política. Esta redefinição não ocorre como um movimento natural ou como um processo evolutivo indiferente à ação humana, demarca-se como uma estratégia política visando recompor/fortalecer os espaços políticos e econômicos.

A competição global impõe a necessidade de pensar a relação entre educação e trabalho sobre novas bases epistemológicas. As discussões realizadas no transcorrer da década de 70 e 80 embasavam-se num modelo societal no qual a forma de produzir e a relação capital-trabalho se instituíam numa dinâmica marcada pela rigidez da produção taylorista-fordista e por uma maior intervenção estatal na área social.

A realidade concretizada nas décadas de 80 e 90, demonstrou a necessidade de se pensar os desdobramentos destas mudanças no campo educativo, tendo como horizonte não só a compreensão do que de novo se institui nas práticas produtivas mas, ao mesmo tempo, a redefinição do papel do processo educativo como algo capaz de contribuir para que os trabalhadores, em geral, possam criar práticas concretas que lhes assegurem um maior poder de definição e de intervenção na organização política da sociedade.

Na literatura há análises segundo as quais, o modelo caracterizado pelo trabalho fragmentado começa a ser superado por novas formas de produção e de organização empresarial. Estas afirmações (Kuenzer, 1988; Fidalgo; Machado, 1994; Mello, 1994; CEPAL, 1996, entre outros) apontam que as modificações ocorridas no setor produtivo geram a necessidade de um novo perfil de trabalhador.

Ou seja, não interessa mais ao processo produtivo o trabalhador dominando, exclusivamente, uma fração da produção. Estas mesmas afirmações sugerem a importância de um operário capaz, não só de produzir com qualidade e destreza, mas, principalmente, de adaptar-se às novas situações de produção, sem que haja necessidade de passar por um novo treinamento.

Ao mesmo tempo que se afirma a necessidade deste trabalhador ter novas qualificações no âmbito da dimensão técnico-operacional, entende-se que dimensões subjetivas— como a sua forma de relacionar-se dentro da empresa—, passam a ter importância não menos inferior. Dito de outra forma, não interessa o trabalhador produzindo isoladamente, sem espírito cooperativo e descompromissado com o local de trabalho. Requisita-se, principalmente, a sua capacidade de envolver-se com os interesses do local de trabalho como se estes fossem também os seus.

Os defensores da qualidade total na educação (Ramos, 1992; Spanbauer, 1995; Mello, 1994, entre outros) estimulam a participação, a descentralização e o estabelecimento de relações mais cooperativas no cotidiano escolar, apropriando-se de conceitos desenvolvidos no campo educacional, relacionados diretamente às lutas de educadores progressistas e do movimento sindical dos professores. Estes— a partir das ideias marxistas de educação e da visão gramsciana de uma escola unitária (Kuenzer, 1988; Frigotto, 1989a; Machado, 1989)— defenderam modificações na dinâmica escolar de forma a promover uma formação integral do alunado.

Os teóricos neoliberais, ao defenderem categorias como a *flexibilidade*, *participação*, *formação abstrata e polivalência*, *autonomia*, *etc.*, estão muito distantes de um modelo de formação politécnica que contribua para a formação de um sujeito capaz de intervir na realidade, sob o aporte de uma visão menos fragmentada. Indivíduo capaz de moldar a realidade envolvente aos interesses coletivos. Vale dizer que categorias como *participação* e *autonomia*, ao serem apresentadas pelos neoliberais, adquirem outro conteúdo político, revestindo-se de uma dimensão estritamente econômica.

A pedagogia da qualidade total, primeira grande expressão da ideologia neoliberal na educação, ao reivindicar para si uma neutralidade no campo político— valorizando apenas os conteúdos com potencial de avaliação por meio de testes padronizados—, reduz as contribuições da escola para a formação de pessoas com uma leitura mais global da realidade. Por outro lado, ao ocultar sua vinculação à

lógica individualista e competitiva presente no modo de produção capitalista, reforça, no interior da escola, o discurso meritocrático, justificador das desigualdades sociais existentes (Franco, 1995).

Ainda sobre a apropriação de conceitos progressistas realizados pela pedagogia da qualidade total e intensivamente utilizados no setor produtivo, observa-se, por exemplo, que a *participação*— uma pré-condição da vivência democrática, com um forte componente social e político—, na concepção dos teóricos da qualidade total, restringe-se apenas à discussão entre companheiros de trabalho sobre as melhores formas de aperfeiçoar a produção que, no concreto, interessam prioritariamente aos interesses do capital. Não se busca formar um trabalhador participativo na resolução dos problemas sociais e políticos da sociedade (Cunha, 1994).

Na perspectiva liberal, categorias como *autonomia* e *polivalência* não implicam a articulação de uma dose muito maior de conhecimento à liberdade de definir a forma como se efetivará o processo de produção. Embora se aponte o fim o modelo taylorista de produção, os trabalhadores continuam presos a um controle de trabalho ainda ditado por indivíduos que ocupam posições superiores na hierarquia funcional das empresas (Cunha, 1994; Aranha, 1994). Além do mais, seria de todo ingênuo crer que, ao não serem modificadas as relações de domínio sobre os meios de produção, poderiam os trabalhadores determinar uma nova forma de gerenciamento da produção.

A relação de proximidade entre a educação e a formação de trabalhadores, nos anos 90 mostrou-se muito mais estreita. Em momentos anteriores, visualizava-se a importância da educação como elemento fundamental para o florescimento das potencialidades individuais. Depois, subordinou--se a plenitude do desenvolvimento humano, ainda que esta seja uma utopia, aos imperativos de uma ordem econômica que restringe a cidadania à aquisição dos direitos no mercado (Gentili, 1996).

Dentro da perspectiva de formação de trabalhadores para o atendimento dos interesses do setor produtivo, a *polivalência* vem se tornando o “carro chefe” das novas características a serem desenvolvidas na formação de quadros para o mercado de trabalho. Contudo, paradoxalmente, a exigência de multifuncionalidades do trabalhador vem acompanhada, naquele período, por um forte processo de

diminuição dos postos de trabalho⁸. Desta forma, a vinculação direta entre empregabilidade— entendida, pelo MEC e pelo MTb, como sendo a capacidade de obter um emprego e, sobretudo, manter-se competitivamente no mercado de trabalho (Brasil, MTb/SEFOR/MEC/SEMTEC, 1996)—, formação polivalente e competitividade industrial, ao ser teorizada em discursos e projeções de políticas de capacitação em larga escala, não consegue ser superior ao processo de exclusão e de retaliação às conquistas dos trabalhadores.

Embora as análises da relação trabalho e educação caracterizem-se, na sua maioria, por uma retomada analítica dos trabalhos produzidos durante um certo período ou, como é bastante costumeiro, busquem recompor historicamente a construção desta relação captando seu movimento desde início do século, procuraremos delimitar nossa discussão ao que efetivamente diz respeito à década de 1990.

Existem diversos trabalhos que recompõem com bastante maestria a trajetória institucional da formação profissionalizante no Brasil (Cunha, 1997; Machado, 1982, entre outros) ou a própria trajetória da relação educação e trabalho no campo acadêmico (Bonamino et al., 1993; Kuenzer, 1988; Frigotto, 1995; Shiroma; Campos, 1997, entre outros). Desta forma, apresentaremos importantes interlocuções para a compreensão de como esta temática se construiu durante o período especificado, que nos permitirão captar e analisar as principais modificações da política educacional brasileira no campo da formação para o trabalho.

2.2 Educação e trabalho: esboço de um debate

Os trabalhos com os quais estabeleceremos interlocuções nesta seção, trazem à tona o debate sobre os conceitos e valores balizadores da discussão sobre relação entre educação e trabalho no transcorrer da década de 90. O fundamental neste debate é tornar claro que as modificações operadas no campo da qualificação profissional, bem como os valores que as direcionam, são expressões do interesses

⁸ Segundo dados da pesquisa sobre emprego e desemprego, realizada pela Fundação SEADE e pelo DIEESE (SEADE/DIEESE, 1999), na região metropolitana de São Paulo, no ano de 1998 a taxa de desemprego atingiu o índice de 18,3 % da População Economicamente Ativa (PEA). Isso correspondeu a 1.594.000 pessoas, 219.000 a mais que o ano de 1997, quando o índice de desemprego foi de 16%. Ainda de acordo com esta pesquisa, houve a redução de 1,4% dos postos de trabalho, sendo o setor industrial o maior responsável pela diminuição de ocupações (107.000 postos). Já o setor de serviços, contrariamente, promoveu a oferta de 56.000 novas ocupações.

das classes dominantes. Neste sentido, buscaremos mostrar que o fenômeno do desemprego e a incapacidade do sistema capitalista garantir a integração de um contingente considerável da população, leva a que sejam estruturados mecanismos visando justificar a desintegração social existente.

Salm (1992) chamou a atenção sobre a importância do processo educativo no desenvolvimento do sistema capitalista ter um caráter cíclico e uma correspondência direta com a complexidade assumida pela produção capitalista em alguns momentos. Para este autor, nos dois últimos séculos, o capitalismo não manteve uma linearidade no seu desenvolvimento. Por conta disso, houve momentos nos quais, o capital— pela sua própria capacidade de renovação e de destruição—, deparou-se com a necessidade de trabalhadores com novas capacidades intelectuais e práticas de forma a se tornarem capazes de responder, com sucesso, à sua complexificação.

Com base nesta “ciclicidade” da produção capitalista, o autor ressalta que o movimento de forma globalizada, apontando para a necessidade de requalificação profissional e maior investimento nos sistemas educacionais, pode representar, de fato, mais um novo ciclo pelo qual passa o capital. Ciclo totalmente distinto, ao nível da complexidade produtiva, daquele referente ao modelo fordista.

Esta hipótese de Salm encontra correspondência nas afirmações feitas por Neves (1997) ao analisar a intervenção dos empresários na política educacional brasileira. Segundo esta autora, a preocupação do empresariado pela educação, a partir do final da década de 80, expressou um movimento semelhante ao período de intensa industrialização brasileira, quando este sujeito econômico sentiu a necessidade de uma melhor formação para o conjunto dos trabalhadores. Para Neves, da mesma forma que, em meados do século XX, o empresariado nacional cobrava do poder público a responsabilidade pela garantia do ensino primário à população em geral, nos anos 90, defendeu-se a universalização do ensino fundamental, pois, se anteriormente aqueles conhecimentos eram coerentes com o modelo de produção taylorista-fordista, o mesmo não ocorre no momento nesse período, no qual há necessidade de trabalhadores portadores de outros tipos de conhecimento e de habilidades.

Evidentemente, como mostra a autora em questão, esta preocupação por parte do empresariado na universalização deste nível de ensino aponta para dois

objetivos imediatos: diminuir os gastos provenientes da sua ação educativa, tentando suprir as deficiências do processo de escolarização na rede pública de ensino e, por outro lado, como mostrou Melo (1998), delimitar os espaços possíveis de ocupação profissional para os setores populares.

Embora possamos reconhecer na afirmação (hipótese) de Salm uma nova compreensão para análise das relações entre educação e trabalho, podemos, por outro lado, entender que o seu pensamento mostra ainda uma convergência muito grande com suas ideias, levantadas no início da década de 80 e bastante criticadas por Frigotto (1989a), senão vejamos. Quando Salm afirmou que para a produção taylorista a “classe operária (...) requer pouca escolaridade ou, o que dá no mesmo, pode ser formada por um ensino de baixa qualidade, desde que adquira a disciplina necessária à execução de tarefas simples (...)” (Salm, 1992, p. 11) está enfatizando apenas o caráter de reprodução cultural ou ideológica, colocando em plano secundário a possibilidade ou necessidade da escola oferecer uma formação técnico-prática para os educandos. Ou seja, esta afirmação remete às suas ideias postas em outro trabalho (Salm, 1980), quando afirmava que o capital prescinde da escola para a sua reprodução.

Chama atenção o fato de Salm (1992) pressupor que as proposições da Teoria do Capital Humano teriam chegado ao seu momento de exaustão, não tendo mais sentido pensar a temática trabalho e educação ou analisar as políticas educacionais referenciando-se nas discussões existentes durante a década de 70 e 80. Este autor não consegue perceber que as diversas formas como são discutidas as relações trabalho e educação, tendo como objetivo estreitar a relação entre ambos, mantêm-se ainda presas ao referencial economicista liberal, por muito tempo direcionador das políticas educacionais brasileiras. No entanto, desta vez, como nos mostrou Frigotto (1995), existem diversas conceituações tentando obscurecer a subordinação da escola aos interesses do capital.

Mais interessante neste tipo de discussão, não é se a escola tem a capacidade de formar para o trabalho, ou para o setor fabril ou se é isso que o capital deseja e necessita. A questão principal é a observância das ações do capital, buscando subsumir os interesses sociais e coletivos aos seus. Existindo esta busca por parte do capital, a questão mais importante passa a ser os prejuízos sociais decorrentes de uma limitação social da escola, em função do atendimento aos

interesses imediatos da reprodução econômica. Haja vista a escola não só passar a ter um papel de reprodução ideológica, como afirma Salm, mas, ao mesmo tempo, provocar seqüelas ao processo educativo, por delimitar o conteúdo curricular aos interesses imediatos da produção (Gentili, 1994; 1996).

Gentili (1997), embora não trabalhe com a perspectiva da falência da Teoria do Capital Humano, mas sim com a ideia haver por parte de seus formuladores a necessidade de readaptar estes mesmos princípios à nova materialidade existente, argumenta não ser possível, na atualidade, garantir uma inserção no mercado de trabalho. Isto tem obrigado os governantes a definirem as políticas educacionais conjugando a relação dual, mas não antagônica, entre trabalho e desemprego.

Para Gentili, o poder integrador da educação, considerada um instrumento possibilitador de mobilidade social, deve ser compreendido e datado dentro de um período recente do capitalismo. Tal ideia vincula-se, intimamente, ao momento de pleno desenvolvimento alcançado pelo capitalismo após a Segunda Grande Guerra. Segundo Gentili, o alto desempenho mostrado pelas economias ao nível global—período chamado por Hobsbawm (1995) de a “era de ouro”—, ampliou a possibilidade às pessoas portadoras de maior nível de qualificação alcançarem *status* econômicos mais elevados. Conseqüentemente, criou-se um vínculo estreito entre capital humano e mobilidade social.

Ao mesmo tempo, se este momento criava as estruturas necessárias para a realização deste “boom” educacional, havia também— em virtude do próprio conjunto de práticas e ideologias justificadoras da realidade existente—, a criação de *necessidades* às quais o sistema educacional era encarregado de responder:

(...) necessidade do mercado de trabalho que precisava de trabalhadores qualificados para incorporar-se a uma atividade produtiva de alcances ilimitados; necessidade do Estado, não só porque ele mesmo transformava-se num âmbito importantíssimo de contratação e promoção do emprego, mas também porque a contribuição econômica da educação era identificada como um fator fundamental para metas do desenvolvimento que o próprio aparato estatal definia por meio de seus órgãos de planejamento; necessidade das empresas, pela intensidade e rapidez da mudança tecnológica; necessidade das próprias instituições escolares (em todos os níveis), cuja vinculação com o sistema produtivo era definida como uma meta central no planejamento das políticas educacionais; necessidade dos sindicatos, para responder a uma demanda crescente dos trabalhadores e para poder socializar uma

ferramenta fundamental nos mecanismos de negociação e gestão; necessidade das pessoas cujo investimento em capital humano permitia a médio e longo prazos traduzir-se num incremento substantivo da renda individual (Gentili, 1997, p. 10).

Entretanto, à medida que o sistema capitalista apresentou novos sinais de reestruturação— provocado, antes de tudo, pela diminuição das suas taxas de acumulação—, a ideia de pleno emprego, manifesta até o início da década de 70, não conseguiu sustentar-se empiricamente. Em conseqüência, o papel atribuído à educação como elemento garantidor de uma posição no mercado de trabalho e, decorrente disso, propiciador de uma mobilidade social ascendente, expressa-se nos anos 90, não só como uma impropriedade analítica, mas, ao mesmo tempo, como um fetiche do próprio capital.

O reconhecimento desta perda da capacidade da escola em responder, ainda que ideologicamente, às mudanças no mundo do trabalho— em particular à questão do desemprego—, leva Gentili a apontar para uma reviravolta no papel a ser desempenhado pelo processo educativo. Ou seja, como não se consegue visualizar a possibilidade do mesmo responder e interferir diretamente na inserção no mercado de trabalho como outrora; não cabe mais a vinculação direta entre escola e formação para o trabalho. Tal vínculo, durante muito tempo, principalmente durante o apogeu da teoria do capital humano, serviu como motor para expansão dos níveis de escolarização por todo o mundo. Nesta nova ordem vivida, constrói-se, então, uma vinculação entre escola e trabalho só que, desta vez, a questão central passa a ser o desemprego.

Para Gentili (1997), após haver o reconhecimento dos limites impostos pelo próprio desenvolvimento do capitalismo, os teóricos do capital humano, inclusive nas suas versões atuais, são obrigados a reconhecer que a dupla emprego/desemprego entrelaçam-se num matrimônio inseparável, definidor das novas perspectivas educacionais. O conceito central, em virtude da incerteza de se arranjar um trabalho, passa a ser a *empregabilidade*.

Esta mudança do papel que pode ser desempenhado pela educação tem, para Gentili, não só uma repercussão direta no discurso estatal sobre a educação, mas um desdobramento efetivo no papel que o Estado passa a desempenhar no campo educativo. Outrora, acreditava-se que, para aumentar a riqueza nacional e a individual, a escolarização teria um papel definitivo, ficando a cargo do Estado o

financiamento deste setor. À medida que esta vinculação esfuma-se, põe-se sobre os próprios indivíduos a responsabilidade da conquista dos requisitos necessários ao alcance de um melhor *status* social. Desta forma, colocar a educação como um recurso disponível no mercado, torna-se uma estratégia que, por um lado, garante a retirada paulatina do Estado deste setor, mas por outro lado, alimenta a competição entre os indivíduos e fortalece o ideário neoliberal.

O que de fato acontece, segundo Gentili, é uma privatização da função econômica da escola, posto que o seu papel enquanto agente econômico não está mais no campo de interesses do Estado, da indústria ou da sociedade coletivamente, mas sim, no âmbito do interesse dos próprios indivíduos. Por isso, os mesmos devem criar as melhores estratégias possíveis para obtê-la e inclusive comprá-la, de forma a adquirir as competências que lhes permitam visualizar, no futuro, a possibilidade de empregarem-se.

Morta definitivamente a promessa de 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 de empregabilidade* (Gentili, 1997, p. 7– grifado no original).

Talvez seja a partir desta reestruturação do pensamento que articula educação e trabalho, como foi anteriormente mostrado por Gentili, que encontramos a justificativa mais precisa para compreender o reducionismo no campo educacional em construção nos anos 90 e persistentes nos dias atuais. No momento em que se evidenciaram as limitações do processo educativo como um trampolim à inserção no mercado de trabalho, estruturou-se, no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego, uma tentativa de criar mecanismos propiciadores de uma maior possibilidade futura de inserção no setor laboral (Brasil, MTb/SEFOR, 1995).

Para Paiva (1995), as modificações ocorridas no campo político, social e cultural decorrentes em grande parte, do desenvolvimento de novas tecnologias—particularmente as da informação—, definem uma nova forma de sociabilidade e de novas exigências que impõem aos indivíduos a necessidade de se requalificarem frente aos novos desafios postos por estas mudanças.

Paiva destaca que as novas exigências não estão restritas, apenas, ao setor produtivo. No seu entender, em virtude da presença da tecnologia na vida cotidiana, os indivíduos são obrigados a dominarem novos conhecimentos de forma a conseguirem, inclusive, estabelecer uma vida em sociedade. Em outras palavras, o desenvolvimento científico e tecnológico, se é perfeitamente percebido no interior da produção— exigindo novas habilidades dos trabalhadores para o trato produtivo com as “máquinas inteligentes”—, não é menos notável em outros locais, inclusive no interior dos lares, haja vista a necessidade das pessoas saberem lidar com manuais e códigos novos de linguagens presentes nos novos artefatos tecnológicos de uso doméstico.

A utilização concreta do tipo de conhecimento que hoje é demandado pelas condições objetivas da sociedade contemporânea apoia-se, porém, sobre qualidades pessoais que derivam do processo de socialização em sentido amplo. Pode-se, por isso, dizer que estamos diante de um novo equilíbrio entre a socialização familiar e a socialização escolar. As virtudes pessoais hoje mais fortemente requeridas têm sua raiz na socialização familiar. É a partir dela que a escola consolida atitudes, valores, habilidades que incidirão sobre os dois aspectos fundamentais das competências contemporâneas: as relações interpessoais e a motivação para o trabalho e a iniciativa (Paiva, 1995, p. 84)

Além disso, a busca de eficiência, de qualidade, de produtividade— fatos característicos da nova forma de produção flexível—, mostram seu desdobramento no plano da vida societal. Ou seja, os indivíduos impacientam-se, cada vez mais, com o desperdício, com a demora e com a ineficiência. Esta cobrança presente nas relações entre os indivíduos, decorre da disseminação da lógica de compactação do tempo, semelhante à existente no interior do processo produtivo.

Um novo ritmo impõe-se à vida em geral— um ritmo que impõe eficiência não apenas com velocidade, mas como ausência de erro. Esta nova dinâmica deveria gerar mais tempo livre e, em muitos casos, isto pode ser verdade. No entanto, ela mesma passou a exigir que produza muito mais no mesmo tempo, que a produtividade cresça; valoriza-se hoje o aprender rápido, adaptar-se rápido, trabalhar rápido, ler, escrever e compreender relações rapidamente. No trabalho isto significa multiplicação de tarefas. E esta nova velocidade imprimida ao conjunto das atividades e de atos praticados na vida diária, este ritmo “eficiente”, supõe, fundamentalmente, que os conhecimentos sobre os quais as ações humanas apoiam-se sejam sólidos o suficiente para evitar repetição

de operações e erros de qualquer espécie— algo que depende da formação básica e da assimilação de atitudes e disposições adequadas a este novo ritmo (Paiva, 1995, p. 78-79).

Para esta autora, a centralidade da educação ao nível global, decorre da necessidade da escola responder às demandas existentes na sociedade. Tornou-se senso comum que a educação representa um elemento fundamental ao desenvolvimento econômico de uma nação. O mais importante segundo ela, é o reconhecimento de que, em virtude destas transformações, houve um aumento da qualificação média da população, o que, obrigatoriamente, impõe à escola a necessidade de uma adaptação eficiente.

Ainda segundo Paiva, a escola de qualidade que passou a ser exigida não será a responsável pela formação de novos hábitos. O seu novo papel e a sua nova eficiência, são cobranças de uma sociedade que já demonstra uma nova mentalidade, um novo desenvolvimento cognitivo e político. Tal exigência se dá pelo reconhecimento de “que nenhum país com baixos níveis de qualificação geral média pode pretender inserir-se em boas condições no cenário internacional. Não é possível ser eficiente e inventivo nos patamares exigidos pela microeletrônica sem conhecimentos efetivos crescentes e muitas virtudes conexas” (Paiva, 1995, p. 76).

Para Paiva, a grande modificação no campo da educação profissional fundamenta-se não mais na comprovação de uma competência profissional em virtude da posse de um diploma. O fundamental é o trabalhador, ao inserir-se no interior do processo produtivo, ser capaz de responder satisfatoriamente às exigências ali impostas. Como o setor produtivo reestrutura-se continuamente, esta competência, para ser eficiente, terá que continuamente estar sendo comprovada pela sua capacidade de adaptar-se aos novos requerimentos da produção.⁹

Em decorrência desta permanente necessidade de adequação às mudanças do setor produtivo, bem como em virtude das dificuldades para obtenção de um emprego, é necessário ao trabalhador dispor de um conjunto de conhecimentos, que lhe permita estar apto a requalificar-se continuamente para ocupar novos postos de trabalho. Em outras palavras, é primordial ao trabalhador dispor de um conjunto de habilidades cognitivas que lhe possibilitem incorporar novos conhecimentos e,

⁹ Esta posição de Paiva não expressa uma novidade entre os trabalhos que buscam utilizar o conceito de competência ao invés do de qualificação. Vários trabalhos (Manfredi, 1998; Ferretti, 1997; Hirata, 1994; Deluiz, 1996a, entre outros) mostram a prevalência desta posição.

assim, ser capaz de disputar uma vaga no mercado de trabalho. Para tanto, a educação básica torna-se fundamental como meio capaz de levar o indivíduo a aglutinar as características já postas no convívio societal, posto que, como dissemos anteriormente, não há, segundo Paiva, um distanciamento entre a dinâmica do setor produtivo e o espaço privado. A educação básica sistematiza e desenvolve no indivíduo aquilo que a vivência social requisita.

O desenvolvimento do pensamento abstrato é que pode assegurar um raciocínio voltado para as dimensões estratégicas, organizadas e planejadoras da sociedade e da produção. A formação de natureza geral constituirá a base sobre a qual conhecimentos diferenciados serão apropriados e utilizados— os que possibilitam a compreensão do processo de produção, a utilização exata de procedimentos e símbolos matemáticos, o manejo da linguagem de forma adequada à situação, a capacidade de lidar com regras e normas em situações diferenciadas, o armazenamento, a atualização e a capacidade analítica para interpretação de informações, a apreciação de tendências, limites e significados dos dados estatísticos, a capacidade de preencher múltiplos papéis na produção e a rápida adaptação às novas gerações de ferramentas e maquinarias (Paiva, 1995, p. 83).

Retomando o campo da formação profissional especificamente, Paiva entende que estas necessidades postas pelo desenvolvimento tecnológico, impõem uma regulação societal que aproxima, em definitivo, o espaço produtivo do espaço privado. Ao mesmo tempo, estabelece no campo educacional uma maior democratização no que se refere à apropriação de um conjunto de conhecimentos e de informações pleiteadas pelas classes trabalhadoras. Para ela, a necessidade dos indivíduos se adaptarem mais rapidamente às mudanças existentes impõe, como indispensável, a universalização do acesso à educação. Neste sentido, o próprio empresariado, em virtude das exigências do setor produtivo, é obrigado a pleitear um modelo de educação próximo daquele defendido pelos trabalhadores.

Neste sentido, o ensino profissional de qualquer nível precisa ter uma nova qualidade: precisa apoiar-se sobre base geral mais sólida, sobre formação intelectual abstrata e mais amplos conhecimentos e informações, sobre novas virtudes e disposições psíquicas pessoais e sobre melhores conhecimentos especificamente profissionais. Precisa abrir múltiplos caminhos, tornando possível tanto a especialização crescente (polarização) dentro do mercado formal, quanto as diferentes graduações de inclusão/exclusão, voluntárias ou forçadas a— em diferentes momentos de suas vidas— confrontar-

se com o desemprego e/ou com múltiplas e novas formas de subemprego, e com a possibilidade de optar por atividades alternativas. Para estas, a qualificação real, o saber fazer é absolutamente crucial. Assim pensando, *o ensino profissional precisa generalizar-se de forma moderna, flexível, vinculado à formação intelectual, geral e abstrata e à construção de disposições sociomotivacionais para a iniciativa e para o fazer num novo patamar de qualidade que comporta e inclui a despadrãoização* (Paiva, 1995, p. 89-90 – grifado no original).

Paiva, embora em nenhum momento do seu texto defenda a teoria do capital humano, nos faz crer que há uma proximidade entre suas ideias e a ação do Estado brasileiro– através do PLANFOR¹⁰– em tornar a qualificação das populações mais carentes uma política pública. Já na parte final de seu trabalho, resgatando as dificuldades de se pensar a sociedade a partir da ótica do pleno emprego, parece querer justificar o discurso encoberto de uma política de qualificação profissional a ser desenvolvida por parte do poder público, que tenha como horizonte formar os indivíduos para a empregabilidade.

Segundo esta autora, embora a realidade da época traga como marca a fragmentação e a imposição de ações mais individuais por parte das pessoas a fim de garantirem seus empregos, ela produz, no seu entender, aspectos positivos. Primeiro, na medida em que os indivíduos passam a buscar alternativas de sobrevivência, o mercado sai ganhando; e segundo, o Estado pode diminuir sua preocupação com os setores melhor preparados intelectualmente para enfrentar as dificuldades do processo de reestruturação existente. Poderá então, a partir desta diminuição de responsabilidades, desenvolver uma política de qualificação para os setores menos privilegiados, tarefa esta que, segundo Paiva, o Estado desenvolverá com certo atraso.

Estas posições defendidas por Vanilda Paiva nos levam ao entendimento de que há uma aproximação considerável do seu posicionamento com a lógica das políticas educacionais implementadas pelo governo brasileiro. Um primeiro ponto

¹⁰ O Planfor (Plano Nacional de Formação Profissional) representou o conjunto de ações desencadeadas a partir de 1995 pelo então Ministério do Trabalho (hoje MTE) objetivando garantir, a partir de uma ação coordenada ao nível nacional, o incremento da competitividade da indústria nacional e possibilitar aos trabalhadores desempregados ou em risco de marginalidade social desfrutar de ações de qualificação profissional que lhes permitissem permanecer ou retornar ao mercado de trabalho. Objetivou-se, no seu início, a qualificação de cerca de 15 milhões de trabalhadores anualmente, o que representaria 20% da população economicamente ativa no Brasil (Brasil, MTb/SEFOR, 1998). Em 2003, após o seu fim, foi criado o Plano Nacional de Qualificação (PNQ), o qual passou a orientar as diretrizes da Política Pública de Qualificação

que vale a pena ser destacado para realçar esta aproximação diz respeito diretamente à lógica de focalização de política expressa em seu trabalho. Quando referencia a possibilidade do Estado dedicar-se mais diretamente aos setores que apresentam maiores dificuldades de lograrem sucesso no mercado de trabalho, privilegia como estratégia governamental a implementação de políticas focalizadas de qualificação profissional como solução para uma problemática social.

Defendemos que o desemprego não decorre diretamente da incapacidade dos trabalhadores acompanharem as mudanças no mundo do trabalho, mas sim de um modelo político e econômico que tende, cada vez mais, a excluir um contingente maior de trabalhadores do mercado de trabalho. Logo, a saída para os trabalhadores fugirem da instabilidade funcional não estaria na acumulação de novas competências— como sugere esta autora—, mas sim, no rompimento com o modelo político econômico em vigência.

Outro ponto merecedor de destaque no trabalho de Paiva, está no seu acriticismo em relação ao papel estabelecido atualmente para as economias em desenvolvimento. Quando ressalta o papel da educação como elemento importante para estas economias protagonizarem no cenário internacional, deixa de observar que diversos fatores próprios da lógica capitalista de excludência as fazem ser o que são. Neste sentido, como pode a educação remediar problemáticas que são expressões históricas de um modelo econômico?

A autora incorpora, sem questionamento, a visão de que há um primado da tecnologia no momento atual. Decorrente desta sua posição, termina por não contestar o fato de que a mesma lógica estabelecida no interior do processo fabril vai aos poucos sendo tomada como referência para as relações interpessoais. Conseqüentemente, a escola seria mera extensão da produção. Não quero dizer com isso que ela esteja defendendo que o processo educativo seja mera reflexão do interesse empresarial. No entanto, causa-nos preocupação o fato desta pesquisadora não destacar a negatividade das vivências cotidianas passarem a ser diretamente influenciadas pela competitividade e pelo individualismo presentes no setor produtivo.

Por último, creio ser importante destacar o equívoco de Paiva quando afirma que o empresariado busca um modelo de escola politécnica próximo ao historicamente defendido pelos trabalhadores. A impropriedade desta sua afirmação

expressa-se quando diz que esta confluência se estabelece desde que seja posto de lado o conteúdo ideológico do conceito de politecnia. Ora, é exatamente pelo conteúdo histórico e político deste conceito que ele tem sentido para a classe trabalhadora. Esvaziá-lo significa abrir mão de uma construção histórica que, antes de tudo, demarca os pontos de contradição entre as classes trabalhadoras e as classes dominantes, sobre o projeto de escola, homem e sociedade.

A impossibilidade de consensualidade entre trabalhadores e patrões é definida, entre outros fatores, pela clareza por parte da classe trabalhadora de que a ideia de formação e de qualificação assumida pelos representantes do capital pressupõe a exclusão dos assalariados. A requalificação, ou a aquisição de novas competências verbalizadas e defendidas pelo setor empresarial, não pressupõe a criação de novas formas de incorporação dos trabalhadores à dinâmica produtiva; não se estabelece como um movimento de maior participação inclusiva dos mesmos, muito menos como co-gestores das novas dinâmicas do processo de produção. Ocorre o estímulo à competição e à individualização dos empregados objetivando o aumento, em escala crescente, dos índices de produtividade.

Para o capital, o aumento das taxas de produtividade deve ser acompanhado por um movimento que retire do trabalhador o domínio do processo de produção. As novas formas de produção, marcadamente caracterizadas por sua maior tecnologização, expressam um duplo movimento do capital: por um lado, recompor e aumentar suas taxas de acumulação e, por outro— como novas estratégias de luta de classes—, impor aos trabalhadores formas de disciplinamento na produção que os tornem, cada vez mais, destituídos de importância no interior do processo fabril. Esta dupla “vitória” do capital, ainda que encontre resistência dos trabalhadores, se efetiva na busca cotidiana do capital de controlar o processo de trabalho (Leite, 1994).

A consciência de que o capital objetiva deter o controle do processo produtivo, obrigatoriamente, nos leva a colocar em questão o papel real das tecnologias no processo de produção. Compreendendo que sua utilização não se dá de forma desvinculada das relações de conflito entre patrões e empregados, não podemos atribuir às tecnologias— como fez Paiva (1995)— a responsabilidade de edificação de novas formas de produção instituídas pelo capital. Há de ser efetivamente reconhecido o protagonismo dos sujeitos políticos e econômicos que

se confrontam no espaço imediato e mediato da produção. Não são as tecnologias o inimigo imediato do trabalho, mas estas são inseridas em uma relação superior de contradição que é o antagonismo entre as classes sociais.

A construção de uma consciência de que as tecnologias não são os inimigos principais, mas estão inseridas em um movimento cujo objetivo maior é o controle do trabalho pelo capital, leva os trabalhadores a implementarem estratégias de luta objetivando resistir aos ataques— ainda que travestidos em forma de novas tecnologias e de novas maneiras de gerenciar a produção— desencadeados pelas classes dominantes, ligadas diretamente ao capital industrial.

Estas ações de resistência, embora possam ser explicitadas em formas violentas de reação, onde os novos maquinários são as primeiras vítimas da ação dos trabalhadores— tal como foi mostrado nos trabalhos de Thompson, Montgomery, Perrot referenciados por Leite (1994)—, produz, também, em sentido contrário a necessidade da burguesia industrial estar sempre na busca de novas formas de gerenciamento da produção e de aprimoramento dos recursos tecnológicos, de forma a destituir os trabalhadores do controle do processo de produção. Neste sentido, as modificações no processo produtivo, existentes desde o momento que se instaurou a produção no interior das fábricas, não têm outro objetivo a não ser dotar o capital de maiores condições de reproduzir-se em escala ampliada.

Como diz Leite (1994), as inovações são expressões do empenho do capital para ter o controle sobre o tempo de produção e não decorrentes de uma exigência técnica. Elas expressam novas formas de luta pelo poder no interior do processo fabril.

Exemplificando este controle que o capital busca ter sobre o processo de produção, vale a pena registrar uma fala colhida por Leite (1994) de um diretor de *marketing*, de uma grande indústria paulista, quando definiu as vantagens que passou a ter aquela indústria ao adotar um processo de produção com automação eletrônica e de caráter flexível, em comparação com a produção de caráter rígido, típica do fordismo, que ele chama de artesanal:

No sistema artesanal, o empresário ficava na mão da mão-de-obra. Sempre tinha aquele cara que só ele conseguia fazer aquela peça daquele jeito. Então o processo não era da empresa, era do trabalhador. Dependia dele. E ele negociava com o patrão esse conhecimento. Ele chegava lá e dizia: 'Ou você me paga mais ou eu

vou embora'. No caso do preparador de máquina, o cara podia até ditar disciplina. De repente ele falava: 'Ninguém vai produzir aqui'— e ninguém produzia. Como é que uma empresa pode viver numa insegurança dessa? Que negócio pode crescer dentro de um contexto em que você não tem segurança de que o processo vai ser executado? Hoje não. Hoje o processo passou a ser um patrimônio da empresa. Não depende mais do trabalhador (Diretor de *marketing* de uma indústria apud Leite, 1994, p. 167).

Enquanto Paiva afirma haver um aumento geral da qualificação média da população e dos trabalhadores, Castillo (1997)— embora reconhecendo uma modificação na forma de produção capitalista—, questiona até que ponto é possível afirmar que o setor produtivo requer dos trabalhadores novas qualificações. Segundo Castillo, se várias pesquisas demonstram, no interior do processo produtivo, uma nova organização da produção e a exigência de novas habilidades por parte dos trabalhadores, não existe entre as mesmas uma metodologia de análise comum. Por conseguinte, os mesmos conceitos passam a ter significados distintos.

Para esta autora, embora os trabalhos produzidos na década de 80 tenham como ponto em comum a afirmação de uma nova qualificação exigida pelo setor produtivo, falta, na prática, uma articulação estabelecendo um ponto de confluência entre os vários conceitos definidores deste novo modelo de qualificação. Por exemplo, Castillo afirma que as categorias de polivalência e autonomia, encaradas como uma tendência ao fim da segmentação do trabalho presente na produção taylorista, precisam ser melhor identificadas na própria materialidade das relações nas quais são realizadas as avaliações e as pesquisas. Para Castillo, face à constatação de que os trabalhadores estão desempenhando novas formas de trabalho, cria-se a falsa impressão de que eles estão dispendo de uma nova qualificação.

Segundo Castillo, a generalização não referenciada numa metodologia comparativa leva à compreensão de que a presença de tecnologias no setor produtivo acarreta, incondicionalmente, um aumento de maior qualificação dos trabalhadores, fato questionável a partir de uma leitura mais geral do processo específico de cada país.

Para esta autora, embora possamos detectar uma característica comum de investimento na produção de caráter flexível, em detrimento da produção

segmentada do taylorismo, é importante destacar que só estes elementos não nos permitem concluir pela exigência de um padrão universal de qualificação dos trabalhadores. As próprias características postas para os trabalhadores, como polivalência, autonomia, controle do processo de trabalho, devem ser entendidas numa totalidade maior de informações que permitam melhor compreender a similaridade da qualificação exigida.

Para Castillo, uma primeira característica que aponta para a imprecisão da ideia de que há um aumento universal da qualificação refere-se ao grau de diferenciação de automação presente nos parques industriais de várias nações. Cada país desenvolveu seu parque industrial de forma distinta e, mesmo no interior de cada nação, há movimentos diferenciados de inovação tecnológica. Desta forma, segundo ela, é pouco provável tanto a criação universal de um conjunto de exigências qualificatórias destes trabalhadores, quanto no contexto de cada país. Por outro lado, articulado com este primeiro elemento diferenciador, a autora chama atenção para o fato da indústria capitalista instituir-se sobre a produção de produtos distintos, requerendo também formas diferentes de organização da produção. De acordo com os produtos fabricados, haverá maior concentração das decisões nos setores da gerência ou maior participação dos operários. Se por um lado há um movimento de industrialização e de automação diferenciada, por outro, em virtude do próprio produto produzido, se diferencia o padrão da produção.

Outro fator que merece nossa atenção no trabalho de Castillo diz respeito à própria organização social dos trabalhadores e como estão instituídas as relações entre capital e trabalho. O processo de inserção da tecnologia na produção não está descolado das relações de força entre capital e trabalho. Por conseguinte, em virtude da classe trabalhadora estar diferentemente organizada em cada nação, o processo de reconversão industrial não se dá de forma homogênea, o que, efetivamente, leva à confirmação da inovação, no campo gerencial da produção, não ser descolada das relações de força, mas sim, articuladas com estas. Além disso, considera-se que o próprio processo de reconversão industrial não ocorre alheio às relações de gênero; ou seja, não se estabelece uma relação indiferenciada entre o trabalhador masculino e feminino.

Em decorrência deste conjunto de fatores a serem considerados para se estabelecer a universalidade de um aumento tendencial da qualificação, Castillo afirma:

Pensar que só existe uma via de desenvolvimento das qualificações, como o faz a hipótese da requalificação, significa desconsiderar ou, pelo menos, minimizar, a incidência dos fatores técnicos, sociais e institucionais que caracterizam as condições de produção em cada país, em cada setor de produção e em cada momento particular e que conduzem a alternativas organizacionais particulares (p. 75).

Para Castillo, ao detectarmos nas pesquisas afirmações sobre novos padrões de exigência dos trabalhadores, podemos incorrer num grande equívoco ao buscarmos generalizá-las sem levarmos em consideração os condicionantes políticos, sociais e culturais atuantes em cada realidade específica. Deve-se compreender que, se por um lado a automação é um fator importante na determinação da organização industrial, estas novas características não são forçosamente decorrentes dela. Em outras palavras, a tecnologia não tem o poder de, sozinha, estabelecer uma homogeneização das qualificações requeridas dos trabalhadores. Em resumo:

Não basta constatar a presença destas características para inferir um movimento em direção a um aumento do nível de qualificação. É preciso considerar como os distintos contextos industriais modelam a forma dessas novas características da qualificação e conduzem a formas heterogêneas de uso da força de trabalho, entre as quais a ampliação da qualificação só parece ser uma via particular, resultante de contextos particulares, entre várias outras existentes (p. 77).

Estas observações ajudam a explicitar mais ainda as limitações das análises feitas por Paiva, principalmente, no que se refere ao fato desta autora tratar o fenômeno da “tecnologização” da sociedade como algo igualmente universal e desconsiderando as peculiaridade históricas de cada nação e as contradições de classes no interior das mesmas.

Neste conjunto de discussões travadas no transcorrer da década de 90 sobre a relação educação e trabalho, não poderia deixar-se de considerar que o papel requerido para o sistema educacional não se estabelece dentro de uma consensualidade entre trabalhadores e empresários.

Segundo Melo (1998), a classe trabalhadora, representada por suas agremiações sindicais, elabora propostas de políticas educacionais que têm como objetivo— contrariamente ao empresariado— instituir um modelo de cidadania cujo pressuposto seja a valorização do ser humano em suas múltiplas dimensões. Por conta disso, a educação escolar não é aceita apenas como um recurso de mercado ou como requisito legal para o trabalhador poder vender sua força de trabalho. A educação, segundo esta autora, institui-se como um direito inalienável e possibilitador, a partir de sua reestruturação, da confecção de uma nova materialidade política e social, frontalmente contrária ao modelo de sociedade estruturado a partir da ofensiva neoliberal.

Neste contexto de contradição de projetos educacionais e de sociedade (Deluiz, 1996b), as ideias de empregabilidade e de competências surgem como instrumentos concretos de relativização da crise do emprego, face à incapacidade do setor produtivo incorporar ou manter, no seu interior, o mesmo número de trabalhadores. Surgem como justificativas para o desemprego em massa, atribuindo à má qualificação dos trabalhadores a culpa por não atenderem às novas exigências do mercado de trabalho.

O estabelecimento de novas competências não se direciona àqueles efetivamente inseridos no setor produtivo— portadores de uma certa estabilidade— e fundamenta-se em mecanismos que objetivam amenizar a crise social existente. As ações implementadas pelo Ministério do Trabalho e emprego no Brasil, como o PLANFOR por exemplo, não conseguiram reverter o processo de exclusão social, resumindo-se numa estratégia ideologicamente comprometida com o modelo de reestruturação industrial que atendeu imediatamente aos interesses do capital.

O conceito de competências, embora seja largamente utilizado na discussão da educação profissional, não possui uma definição objetiva quanto ao seu conteúdo. Tanguy e Ropé (1997), apropriando-se de uma definição contida no *Dicionário Larousse Comercial*, destacam que o fundamental na sua utilização é a sua articulação com uma prática:

(...) a competência é o conjunto de conhecimentos, qualidades, capacidades e aptidões que habilitam para a discussão, a consulta, a decisão de tudo o que concerne seu ofício (...) Ela supõe conhecimentos fundamentados (...) geralmente, considera-se que não há competência total se os conhecimentos teóricos não forem

acompanhados das qualidades e da capacidade que permitem executar as decisões sugeridas. (Dicionário Larousse Comercial apud Tanguy e Ropé, 1997, p. 16).

Fortalecendo a intrínseca vinculação entre competência e prática e, ao mesmo tempo, mostrando ser fundamental levar em consideração a necessidade de que a realização da atividade laboral deve objetivar a produção com qualidade, no parecer sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico, há a seguinte referência ao conceito de competência:

Entende-se por competência profissional a mobilização e a articulação de conhecimentos (que muitos denominam saberes), de habilidades (saber fazer, relacionado com a prática do trabalho, além da mera ação motora) e de atitudes (saber ser, relacionado com valores e, portanto, com o julgamento da pertinência de sua ação, com a qualidade do trabalho, a ética do comportamento, a convivência participativa e solidária e outros atributos humanos, tais como a iniciativa e a criatividade), necessários ao desempenho eficaz de atividades ou funções típicas, segundo padrões de qualidade e produtividade requeridos pela natureza do trabalho (Brasil, CNE/CEB, 1999, p. 33).

Este mesmo documento, de forma mais sintética, assim define a competência laboral: “capacidade pessoal de articular conhecimentos, habilidades e atitudes inerentes a situações concretas de trabalho” (Brasil, CNE/CEB, 1999, p. 34)

De acordo com estas Diretrizes, é fundamental levar-se em consideração que a competência do trabalhador não se restringe à resolução de problemas ligados a uma ação específica; é basilar que ele tenha a capacidade de solucionar também problemas ocorridos fora das suas atividades tradicionais.

Podemos dizer que alguém tem competência profissional quando mobiliza e articula conhecimentos, habilidades e atitudes para a resolução de problemas não só rotineiros, mas também inusitados em seu campo de atuação profissional. Assim, age eficazmente diante do inesperado e do inabitual, superando a experiência acumulada transformada em hábito. Este deixa de ser rotina e libera o profissional para a criatividade e a atuação transformadora (Brasil, CNE/CEB, 1999, p. 33).

O conceito de empregabilidade, não podendo ser pensado em desarticulação com o de competências, denota o viés classista que apontamos anteriormente. Ao ser definido como a “capacidade de obter um emprego mas, sobretudo, de ser manter em um mercado de trabalho em constante mutação” (Brasil, MTb/SEFOR,

1995, p. 9)—, deixa explícito que a garantia de permanência no mercado de trabalho é de exclusiva responsabilidade do próprio indivíduo, desconsiderando por completo os fatores sociais e políticos determinantes da capacidade deste próprio mercado assimilar novos trabalhadores.

Atenuando um pouco a culpabilidade que possa ser imposta aos trabalhadores por não encontrarem vagas no mercado de trabalho, até por que não se pode fechar os olhos ao contínuo aumento das taxas de desemprego, nas Diretrizes Curriculares há a seguinte consideração:

Não obstante, é necessário advertir que a aquisição de competências profissionais na perspectiva da laborabilidade, embora facilite essa mobilidade, aumentando as oportunidades de trabalho, não pode ser apontada como a solução para o problema do desemprego. Tampouco a educação profissional e o próprio trabalhador devem ser responsabilizados por esse problema que depende fundamentalmente do desenvolvimento econômico com adequada distribuição de renda (BRASIL, CNE/CEB, 1999, p. 33-34).

A articulação entre competências e empregabilidade é perceptível nas Diretrizes Curriculares quando destacam, mais uma vez, a complexidade da sociedade.

O desenvolvimento de competências profissionais deve proporcionar condições de laborabilidade, de forma que o trabalhador possa manter-se em atividade produtiva e geradora de renda em contextos sócio-econômicos cambiantes e instáveis. Traduz-se pela mobilidade entre múltiplas atividades produtivas, uma vez que esse conjunto de saberes é imprescindível numa sociedade cada vez mais complexa e dinâmica em suas descobertas e transformações (Brasil, CNE/CEB, 1999, p. 33).

A não neutralidade do conceito de competência evidencia-se por construir-se muito mais pela incorporação, por parte do trabalhador, de comportamentos ligados à sua psique do que pelo domínio de técnicas, tal como foi fundamentalmente requisitado na produção taylorista-fordista. Ou seja, requer-se muito mais do trabalhador um conjunto de comportamentos estimuladores da melhoria contínua do seu desempenho dentro do trabalho: “não basta mais que o trabalhador saiba ‘fazer’; é preciso também ‘conhecer’, e acima de tudo, ‘saber aprender’”(Brasil, MTb/SEFOR, 1995, p. 7).

Defendemos que os conceitos de competência e de empregabilidade expressam estratégias para justificar a impossibilidade do capital manter a promessa de integração social, própria do período de regulação fordista (Gentili, 1997). Esta nossa compreensão decorre da análise que realizamos de alguns textos que buscam compreender, principalmente, o movimento de superação do conceito de qualificação pelo de competência¹¹.

Deluiz (1996a), embora reconheça que o empresariado tenda a valorizar as competências dos trabalhadores quando estas sejam diretamente vinculadas aos interesses do setor produtivo, destaca a necessidade dos trabalhadores desenvolverem outras competências sociais e políticas que os qualifiquem a terem uma intervenção mais objetiva na sociedade. Ou seja, não pode o trabalhador desenvolver competências apenas para ser produtor de bens e serviços. Ele deve adquirir competências que o habilite a atuar na sociedade, desenvolvendo uma ação crítica tanto na esfera da produção, quanto na dimensão mais ampla da vivência em sociedade.

Concordamos com Ferretti (1997) ao apontar a necessidade de se pensar a construção do conceito de competência como integrante do próprio movimento do capital e da luta instituída no campo das classes adversárias. Este autor ressalta o fato de que considerar o surgimento deste conceito como exclusivamente decorrente da inserção de novas tecnologias no setor produtivo— e, por conta disso, da exigência de um novo perfil de trabalhador—, significa tratar algo decorrente das relações entre as classes como um fenômeno destituído de conteúdo político e a-histórico. Ao não situar este conceito no âmbito das contradições de classe, objetiva-se, segundo Ferretti, desenvolver uma consensualidade entre capital e trabalho, na qual o ideário de competitividade, de produtividade e de qualidade substituem as categorias históricas que tematizam as relações entre trabalhadores e representantes do capital. Ao agir assim, o capital procura naturalizar as relações capitalistas e rotular como um atraso civilizatório o embate político entre trabalhadores e patrões. O conceito de competência, para este autor, apela muito mais para o *saber ser* do que para o *saber* por parte do trabalhador.

¹¹ Em decorrência dos objetivos deste trabalho, procuramos apenas trazer à discussão as posições que alguns autores têm sobre o conceito de competência. Não priorizamos a articulação entre qualificação profissional e o conceito de competência, como fizeram a maioria dos trabalhos aqui referenciados.

Para Ferretti, a dualidade entre o técnico e o político, defendida pelos empresários, reflete a tentativa de estabelecer como modernidade política o fim do conflito entre as classes, pois “o tratamento técnico desmobiliza, portanto, a ação política e desqualifica, com base no argumento de que o primeiro se apóia na ciência, na tecnologia, na produtividade, no mercado (na ‘realidade’, enfim), enquanto a segunda ganha cores de simples ideologia a serviço de ‘interesses meramente corporativos’”(Ferretti, 1997, p. 263)

Já Hirata (1994) observa que o conceito de competência, em contraposição ao de qualificação, constrói-se também como uma alternativa do empresariado para aumentar a exploração dos trabalhadores. Enquanto o conceito de qualificação expressa maior domínio sobre o processo de trabalho, o de competência se institui como mecanismo de esvaziamento do controle de trabalho e o aumento de responsabilidades. A realização de novas atividades são contrabalançados pela abertura, ao trabalhador, de novas formas de atuação no interior da produção. Aponta-se para a possibilidade de maior participação na gestão da produção e um maior envolvimento nas estratégias implementadas pela empresa, sem que, contudo, este acúmulo de tarefas, seja acompanhado de um aumento de salários.

Manfredi (1998), analisando o caráter hegemônico adquirido pelo conceito de competência em relação a outros termos— tais como: qualificação, formação profissional, próprios de um momento específico do desenvolvimento capitalista—, destaca que o mesmo, ainda que não tenha um conteúdo preciso, institui-se a partir de campos de conhecimento cuja base epistemológica desconsidera as relações políticas de conflito entre as classes.

(...) a noção de competência (...) explicitada nos discursos dos empresários, técnicos e cientistas sociais empresta seu significado das áreas das ciências da cognição e da educação que adotam como parâmetros teórico-explicativos modelos que não se opõem às premissas e à lógica de organização do capitalismo. Nesse sentido, reafirmamos a hipótese de um movimento de reatualização, sem dúvida inovador, para dar conta dos novos desafios que a realidade concreta propõe, contudo prisioneiro de uma lógica ancorada na perspectiva do capital e não do trabalho (Manfredi, 1998, p. 36).

Para Manfredi, a noção de competência construída sobre a lógica da flexibilidade, além de englobar o domínio da técnica, privilegia elementos subjetivos que asseguram maior controle do capital sobre a intervenção do trabalhador na

produção, posto que, os requisitos ou as características exigidas dos trabalhadores, tais como o *saber fazer*, *saber agir*, *saber ser* definem-se a partir dos interesses do capital.

Por conta destas análises, Manfredi destacou a importância dos trabalhadores desvelarem as determinações de classe, balizadoras da construção do conceito de competência. Para ela, este tem como horizonte, não uma maior autonomia do trabalho em relação ao capital, e sim um novo mecanismo garantidor do controle deste sobre os trabalhadores neste processo de transição pelo qual passa o capitalismo.

Chegamos à conclusão que a assunção dos conceitos de empregabilidade e de competências vincula-se aos interesses das classes dominantes de garantirem não só o aumento das suas taxas de acumulação, como também instituírem no imaginário das classes populares a convicção de que as dificuldades pelas quais elas passam é um fenômeno natural produzido pela incapacidade de algumas pessoas disputarem uma vaga no mercado de trabalho.

Também deve ser destacado que ao propagar-se que os indivíduos devem desenvolver competências para disputarem uma vaga no mercado de trabalho, instaura-se uma busca contínua das populações mais carentes por cursos de qualificação e requalificação profissional. Entretanto, como as opções de adquirir uma certificação profissional estão, na sua maioria, sob responsabilidade da iniciativa privada, reforça-se mais ainda os interesses do capital.

CAPÍTULO III

A reforma do ensino técnico nos anos 90

Neste capítulo, buscaremos, a partir da discussão da legislação da educação profissional em vigor nos anos 90 e das justificativas governamentais para desencadear a reforma nesta modalidade de ensino, analisar a gênese e as consequências pedagógicas e políticas decorrentes da nova estruturação da educação profissional, imposta pelo governo federal a partir do Decreto 2208/97.

As ações do Ministério do Trabalho atingiram várias instâncias sociais e políticas de forma a garantir, pelo processo de formação para o trabalho, o duplo objetivo de conquistar uma economia mais competitiva e promover novas estratégias para trabalhadores e desempregados vislumbrarem a possibilidade de permanência ou inserção no mercado de trabalho, o que, conseqüentemente, provocaria a existência de um desenvolvimento social com maior equidade social.

Sabemos que o principal agente público responsável pela formação de mão-de-obra para as áreas tecnológicas continuava sendo o Ministério da Educação. Este mantém-se responsável pelas instituições formadoras de técnicos nas escolas técnicas, agrotécnicas e CEFETs (hoje, Institutos Federais) espalhadas por todo o Brasil, bem como de profissionais com graduação e pós graduação nas universidades federais e CEFETs. Entretanto, se a este Ministério está resguardada a responsabilidade por uma parcela tão importante de instituições de formação profissional, há de ser reconhecido o papel do Ministério do Trabalho na coordenação e propagação de ações visando atingir um maior número de pessoas que, em várias ocasiões— em virtude de terem um nível de escolarização muito baixo—, são condenadas duplamente. Primeiro, por não conseguirem continuar inseridas no mercado de trabalho, uma vez que há uma contínua exigência do setor produtivo por profissionais de um maior nível de escolarização (Amadeo, 1998)¹². E

¹² Segundo o Ministro do Trabalho Edward Amadeo, apoiado em dados do IBGE, no período compreendido entre 1992 e 1996 houve uma redução de 8% na participação de trabalhadores com menos de 4 anos de escolaridade na população empregada. Por outro lado, os trabalhadores que possuem entre 9 e 11 anos de escolaridade passaram a ocupar a maior taxa de participação neste mercado, passando de 22,2% para 26,9%, o que representa um aumento de 4,7% (Amadeo, 1998).

segundo, porque em virtude do seu grau de escolarização, estão alijadas da participação de um processo de requalificação, seja no espaço formal ou informal da educação profissional, visto que, na maioria dos casos, são destinados a portadores do ensino fundamental.

Diante da necessidade de garantir uma expansão da oferta de formação profissional para setores com grandes dificuldades de se inserirem no mercado de trabalho, ou correndo o risco de nele não permanecerem, o Ministério do Trabalho iniciou, no ano de 1995, um conjunto de estratégias articuladas com as secretarias estaduais de trabalho e diversas instâncias da sociedade, objetivando atingir, até o ano de 1999, pelo menos 15 milhões de trabalhadores anualmente, número equivalente a cerca de 20% da população econômica ativa no Brasil (Brasil, MTb/SEFOR, 1996a).

Ao pressupor que no mundo moderno há uma necessidade das pessoas terem novas habilidades cognitivas para responderem, com eficiência, às demandas do mercado de trabalho; e tendo como referência a dificuldade de criação de novos postos de trabalho, o MTb definiu como estratégia de política pública de emprego e renda o desenvolvimento de novas habilidades no conjunto da população, de forma que a mesma, possa pelo menos, ter a oportunidade de responder aos requisitos e demandas do mercado.

Entre as habilidades pretendidas pelo processo de formação profissional instituído pelo MTb são destacadas:

- a) **habilidades básicas**, entendidas como o domínio funcional da leitura, escrita e cálculo, no contexto do cotidiano pessoal e profissional, além de outros aspectos cognitivos e relacionais– como raciocínio, capacidade de abstração– necessárias tanto para trabalhar como para viver na sociedade moderna;
- b) **habilidades específicas**, definidas como atitudes, conhecimentos técnicos e competências demandadas por ocupações do mercado de trabalho, especialmente tendo em vista os processos de reestruturação produtiva que atingem tanto empresas de ponta como as de pequeno porte e mesmo o mercado informal;
- c) **habilidades de gestão**, compreendidas como competências de auto-gestão, associativas e de empreendimento, fundamentais para a geração de trabalho e renda (Brasil, MTb/SEFOR, 1995, p. 18).

Esta estratégia do MTb, embora em nenhum momento seja considerada uma ação assistencial, tem como público alvo, os setores da sociedade já ou

potencialmente, excluídos do mercado de trabalho. E como forma de garantir o atendimento deste setor da população, o CODEFAT instituiu no parágrafo 1º do art. 4º da resolução 194/98 que:

terão preferência de acesso aos programas do PLANFOR pessoas mais vulneráveis economicamente e socialmente, definindo-se o grau de vulnerabilidade em função da combinação de atributos que possam implicar desvantagem ou discriminação no mercado de trabalho, bem como, dificultar o acesso dessas pessoas a outras alternativas de qualificação ou requalificação profissional (CODEFAT, 1998).

De acordo com o Ministério do Trabalho, além da necessidade do sistema de educação profissional ser reestruturado de forma a atender os setores em “risco social”, ele necessita readequar-se para capacitar melhor os novos profissionais, de acordo com as mudanças que ocorrem no mundo do trabalho.

Embora o MTb reconheça a existência de uma malha de instituições responsáveis pela formação profissionalizante— sendo, inclusive, algumas delas como SENAI, SENAC e outras ligadas ao governo federal, de excelência comprovada—, constata que as mesmas não conseguem responder a contento às demandas impostas pelo processo de reconversão industrial. Para tanto, afirma ser necessário reestruturar este sistema, não só garantindo uma maior democratização ao seu acesso mas, ao mesmo tempo, permitindo que o mesmo possa contribuir para o desenvolvimento sustentado, não só numa perspectiva de qualidade dos serviços, mas também em eficiência. Em outras palavras, devem responder ao que é demandado pelo setor produtivo. Não por acaso o Plano Nacional de Educação Profissional (PLANFOR) tem como ponto de referência o mercado, rompendo com a característica tradicional da educação profissional no Brasil (Brasil, MTb/SEFOR, 1995).

Em função das mudanças existentes no âmbito do Estado, da economia, das novas exigências das empresas e das novas habilidades necessárias para o trabalhador, o MTb assim sintetiza sua críticas às instituições de formação profissional:

Tais mudanças explicitaram ou tornaram mais aguda a crise de modelos tradicionais de EP (educação profissional), em particular os mais antigos e consolidados, como o SENAI, SENAC e escolas técnicas federais. Defrontaram-se com um novo perfil de trabalho e

qualificação exigido pelo setor produtivo, no contexto de democratização e participação, mas também de crise econômica e debilidade do modelo de emprego tradicional. Estavam preparadas para ministrar uma formação única, sólida até, para um bom e estável emprego; não para a mudança, a flexibilidade, a polivalência cobradas pelo setor produtivo. Sabiam disciplinar para a assiduidade, pontualidade e obediência; não para a iniciativa, o imprevisto, a decisão e a responsabilidade. Muitas dispunham de laboratórios, oficinas e técnicos de primeiro mundo, adequados a um setor de ponta cada vez mais enxuto; não concebiam abrir tudo isso à massa crescente de trabalhadores e produtores “informais”. Dominavam tecnologias de produção de currículos e materiais didáticos pedagogicamente corretos, mas fora da lógica do setor produtivo. Formavam premiados “operários-padrão”, bons técnicos e ótimos vestibulandos; mas não tinham estratégias para formar cidadãos (Brasil, MTb/SEFOR, 1998, p. 4).

Decorrente da compreensão de que a rede de ensino técnico profissionalizante no Brasil mostrava-se incapaz de atender aos requisitos postos pelo mundo do trabalho, o MTb, ao definir-se como polo irradiador das mudanças na educação profissional brasileira, articula-se com outras instâncias governamentais e privadas, objetivando criar uma estrutura de educação profissional, capaz de flexibilizar-se e garantir um novo modelo de formação de competências, centradas no mercado e capazes de garantir as habilidades básicas, específicas e gerenciais que permitam aos indivíduos conquistarem um emprego.

Uma das primeiras estratégias propostas por este Ministério foi a criação dos Centros de Educação Profissional e pós secundária: tentativa de aproveitar as estruturas já consolidadas no âmbito do Sistema S (SENAI/SESI, SENAC/SESC, SENAR, SENAT/SEST, SEBRAE) e das Escolas Técnicas Federais. Com esta proposição impulsionou-se, em definitivo, o movimento de cefetização das escolas técnicas federais, ou seja, voltá-las para a educação tecnológica de nível superior.

Ao mesmo tempo, o MTb em parceria com o MEC, implementou seu projeto de reformulação da educação profissional no ensino de nível médio. Esta reestruturação do Ensino Médio teria como objetivo desarticular a educação geral da educação profissional, dando a esta última um caráter pós-secundário. Objetivo este, materializado em proposta real de reforma com PL 1603/96, mas que, de fato, só se tornaria concreto no âmbito legal com o Decreto 2208/97, que regulamentou alguns artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) concernentes aos currículos do ensino médio e da educação profissional.

Articulado com a reforma do ensino médio e a criação dos centros de educação profissional, objetiva-se também a elaboração de um Plano Nacional de Educação Profissional, que representa uma política de trabalho e renda, integrado a um projeto de modernização das relações capitalistas no Brasil. Este plano expressa, segundo o MTb, uma ação concreta do Estado visando garantir um desenvolvimento sustentado, ou seja, um desenvolvimento econômico com mais equidade social (Brasil, MTb/SEFOR, 1996c).

Algo a ser destacado no Plano de educação profissional desenvolvido pelo MTb é sua defesa incontestada da educação básica como requisito fundamental para os futuros trabalhadores poderem se inserir no mercado de trabalho. Para este ministério, as ações de qualificação objetivam ser um elemento a mais na contribuição para uma inserção no mercado, e não substitutiva à passagem, pela escolaridade básica, entendida como um direito universal do cidadão.

A recusa a uma visão dicotômica entre educação básica e profissional, não implica entretanto, sobreposição ou substituição de uma pela outra, especialmente da primeira pela segunda. Enquanto a educação básica— entendida como escolaridade de 1º e 2º graus— se insere entre os direitos universais do cidadão, educação profissional, de modo complementar e integrado a esta, deve ser entendida como processo— com começo, meio e fim a cada momento. Para tanto, é preciso restabelecer seu foco na empregabilidade, entendida não apenas como capacidade de obter um emprego, mas sobretudo de se manter em um mercado de trabalho em constante mutação (Brasil, MTb/SEFOR, 1995, p. 8).

Esta posição do MTb poderia ser tomada como distinta à do MEC, que dissocia a formação geral da profissional. Entretanto, fazemos uma outra avaliação e apontamos que o MEC e o MTb fazem uma divisão de tarefas visando reforçar uma divisão de trabalho historicamente consolidada no âmbito do capitalismo. Ou seja, enquanto o MEC se responsabiliza por garantir uma educação de caráter mais geral, o MTb responsabiliza-se por ações de profissionalização para os excluídos do mercado, garantindo apenas formas de qualificação pouco elaboradas e de caráter fragmentado, que não surtem efeito algum sobre a possibilidade de ascensão social e econômica.

Quando o MTb desvincula a problemática do desemprego da estrutura política e econômica existente— colocando sobre os indivíduos a responsabilidade de adaptação competitiva à realidade—, institui uma compreensão fragmentada e pouco

crítica da realidade concreta. Sua interpretação, oculta a estrutura sobre a qual está montado o plano nacional de qualificação profissional, cujo balizamento é a lógica do mercado, e não, um desenvolvimento econômico fundamentado no social.

Concluindo esta análise do papel do MTb no processo de qualificação profissional, podemos dizer que este ministério— ao reconhecer a impropriedade apontada por Gentili de articular imediatamente educação e emprego—, opta pelo conceito de empregabilidade para justificar a necessidade de expansão da oferta de qualificação profissional. Ao assumir este conceito como norteador de suas ações, seu projeto de qualificação abandona a ideia de uma formação para uma atividade específica e passa a objetivar a possibilidade de um indivíduo manter-se empregado, o que remete à necessidade do mesmo somar o maior número de competências possíveis para tal. Com isso, institui no imaginário da população a compreensão de que sua posição social ou sua não inserção no mercado de trabalho, decorre da sua incapacidade. Retira do Estado a responsabilidade pela situação social na qual vive parte considerável da população brasileira.

Com estas considerações iniciais sobre o Plano de Educação profissional desenvolvido pelo Ministério do Trabalho, cremos ter demonstrado que o processo de reforma do ensino técnico não estava desvinculado de um movimento maior de reestruturação da educação profissional no Brasil, seja em virtude de uma nova articulação entre as instituições responsáveis pela educação profissional, seja pelos objetivos para os quais ela estava voltada. Dadas as particularidades que este processo de reforma apresenta, cremos ser providencial analisar, com maior detalhamento, o movimento desenrolado naqueles anos, que impôs às escolas técnicas federais a necessidade de reorganizarem-se para atenderem aos novos padrões estabelecidos.

3.1 O ensino técnico federal em processo: da SENETE ao Decreto 2208/97.

Se anteriormente pudemos constatar que, desde o ano de 1995, houve uma ação mais objetiva do Ministério do Trabalho visando dar novas dimensões à educação profissional no Brasil, não se pode deixar de reconhecer que, desde o início da década de 90 existia, por parte do MEC, a intenção de reestruturar o ensino ministrado nas instituições profissionalizantes sob sua responsabilidade.

Para viabilizar um processo mais articulado e mais sistematizado de reestruturação do ensino profissionalizante ou “Tecnológico”, o governo brasileiro criou, em 1990, no âmbito do Ministério da Educação, a Secretaria Nacional de Educação Tecnológica– SENETE–, responsável por coordenar nacionalmente todo o processo de formação de recursos humanos.

Olhando mais atentamente o discurso veiculado no interior dos documentos produzidos pela burocracia estatal, observaremos que a preocupação da reestruturação do ensino tecnológico ocorre numa dimensão extremamente economicista. Segundo sua perspectiva o processo formativo garante aos indivíduos a aquisição de uma mercadoria que pode ser comercializada como tantas outras. Isto pode ser constatado no documento “A educação tecnológica no Brasil: um estudo referencial” (Brasil/MEC, 1991, p. 12) quando afirma-se que esta modalidade de ensino deve ter como característica “o exercício de uma metodologia comprometida explicitamente com a transformação do saber em bens, serviços e produtos, em benefício do próprio indivíduo e da sociedade”.

Tal reestruturação do ensino tecnológico, já existente a partir da criação da SENETE, não objetivava uma mudança radical na forma como estava estruturado o ensino técnico federal. Entre os objetivos postos naquele momento, havia muito mais a preocupação em garantir que o sistema apresentasse certa eficiência– tanto a nível de qualidade, quanto de produtividade. Desta forma, as modificações necessárias àqueles objetivos poderiam ser instituídas no âmbito do próprio modelo vigente, necessitando-se apenas desenvolver mecanismos capazes de efetivá-los.

Por exemplo, entre os objetivos instituídos pela SENETE para o ano de 1992 (Brasil, MEC/SENETE, 1992), constava a realização de atividades que levassem o sistema a melhorar a qualidade do ensino ministrado nas escolas formadoras, bem como havia uma preocupação de garantir a expansão na oferta de vagas. Neste sentido, a ideia de competitividade posta naquele momento e que fazia parte dos interesses do plano nacional de desenvolvimento em voga, não contrariava a estrutura educacional existente, como foi posteriormente entendido pelo governo Fernando Henrique Cardoso quando lançou o Projeto de Lei 1603/96.

O objetivo da SENETE, naquele momento, era articular a estrutura educacional ao novo projeto em desenvolvimento. Para tanto, seria necessário criar uma coordenação nacional que promovesse esta articulação.

Segundo o documento produzido por esta secretaria, era necessário que as políticas educacionais se construíssem a partir de um novo referencial econômico e político, no qual o elemento determinante fosse a nova ordem econômica, sob a qual o governo brasileiro buscava criar ações concretas, capazes de elevar a economia nacional a um patamar de competitividade e de melhor participação no cenário mundial. Neste sentido, ao procurar ganhar em eficiência e produtividade, a “formulação e a implementação de políticas para a educação tecnológica colocam, de pronto, duas condições: identificar as reais funções que esta educação deve desempenhar para a sociedade, no sistema educacional e superar as concepções e práticas com que ela foi conduzida no passado” (Brasil, MEC/SENETE, 1992, p. 17). Daí surgiu como um dos grandes objetivos, a implantação de novas habilitações demandadas pelo setor produtivo. E para alcançá-los, a SENETE buscou reestruturar-se internamente e assegurar um maior controle das atividades desenvolvidas pelo conjunto de escolas ligadas ao sistema de educação tecnológica.

A SENETE apontou, também, a reestruturação curricular como condição indispensável para que o sujeito, formado no interior das escolas profissionalizantes, respondesse de imediato às necessidades do mercado de trabalho. Naquele momento ela dizia:

A velocidade dos avanços tecnológicos e a extrema mobilidade das exigências do mercado de trabalho vêm gerando um descompasso entre o “produto final “das Instituições Federais de Educação Tecnológica (IFET) e os reclamos do Setor Produtivo”, que traz “como decorrência, a necessidade de revisão dos currículos, tanto no sentido de imprimir-lhes a qualidade exigida pelas novas dimensões da tecnologia, quanto para atender às aspirações de modernidade do País” (Brasil, MEC/SENETE, 1992, p. 119).

É importante salientar que a preocupação da SENETE com a reestruturação curricular ocorre concomitantemente à necessidade, por ela apontada, do desenvolvimento de estratégias para melhor qualificar os docentes destas instituições, aumentar os investimentos em recursos instrumentais para o ensino e estabelecer mecanismos de supervisão e de avaliação do desempenho das instituições de ensino. Ou seja, naquele momento, tratava-se de garantir uma maior eficiência do sistema. Por conta disso, não se vislumbravam grandes

reestruturações. Não havia nada de mais sério que o estabelecimento de um sistema de qualidade total nas escolas não pudesse resolver (Brasil, MEC, 1992).

A questão posta não era uma “mudança de fundo” no sistema de ensino, mas principalmente de forma. Lembrando Sacristán (1996), era uma reforma que não reformaria nada, pois não tocava nas questões fundamentais da estrutura do sistema de ensino tecnológico, principalmente se compararmos ao que foi edificado a partir do ano de 1997.

Analisando o documento “Educação tecnológica no Brasil: um estudo referencial” (Brasil, MEC/SENETE, 1991), podem ser detectados elementos contraditórios em relação aos passos que esta reforma, no futuro, iria tomar. A contradição evidencia-se por estarmos lendo este movimento ao longo dos anos. Ao se instituir, em definitivo, as mudanças no interior das ETFs, EAFs e CEFETs com o Decreto 2.208/97, houve uma desarticulação na relação teoria e prática totalmente rejeitada pela SENETE no ano de 1991, quando começava a implementação da reformulação do ensino técnico. Senão vejamos o que se afirmava neste documento:

(...) a formação de um profissional, em todos os níveis, do 1º grau à pós-graduação, e para todos os setores da economia, primário, secundário e terciário— *necessita assentar-se na relação teoria-prática, desenvolvendo um processo completo e dinâmico de geração, aplicação e transferência de conhecimento* (Brasil, MEC/SENETE, 1991, p. 11— grifo nosso)

No governo Fernando Henrique Cardoso, após alguns anos da confecção deste documento, percebemos ter havido uma modificação substancial na forma como o governo brasileiro compreendeu a importância do ensino técnico. Considerando a possibilidade de aquisição de competências, inclusive com certificação, sem se passar por toda a formação característica dos cursos das escolas da rede federal de ensino, os legisladores demonstram que a apropriação dos conhecimentos das humanidades são secundários para a formação de um profissional coetâneo às mudanças ocorridas no mundo do trabalho.

Esta questão, com certeza, nos coloca diante de uma problemática que diz respeito à ideia de “trabalhador qualificado”, para o Estado e o empresariado. A possibilidade de uma certificação “precoce” estava sendo estabelecida por se entender que o acesso ao ensino fundamental já assegurava a quantidade de

conhecimentos necessários para o trabalhador servir aos interesses imediatos do capital? Caso seja afirmativa, torna-se pouco provável que o Estado brasileiro mobile-ze para assegurar a universalização e a obrigatoriedade do ensino médio.

Tentando captar o momento de inflexão na posição do MEC, em relação à educação ministrada nas escolas técnicas federais, podemos dizer que este está diretamente ligado ao movimento de reestruturação da educação profissional, implementado pelo MTb.

O Projeto de Lei 1603/96, segundo Kuenzer (1997), gestou-se, inclusive, nas discussões travadas no interior do Ministério do Trabalho. Entretanto, segundo esta autora, a partir da análise do texto “Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado”, há uma contradição entre o encaminhado pelo MEC e o proposto nas discussões.

No âmbito do MTb, buscava-se desenvolver mecanismos mais eficazes para o aumento da oferta de educação profissional, elegendo como público-alvo aqueles que não dispunham de condições materiais para permanecer muito tempo em sala de aula e necessitavam adquirir algum tipo de certificação mas, nem por isso, considerou-se a educação profissional como alternativa à educação básica.

É importante destacar que, não só em documentos emitidos pelo MTb havia uma visão contrária à dualização entre o ensino profissionalizante e o ensino geral, como o próprio MEC assumiu haver a necessidade de valorização do ensino geral para a qualificação dos trabalhadores. Ao assinarem, em conjunto, o documento de reforma do ensino técnico em 1996, estes dois ministérios defenderam uma concatenação maior entre uma formação geral e uma formação para o trabalho. Entre as novas necessidades e os novos padrões de qualificação exigidas, compreenderam que a “qualificação do trabalhador exige, hoje em dia, não apenas um treinamento específico para a realização de tarefas, mas uma base de conhecimentos, atitudes e habilidades que só podem ser obtidas através de uma sólida educação geral” (Brasil, MEC/SEMTEC, 1996, p. 4).

Neste mesmo documento repete-se a necessidade da política de educação profissional levar em conta a realidade sócio-econômica brasileira, tanto no que se refere à problemática do desemprego, bem como considerar que uma parcela da juventude que ingressa no mercado de trabalho pela primeira vez, apresenta um nível de escolarização baixo, e tem uma formação precarizada decorrente da

qualidade do ensino ministrada no interior da rede pública escolar. Neste sentido, na formulação de políticas, devem ser estabelecidas ações concretas visando não só qualificar, mas também requalificar os trabalhadores. Condição esta, fundamental, para sanar a dívida social existente no Brasil (Brasil, MEC/SEMTEC, 1996).

Para atingir tal intento, era necessário quebrar a rigidez apresentada tanto no sistema formal de ensino, como na educação profissional para, a partir de uma ação educativa mais flexível, atender às diversas necessidades e situações apresentadas no contexto de rápidas mudanças tecnológicas e forte competição no mercado internacional. Além de ressaltar a urgência de uma maior flexibilização no modelo de formação desenvolvido no interior da sala de aula, destacou-se também a importância desta flexibilização traduzir-se num redirecionamento da clientela a ser atendida por estas instituições. Neste sentido, destacou a como fundamental uma política educacional que considerasse os recursos financeiros existentes e a necessidade de uma maior oferta de qualificação profissional, capazes de “otimizar a utilização da infra-estrutura existente para atender à diversidade das demandas de trabalhadores e empregados, através de processos e mecanismos menos elitizados e com maior cobertura em relação às clientelas efetivas e potenciais, especialmente às de baixa renda e escolarização” (Brasil, MEC/SEMTEC, 1996, p. 5).

Nessa perspectiva de otimização da rede de educação profissional, o convênio entre o MEC e o MTb tornou-se uma necessidade inadiável visando alcançar o objetivo maior de criação de um sistema nacional de educação profissional. Este objetivo, para ser efetivamente alcançado, tinha como requisito básico uma reformulação do ensino médio. Para que tal fato acontecesse, propôs-se uma reforma nos seguintes termos:

- ✓ promover diversificação do ensino médio para atender os diversos tipos de clientela e introduzir, complementarmente a modalidade pós-secundária¹³, essencialmente voltada para o mercado de trabalho;

¹³ Deve ser registrado que no documento “Questões críticas da educação brasileira” (Brasil, MCT/PACT e MICT/PBQP, 1995) já se recomendava que uma das modificações a serem desenvolvidas no ensino médio, seria a desvinculação da educação geral da educação profissionalizante, remetendo a segunda para o nível pós-secundário. Segundo o documento, esta modificação tinha como objetivo não sacrificar os conteúdos gerais em detrimento de conteúdos específicos, voltados para a formação profissional. Contudo, vale à pena destacar o paradoxo deste documento: ao mesmo tempo que se faz esta recomendação, aponta-se como necessária uma maior aproximação entre as escolas de nível médio e o setor produtivo, como se aquelas ainda fossem ficar responsáveis pela formação profissional.

- ✓ estabelecer modelo educacional flexível, que permita alternativas de formação que permitam a modulação da educação profissional e trânsito entre essa modalidade e o ensino regular;
- ✓ rever matrizes curriculares e estabelecer novas diretrizes curriculares nacionais que enfatizem conteúdos e habilidades básicas e estimulem o trânsito e a complementaridade entre o ensino regular e a formação profissional;
- ✓ articular o ensino técnico profissional com o setor produtivo;
- ✓ redefinir funções/responsabilidades da União, dos Estados e Municípios em relação a esse nível de ensino, buscando a expansão do atendimento;
- ✓ ampliar o atendimento em nível nacional;
- ✓ otimizar a infra-estrutura e utilizar novas tecnologias educacionais. (Brasil, MEC/SEMTEC, 1996, p. 14).

Estes fatores marcaram substancialmente a reforma do ensino médio profissionalizante desenvolvido nas escolas técnicas. Podemos acreditar que, a partir daí, foram definidas, em essência, o teor da reforma posteriormente implementada. Tanto este fato é verdade que, na Exposição de Motivos 37/96 para a reforma da rede federal de ensino, são apontados, principalmente, os elementos presentes no documento elaborado pelo MTb e pelo MEC, anteriormente citado. Como exemplo, traremos um trecho desta exposição onde o Ministro Paulo Renato de Souza justifica que a reforma educacional, além de ter um caráter de flexibilidade e eficiência, é norteadada pelo desejo de construção de competências, retomando a ideia sempre presente nos documentos do MTb.

No que se refere à escolarização formal, a educação profissional, no anteprojeto de Lei, atende as exigências do moderno mercado de trabalho que exige flexibilidade, qualidade e produtividade e que requerem, por seu turno, mais que conhecimento específico de procedimentos técnicos de um determinado posto de trabalho, mas competências e capacidades de aprendizagem que englobem ao “fazer” conhecimentos gerais e específicos e condições básicas para “saber aprender” (Exposição de Motivos 37/96 In: Brasil, MEC/SEMTEC, 1996, p. 17).

Para o Ministro da Educação, a modularização do ensino profissional demarca um aspecto inovador, pois permite ao educando desenvolver sua trajetória de formação de acordo com o exigido no mercado de trabalho, além de não impedir o mesmo de obter uma certificação de habilitação plena de nível médio. Destaque-se ainda a articulação entre o espaço formal de educação profissional às outras

instâncias formativas ou de produção, permitindo aos que estão passando por este processo qualificatório aproveitarem conhecimentos adquiridos ao longo da vida e não restringindo a qualificação do trabalhador aos espaços formais de educação profissional.

Segundo a exposição de motivos para o PL 1603/96, a modularização permite construir, de forma progressiva, uma formação de competências cada vez mais articulada com o mercado de trabalho, possibilitando:

- ✓ um processo contínuo de qualificação, especialização e aperfeiçoamento profissional;
- ✓ atendimento às necessidades do mercado de trabalho, por meio de formação diversificada e continuada;
- ✓ desenvolvimento de uma formação permanente e flexível, capaz de oferecer diversas e reiteradas oportunidades de realização individual e coletiva (Exposição de motivos In Brasil, MEC/SEMTEC, 1996, p. 19).

Para Kuenzer (1997), se o PL 1603/96 tinha como uma de suas bases as discussões, decisões e regimentações instituídas no âmbito do MTb, por outro lado, ao ter sua expressão maior no Ministério da Educação, sofreu a influência dos interesses do Banco Mundial. Para ela, a avaliação de que o ensino técnico profissional de nível médio mostrava-se caro e ineficaz à formação terminal para o mercado de trabalho– articulada com as imposições feitas por esta instituição para a reestruturação do gasto público–, levou a que houvesse, por parte do governo, uma definição de fazer o processo de qualificação profissional desenvolvido pelas Escolas Técnicas e CEFETs assumir responsabilidades e compromissos que não competiam ao Ministério da Educação e sim, ao Ministério do Trabalho.

Esta opção do Ministério da Educação decorreu, antes de tudo, do seu interesse em fazer com que estas instituições– a partir da diminuição dos gastos para sua manutenção– pudessem apresentar resultados de formação de competências, palavra chave no governo Fernando Henrique Cardoso. Desta forma, atenderia aos interesses e às exigências desta instituição financeira e, por outro lado, atenderia aos pressupostos de formação de capital humano, tão em voga no Ministério da Educação.

Kuenzer (1997) ressalta que a proposta de reformulação desenvolvida pelo MEC, não contou com a participação da sociedade civil– principalmente a

comunidade acadêmica que tinha uma tradição, através da ANPEd, na pesquisa sobre as relações entre educação e trabalho—, em virtude da necessidade de satisfazer, no plano imediato, às exigências do Banco Mundial. Já os dirigentes educacionais dos estados, através do CONSED, ao serem consultados, proclamaram seu apoio a este projeto em virtude de, a partir daí, poderem aproveitar melhor as relações a serem estabelecidas com instituições financeiras internacionais (Banco Mundial e Banco Interamericano). Ou seja, se havia por parte dos estados uma considerável responsabilidade com a manutenção do ensino profissionalizante sem contar com apoio financeiro da união, abriria-se a possibilidade destes governos desfrutarem politicamente do novo quadro produzido por esta reforma, principalmente no que se refere ao recebimento de empréstimos diretos destas instituições financeiras (Kuenzer, 1997).

Embora as discussões sobre a reforma do ensino técnico tomem como referência o PL 1603/96, o mesmo não chegou a ser aprovado pelo Congresso Nacional, haja vista o Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, entender que, em virtude da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educacional no momento que o PL 1603/96 tramitava no Congresso e por esta lei maior da educação abordar a educação profissional de forma semelhante ao projeto de Lei anteriormente enviado, não havia motivos para continuar seu processo de tramitação.

Ainda segundo o Ministro, em virtude da LDB contemplar outras áreas da educação que mantêm interface com a educação profissional— tais como a educação de jovens e adultos e o ensino médio—, tornou necessário que o PL 1603/96 fosse reformulado para se enquadrar na regulamentação existente na nova Lei de Diretrizes e Bases (Exposição de motivos 17/97).

A despeito de todo o conjunto de críticas realizadas ao conteúdo deste Projeto de Lei e que, provavelmente, devem ter contribuído para sua retirada, o seu texto, na íntegra, regulou a política educacional do ensino técnico em decretos presidenciais, portarias ministeriais e medidas provisórias, explicitando o caráter autoritário da reforma implementada.

Procurando tentar estabelecer uma análise desta reforma progressivamente, ou seja, guiando-se pela seqüência temporal que a mesma foi tomando no âmbito legal, podemos dizer que, já no início do ano de 1997, com a edição da Medida Provisória 1549-28, o governo brasileiro, aos poucos, começou a tornar legal o

conteúdo da reforma presente no PL 1603/96. A primeira medida neste sentido foi a restrição estabelecida pelo governo federal para ampliação da oferta de ensino técnico. O governo, através desta medida, implementou o mesmo conteúdo do art. 32 do PL 1603/96. Não se posicionou mais como principal responsável pela criação e aumento da oferta da educacional profissional, deixando a cargo dos estados e municípios, setor produtivo e organizações não-governamentais a responsabilidade por tal ação. O MEC parecia estar se reorganizando estruturalmente tanto no sentido de diminuição dos seus gastos, em virtude do projeto de reestruturação do Estado implementado no governo Fernando Henrique, como, ao mesmo tempo, de adaptação ao Plano Nacional de Educação Profissional coordenado pelo MTb.

Analizando o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997 que regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei de nº 9.394 (LDB), constata-se que este, em sua plenitude recompõe o conteúdo do PL 1603/96.

De acordo com este decreto, a educação profissional terá objetivos distintos em virtude da clientela para a qual está direcionada. Se para os educandos que dispõem de escolaridade de nível médio ou superior vislumbra-se a perspectiva de formação para uma atividade específica, àqueles setores que apresentam qualquer nível de escolaridade objetiva-se garantir uma qualificação ou uma reprofissionalização visando uma futura inserção e um melhor desempenho no mercado de trabalho (Decreto 2208/97, Art. 1º).

A mudança maior que este decreto traz para o cotidiano das escolas técnicas federais, embora já estivesse presente no PL 1603/96, está contida no seu Art. 5º onde fica definido a separação da educação profissional do ensino médio.

Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este (Decreto 2208/97).

No que se refere ao atendimento das demandas específicas do setor produtivo, define-se a obrigatoriedade dos currículos serem constituídos a partir de um levantamento das necessidades existentes no mercado.

Art. 7º Para a elaboração das diretrizes curriculares para o ensino técnico, deverão ser realizados estudos de identificação do perfil de competências necessárias à atividade requerida, ouvidos os setores interessados, inclusive trabalhadores e empregadores (Decreto 2208/97).

É importante registrar que a aproximação entre as escolas da rede federal de ensino e o setor produtivo não só se materializou pela implementação de mecanismos que visavam adequar a formação ministrada nestas instituições aos interesses demandados pelo setor empresarial, mas também foi garantido pela participação de seus representantes no interior destas instituições. Em 1994, aprovou-se a Lei 8. 9448 determinando a participação de representantes das federações locais da indústria, comércio e agricultura no Conselho Diretor dos CEFETs. Este Conselho teria um papel não só consultivo à Diretoria Geral, mas também teria poder de deliberação no interior destas instituições (Brasil, Presidência da República, 1994).

Uma outra modificação na estrutura das escolas técnicas que passou a ser implementada a partir deste decreto diz respeito ao ensino ser estruturado de forma modular, permitindo que os alunos obtenham a certificação de técnico de nível médio não só pela conclusão de todo um período formativo no seu interior mas, podendo fazer jus a esta certificação, em virtude de terem adquirido outros certificados de qualificação profissional, em outros estabelecimentos educacionais ou locais de trabalho. Esta modificação interfere diretamente na dinâmica interna de um curso profissionalizante, posto que as escolas técnicas sempre se caracterizaram por ter um currículo estruturado de forma seqüencial, objetivando criar uma articulação entre as disciplinas cursadas pelo aluno e sua formação específica. Com esta modularidade, as instituições federais deixam de ter o controle sobre a formação dos seus alunos.

Em processo de complementaridade à reforma iniciada com o Decreto 2.208/97, o Ministro da Educação baixou a Portaria de nº 646, em 14 de maio de 1997, regulamentando a implantação dos artigos da LDB correspondentes à educação profissional, bem como o próprio Decreto acima citado.

Neste decreto, destaca-se o seu artigo 3º, que trata diretamente dos cursos oferecidos no interior das ETFs, EAFs e CEFETs. Como pode ser observado a partir do artigo exposto logo a seguir, estabelece-se, em definitivo, uma diminuição da oferta de ensino médio oferecida por estas instituições, ao vincular as matrículas futuras a, no máximo, 50% das existentes no ensino regular naquele momento.

Art. 3º As instituições federais de educação tecnológica ficam autorizadas a manter ensino médio, com matrícula independente da

educação profissional, oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas para os cursos regulares em 1997(...) (Portaria 646/97).

Fato importante é que a oferta de vagas no ensino médio não estava contemplada em qualquer artigo do decreto 2.208/97, mas sim, fazia parte do PL 1603/96. Deixando transparecer mais uma vez que, aos poucos, o governo brasileiro foi estabelecendo, nos mesmos moldes desejados em 1996, a reforma educacional do ensino técnico profissional.

Posteriormente à Portaria 646/97, veio ao público a Portaria 2.267/97 e o Decreto 2.406/97, que trataram ainda de regulamentar o Decreto 2.208/97. Contudo, em nada acrescentaram substancialmente ao conteúdo da reforma. Estes dois últimos dispositivos apenas sistematizaram a forma de organização dos CEFETs, posto que, para o MEC, já não estava mais presente a divisão entre CEFETs e ETFs. Embora ainda se falasse de escolas agrotécnicas federais, destacava-se a possibilidade destas tornarem-se Centros Federais de Educação Tecnológica após passarem por avaliação de desempenho feita pela SEMTEC (Art. 9º Decreto 2406/97).

Após a regulamentação da reforma através de decretos e portarias, o que de fato temos de novo no ensino profissional seria a criação do PROEP (Programa de Expansão da Educação Profissional), fruto de uma ação conjunta do Ministério da Educação, do Ministério do Trabalho e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

3.2 Ensino médio e educação profissional – reformas excludentes

As reformas implementadas na educação profissional e no ensino médio brasileiros, além de expressarem a necessidade de adequação destas modalidades de ensino às modificações ocorridas no mundo do trabalho, foram também assumidas como prioridades do governo Fernando Henrique (Rosseti, 1998). Este admitiu que a implementação de reformas no ensino fundamental tornou possível desencadear uma estratégia visando adequar o sistema educacional como um todo à nova ordem econômica. Neste sentido, as reformas dos ensinos médio e profissional, objetivam adequá-los a uma nova realidade na qual o domínio do “conhecimento” e a capacidade de competição são fatores fundamentais para a

competitividade econômica de uma nação. Sendo a educação básica o elemento fundamental a ser fortalecido no âmbito das políticas de governo.

A melhoria da qualidade da educação profissional pressupõe uma educação básica de qualidade e constitui condição indispensável para o êxito num mundo pautado pela competição, inovação tecnológica e crescentes exigências de qualidade, produtividade e conhecimento (Brasil, CNE/CEB, 1999a, p. 16).

Mas além de destacar os fenômenos econômicos determinados pela globalização da economia e pela reestruturação produtiva, destaca-se, também, a necessidade da educação contribuir para a constituição de um novo modelo de desenvolvimento sustentável, o que só pode ser possível estabelecendo-se mecanismos de aumento do nível de escolarização da população.

Nas condições contemporâneas de produção de bens, serviços e conhecimentos, a preparação de recursos humanos para um desenvolvimento sustentável supõe desenvolver 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 de continuar aprendendo. Formas equilibradas de gestão dos recursos naturais, por seu lado, exigem políticas de longo prazo, geridas ou induzidas pelo Estado e sustentadas de modo contínuo e regular por toda a população, na forma de hábitos preservacionistas racionais e bem informados (Brasil, CNE/CEB, 1998a, p. 19).

Embora tenha havido um crescimento considerável das matrículas no ensino médio— tendo no período compreendido entre 1991 e 1999, aumentado em mais de 100% (**Tabela 2**)—, prevalecia a taxa insignificante de 30% de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos matriculados neste nível de ensino (INEP, 1999). Além disso, registrava-se que, segundo a UNESCO, o Brasil apresentava uma das menores taxas brutas de matrícula nesta faixa etária na América Latina, perdendo apenas para alguns países localizados na América Central, como Costa Rica, Nicarágua, República Dominicana, Honduras, Haiti, El Salvador e Guatemala (MEC, CNE/CEB, 1998a). Ainda nesta mesma linha, deve-se destacar que o Brasil, segundo dados da PNAD de 1996, apresentava uma taxa de analfabetismo de pessoas maiores de 15 anos na ordem de 14,7%. Este percentual mesmo representando uma diminuição no índice de analfabetismo, expressava ainda em números absolutos cerca de 15 milhões e quinhentas mil pessoas (INEP, 1999).

TABELA 2
ENSINO MÉDIO
MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA

Ano	Total	Federal	Estadual	Municipal	Particular
1991	3.770.230	103.092	2.472.757	176.769	1.017.612
1996	5.739.077	113.091	4.137.324	312.143	1.176.519
1997	6.405.057	131.278	4.644.671	362.043	1.267.065
1998	6.968.531	122.927	5.301.475	317.488	1.226.641
1999	7.769.199	121.673	6.141.907	281.255	1.224.364

Fonte: INEP. Censo da Educação Básica (Vários anos)

Segundo Bueno (1998), esta determinação do governo brasileiro articula-se a um movimento estabelecido em todos os recantos do mundo. As mudanças ocorridas nas últimas décadas nos campos político e econômico— decorrentes da globalização econômica—, provocaram um certo consenso entre governantes e instituições multilaterais (BIRD, BID, CEPAL, OIT) acerca da necessária implementação de mudanças no sistema educacional, de forma a adequá-los à nova realidade.

O Brasil, como quase toda a América Latina, prosseguindo com a incorporação das sugestões dos países europeus e dos Estados Unidos— sem levar em consideração suas peculiaridades históricas—, movimenta-se de forma quase desesperada, objetivando assegurar que seu sistema educacional alcance um padrão de eficiência e de contemporaneidade ditados por aquelas nações.

Os ensinos médio e técnico, questionados por apresentarem problemas relativos à dualidade, à falta de identidade, à ausência de qualidade e por um currículo anacrônico (Castro, 1997), apresentam-se como espaços privilegiados para incorporar – em menor espaço de tempo possível— modificações que os tornem coetâneos ao padrão de desenvolvimento exportado pelos países desenvolvidos e

defendido por aquelas instituições multilaterais¹⁴. O trágico, segundo Bueno, é que o acatamento de recomendações destas instituições, além de expressar a nossa subordinação econômica— patente pelo protagonismo das agências financeiras internacionais—, reflete a capacidade de nossas elites seguirem “acriticamente” modelos construídos a partir de uma realidade diferente da nossa, com historicidade própria e que, provavelmente, apenas acentuarão as contradições existentes. Por outro lado, também expressa a incapacidade destas elites resistirem às ações que objetivam, antes de tudo, assegurar a dominação política e econômica que as nações desenvolvidas têm sobre o nosso país.

A questão é que a “cooperação internacional” dos países centrais, declaradamente voltada para o desenvolvimento dos países atrasados, orienta-se pela ótica dos seus próprios interesses, em especial a abertura de fronteiras para a exploração econômica. Orienta-se, outrossim, por visões estereotipadas do Sul Econômico. Outro agravante é que as “receitas de sucesso” transplantadas para o Sul, além de conterem ingredientes de outras realidades, não são acabadas e definitivas em sua origem. A incerteza migra como certeza, a insegurança como otimismo, as especulações como ganho certo (Bueno, 1998, p. 71).

Na adequação do sistema educacional a esta nova ordem, o governo toma a flexibilização como palavra-chave deste processo. Entendendo-a como a capacidade da escola “atender a situações diferenciadas no tempo e no espaço, considerando as rápidas mudanças tecnológicas, as tendências regionais e as do mercado internacional”(Brasil, MEC, 1997, p. 1).

O MEC entende que a contribuição da educação para uma futura inserção no mercado de trabalho não está mais restrita à educação profissionalizante. Na sua concepção, não faz mais sentido a manutenção de uma dualidade entre a educação profissionalizante e a educação acadêmica. Embora a educação profissional objetiva

¹⁴ O apropriar-se de modelos estrangeiros referenciado por Maria Sylvania Bueno em sua tese de doutoramento (Bueno, 1998) engloba, além das instituições multilaterais (BID, BIRD e CEPAL), o documento elaborado pela Comunidade Econômica Européia, conhecido como o livro branco: “Ensina e Aprender: rumo à sociedade cognitiva” que, demarcava os pontos fundamentais a serem atacados na reforma dos sistemas educacionais de diversos países europeus. Segundo Bueno, este livro serviu como referência para a elaboração do parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (MEC, CNE/CEB, 1998). Além deste, outro documento também referenciado foi o produzido pela UNESCO no seu relatório da Reunião Internacional sobre a educação para o século XXI. Vale a pena chamar atenção para o fato de que embora não seja citado nenhum documento específico das instituições multilaterais— destacadas anteriormente—, serviu como referência para a elaboração deste parecer o texto de Cláudio Moura Castro (especialista em educação do BID) “Secundário: esquecido em um desvão do ensino”. Além disso, a própria relatora deste Parecer, Guiomar Namó de Mello, também é ligada a esta instituição financeira.

uma formação específica para a inserção laboral, a educação de cunho acadêmico deve garantir um conjunto de conhecimentos básicos que promovam a aquisição de competências fundamentais para uma futura profissionalização. Destarte, o ensino de nível médio torna-se uma base fundamental a ser complementado pela educação profissional, seja esta de nível pós-médio ou superior.

A importância do nível médio enquanto momento básico de apropriação de conteúdos básicos para a vivência em sociedade, de continuidade de estudos ou de inserção no mercado de trabalho, não será por este revestir-se de caráter propedêutico, nem também pela ênfase na quantidade de conteúdos transmitidos. Mas, principalmente, pela articulação dos conhecimentos ministrados no interior da escola com a realidade na qual o educando está inserido. Só assim, será possível desenvolver as competências fundamentais para a vivência no mundo atual. Tais como:

Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (Brasil, CNE/CEB, 1998b, p. 38).

Em sendo o conhecimento o elemento primordial na atualidade, é fundamental que a escola promova principalmente a capacidade dos indivíduos estarem sempre dispostos a apropriarem-se de novos conhecimentos, visando sua coetaneidade às transformações tecnológicas. Assim “*aprender a aprender* coloca-se como competência fundamental para a inserção numa dinâmica social que se reestrutura continuamente. A perspectiva é, pois, de desenvolver meios para uma *aprendizagem permanente*, que permita uma formação continuada, tendo em vista a construção da cidadania” (Brasil, MEC, 1997, p. 3– grifos no original).

Entendemos, questionando a visão do MEC, que os educadores desejam que os indivíduos desenvolvam uma ação contínua de aprendizagem. Contudo, a possibilidade da mesma realizar-se não depende exclusivamente da escola. É fundamental levar em consideração que o educando não tem seus espaços de aprendizagem restritos ao ambiente escolar. Neste sentido, para o aprender manter-se contínuo é necessário os indivíduos disporem de condições materiais e cognitivas favorecedoras desta aprendizagem. Conseqüentemente, a preocupação não pode

restringir-se a uma escola de qualidade diferente. É fundamental que o espaço escolar esteja articulado com uma qualidade de vida diferente. Restringir esta questão ao ambiente escolar, faz do discurso do aprender a aprender, da autonomia do educando, mera retórica. Uma vez que, não são modificadas as condições sociais que atuam contrariamente à formação de um novo cidadão.

Segundo o MEC para o ensino médio desenvolver tais competências, torna-se necessária a reestruturação do seu currículo e, ao mesmo tempo, é fundamental esta nova estruturação balizar-se por uma concepção de que a estrutura curricular necessita ser pensada interdisciplinarmente e contextualizada em relação à realidade sócio-política da clientela a ser atendida. Neste sentido, a nova organização curricular para responder a estes desafios, requer:

- desbastar o currículo enciclopédico, congestionado de informações, priorizando conhecimentos e competências de tipo geral, que são pré requisito tanto para a inserção profissional mais precoce quanto para a continuidade de estudos, entre as quais se destaca a capacidade de continuar aprendendo;
- (re) significar os conteúdos curriculares como meios para constituição de competências e valores, e não como objetivos do ensino em si mesmos;
- trabalhar as linguagens não apenas como formas de expressão e comunicação mas como constituidoras de significados, conhecimentos e valores;
- adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem menos a memória e mais o raciocínio e outras competências cognitivas superiores, bem como potencializem a interação entre aluno-professor e aluno-aluno para a permanente negociação dos significados dos conteúdos curriculares, de forma a propiciar formas coletivas de construção do conhecimento;
- estimular todos os procedimentos e atividades que permitam ao aluno reconstruir ou “reinventar” o conhecimento didaticamente transposto para a sala de aula, entre eles a experimentação, a execução de projetos, o protagonismo em situações sociais;
- organizar os conteúdos de ensino em estudos ou áreas interdisciplinares e projetos que melhor abriguem a visão orgânica do conhecimento e o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber;
- tratar os conteúdos de ensino de modo contextualizado, aproveitando sempre as relações entre conteúdos e contexto para dar significado ao aprendido, estimular o protagonismo do aluno e estimulá-lo a ter autonomia intelectual;

- lidar com os sentimentos associados às situações de aprendizagem para facilitar a relação do aluno com o conhecimento (Brasil, CNE/CEB, 1998a, p. 38-39).

O contraditório na proposta de reforma do ensino médio e profissionalizante do MEC, encontra-se exatamente no papel que ele reserva a cada uma destas modalidades de ensino. Enquanto para o ensino médio o MEC atribui um papel central no desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício da cidadania e à inserção no mercado de trabalho, ele considera o ensino profissional apenas como espaço preparatório para o mercado de trabalho. Ou seja, ao definir a educação profissionalizante como complementar, o MEC assegura apenas para o ensino médio o potencial de aglutinar os conhecimentos que historicamente os trabalhadores vêm perseguindo.

Embora o MEC afirme o fim da dicotomia entre estas duas modalidades de ensino, reforça mais do que nunca a sua existência. Esta dualidade se torna muito mais evidente e anacrônica quando observamos que, por terem se tornados ramos distintos do sistema educacional, quase deixam de manter alguma articulação.

Por mais que o MEC insista que o ensino médio alcançaria sua universalização num futuro não muito distante, este mostra-se uma conquista ainda longínqua. Ainda que possa ser constatado um crescimento substancial do número de matrículas, o número de pessoas que conseguem chegar ao seu final ainda mostra-se insatisfatório nos dias atuais.

No nosso entender, uma das conseqüências da separação do ensino médio da educação profissional é que os setores em situação economicamente desfavorável passaram a viver diante da seguinte questão: inserir-se no ensino médio e esperar mais três anos para adquirir alguma certificação ou, de imediato, buscar adquirir certificações que os habilite a disputar uma vaga no mercado de trabalho?

Esta nossa inquietação erige-se em virtude da clientela das escolas públicas de ensino médio ser na época predominantemente do curso noturno e os alunos matriculados neste horário serem majoritariamente trabalhadores. Fica evidente que, dificilmente ocorreria destes indivíduos disporem da possibilidade física e material para aglutinar novas formações no seu currículo.

Os dados sobre o ensino médio talvez sejam mais confirmadores desta nossa interpretação. Segundo o Informe do INEP (INEP, 1999), dos 6.968.531 alunos matriculados neste nível de ensino no ano de 1998, 54,7% estavam assistindo aulas no horário noturno (**Tabela 3**); embora houvesse o caso da região Norte, que apresentava o índice de 60,85% de matrículas neste mesmo horário. Ainda de acordo com os dados do INEP, do conjunto de alunos matriculados no ensino noturno profissionalizante, aproximadamente 66% têm renda familiar de até seis salários mínimos, enquanto prevalecia no ensino diurno e acadêmico a maior concentração de alunos com renda familiar superior a seis salários mínimos.

Quanto aos estudantes que conciliavam o estudo com o trabalho remunerado, verificou-se que o índice chegava a 60%, atingindo 72%, quando a amostra restringia-se aos alunos matriculados no ensino noturno (INEP, 1999).

TABELA 3										
MATRÍCULAS (ABSOLUTA E RELATIVA) NO CURSO NOTURNO POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA										
Ano	Brasil	(%)	Federal	(%)	Estadual	(%)	Municipal	(%)	Particular	(%)
1996	3.218.713	56,1	26.824	23,7	2.634.935	63,7	229.118	73,4	327.836	27,9
1997	3.580.602	55,9	33.043	25,2	2.943.037	63,4	267.461	73,9	337.061	26,6
1998	3.817.688	54,7	25.799	21,0	3.282.352	62,0	232.863	73,3	276.674	22,6
1999	4.235.633	54,5	24.960	21,0	3.745.924	61,0	201.642	71,7	263.107	21,5

Fonte: INEP. Censo do ensino superior (vários anos).

Estes dados nos levam a reafirmar que a possibilidade de concatenar o ensino médio com uma formação técnica de nível pós-médio, estava extremamente distante das condições reais de existência dos estudantes das escolas públicas. A urgência de inserir-se no mercado, impunha-lhes a necessidade de adquirirem algum tipo de formação profissional que os possibilitasse, ainda que precariamente,

exercer uma atividade remunerada. Nos parece assim que, com a desarticulação da formação geral da profissionalizante, a dicotomia educacional não só é retomada como, ao mesmo tempo, reforçada. Além de esvaziar-se a formação profissional, aumentaram-se os limites de ingresso aos cursos de ensino superior para os setores que são obrigados a inserirem-se precocemente no mercado de trabalho.

Mas parece que o objetivo do MEC não estava muito distante disto. Em um texto de Cláudio Moura Castro (Castro, 1997)¹⁵ – basilar para as reformas implementadas pelo MEC no ensino médio e no conjunto das instituições federais de ensino tecnológico de nível médio–, justificava-se que, entre as debilidades existentes nas escolas técnicas federais estava o fato de tratarem igualmente setores da sociedade que mostravam não só interesses distintos quanto à formação profissional ali ministrada, como, ao mesmo tempo, apresentavam capacidades diferentes de prosseguirem para níveis superiores na hierarquia do sistema educacional.

O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão, idade e motivações muito diferentes e tem que oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos têm aptidões e planos de vida diferenciados, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, é necessário acomodá-los em lugares diferentes e oferecer-lhes conteúdos diferentes (o que pode ser feito via flexibilidade dentro de programas únicos ou por via de programas diferenciados) (Castro, 1997, p. 3-4).

Como pode ser constatado por esta citação de Cláudio Moura Castro, torna-se evidente sua postura contrária a um sistema educacional igualitário aos setores distintos da sociedade. Sua postura crítica em relação aos educadores que defendem uma escola politécnica– chamados por ele de “tribo” (Castro, 1994)– deixa evidente que, na sua concepção, não há como ir contra a história, pois sempre houve um tratamento diferenciado para as pessoas com posições economicamente distintas na sociedade.

A tribo dos sonhadores ignora coisas que existem desde que o mundo é mundo. Há mais de três mil anos, nas Instruções de Duauf, o autor egípcio aconselha seu filho a buscar o mundo dos livros e dos escribas, afastando-se do trabalho manual.

A distância entre o artesão e o escriba varia na geografia e no tempo, mas sobrevive mesmo nas sociedades mais ricas de hoje. A

¹⁵

Este texto está disponível no site do INEP (www.inep.gov.br).

essência dos problemas da formação profissional permanece sendo esta. Ignorar o preconceito contra o trabalho manual é esquecer a história e estar condenado a repetir os erros do passado (Castro, 1994, p. 141).

Repetir os erros do passado, para este autor, é manter no interior das escolas técnicas federais a estrutura de cunho acadêmico, voltada para formação profissionalizante. Neste sentido, a forma mais fácil de fazer tal rompimento é desvincular, em definitivo, os objetivos de preparar para o trabalho e formar para o ensino superior. No seu entender: “algumas ideias já estão mais do que claras. Não há que tentar novamente as escolas que, ao mesmo tempo, profissionalizam e preparam para o ensino superior. Esta ideia é para ser enterrada de um vez por todas (Castro, 1997, p. 11).

O governo diz ter posto um fim à dualidade entre o ensino acadêmico e o profissionalizante. Entretanto, uma análise mais aprofundada da realidade educacional nos leva a crer que, de fato, só os setores economicamente em vantagem, poderão desfrutar dos “avanços” produzidos pela reforma no ensino médio.

Estabeleceu-se a existência de duas redes de ensino, direcionadas para setores diferentes da sociedade. Uma, voltada preferencialmente para a garantia da formação básica necessária ao ingresso no ensino superior e outra, fragmentada e esvaziada de conteúdos fundamentais para a solidificação de uma consciência mais crítica da realidade existente. O ensino técnico pós-médio representa também um mecanismo que esvazia a procura dos setores populares pelo ensino superior. A pressão exercida pela inserção de novos contingentes populacionais no nível médio, levou o governo a canalizar esforços buscando diminuir a sua procura e, para tanto, buscou assegurar que a educação profissional de nível técnico representasse a terminalidade dos estudos para os setores populares.

Em tom de discurso, o governo afirmava que “*o Brasil conseguiu antecipar e superar a meta estabelecida pelo Plano Decenal de Educação Para todos, que previa aumentar para 94%, pelo menos, a cobertura da população em idade escolar, até 2003*” (Ministro Paulo Renato de Souza in: INEP, 1999, p. 5 – grifos no original). Somando-se a este fato– ainda merecedor de questionamentos–, a procura cada vez maior pelo ensino médio; cremos ser coerente nossa afirmação. Principalmente se considerarmos que, segundo o próprio governo, já temos condições estruturais

para atender à demanda existente, não necessitando como isso construir novas escolas, nem obrigatoriamente aumentar os gastos educacionais, mas, principalmente, corrigir as distorções existentes no sistema de ensino que oneram os cofres públicos.

Hoje, o Brasil oferece vagas suficientes para garantir a matrícula de todas as crianças e de todos os jovens em idade escolar (...) Logo, o grande desafio que o Brasil tem pela frente é muito mais o de melhorar a qualidade da educação do que o de aumentar o número de vagas disponíveis” (Ministro Paulo Renato de Souza in: INEP, 1999, p. 7)

Se articularmos a fala do Ministro da Educação com o fato de que, no Plano Nacional de Educação, a universalização do ensino médio é considerada inexequível por um prazo de 10 anos (INEP, 1999), observamos que não havia por parte do governo o interesse real de ampliar o acesso das camadas populares ao ensino médio. Para melhor visualizarmos a improcedência da análise do Sr. Ministro, segundo a qual havia vagas suficientes para atender a todas as crianças e a todos os jovens em idade de escolarização, recorreremos aos próprios dados do MEC sobre a educação básica.

Cerca de 19 % da população na faixa etária de 14 a 17 anos encontrava-se fora da escola. Considerando a projeção que o MEC fazia da população nesta faixa etária para o ano 2000, chegamos a aproximadamente 2 milhões de jovens fora da escola. Mas também sabemos que uma parcela da nossa população é obrigada a abandonar os estudos precocemente, logo chegamos a conclusão que é improcedente a afirmação que a nossa estrutura escolar já era capaz de atender satisfatoriamente à população em idade de escolarização (INEP, 1999).

Sobre estes que são obrigados a abandonar a escola sem conseguir alfabetizar-se ou nunca entraram na escola, observamos que, de acordo com o Ministério da Educação, na população concentrada entre 15 e 19 anos, para o ano de 1996, temos uma taxa de analfabetismo igual a 6,0% e para a faixa etária de 20 a 24 anos esta chega a 7,1%. Neste sentido, podemos dizer que se estes índices fossem mantidos para o ano de 2000, o número de pessoas que precisariam ir à escola nesta faixa etária chegaria a mais de um milhão e oitocentas mil. Dificilmente o governo conseguiria atender toda esta população, haja vista que para o ano de 1998 foram registradas um pouco mais de setecentas e oitenta mil matrículas de 1^a

à 4ª série do ensino fundamental na educação de jovens e adultos, quando segundo dados da PNAD o total de analfabetos no Brasil era superior a 15 milhões.

A estrutura curricular do ensino médio parecia apontar para o fim de uma concepção livresca do ensino, valorizando mais a participação do aluno e a realidade na qual ele está inserido. Basta observar algumas de suas características:

- é etapa de consolidação da educação básica e, mais especificamente, de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- objetiva a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- visa a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando;
- capacita para continuar aprendendo e para adaptar-se com flexibilidade às novas condições de trabalho ou às exigências de aperfeiçoamentos posteriores (Brasil, CNE/CEB, 1999a, p. 21).

Preocupante se torna pensar que todos os objetivos traçados para o ensino médio pudessem ser colocados em plano secundário em virtude da realidade pouco alentadora encontrada nas redes estaduais e municipais de ensino. Em decorrência da política econômica que o próprio governo federal implementou, os estados ficaram cada vez menos capacitados a investir maiores recursos em educação. Dificultando, tanto no que se refere à estrutura física das escolas até o salário de professores, a implementação de mudanças na qualidade da escola.

A história mostrou que os governos estaduais investiram pouco na reforma do ensino médio uma vez que, os recursos colocados pelo governo federal em convênio com o Banco Interamericano para esta reforma quase não foram buscados pelos governos estaduais (Falcão, 1999). O lado mais perverso desta história é que, além dos Estados estarem incapacitados para arcarem com os custos necessários à implementação desta reforma— posto que o acordo entre o Brasil e o BID previa a contrapartida dos estados—, a iniciativa privada mostrou-se perfeitamente capaz de assegurar a sua realização, como demonstrou Ruy Berger, Secretário do ensino médio (Rainho, 1999). Isso acarretou, na prática, o aumento das desigualdades entre as escolas públicas e as da rede particular.

Como afirma Bueno (1998), o ensino médio, mesmo estando presente nos espaços discursivos quando se vislumbra a melhoria da educação brasileira, sempre se depara com dois obstáculos: a falta de recursos e a resistência para que o mesmo assuma uma nova característica que não seja a da dualidade no seu interior.

Para ela, estes obstáculos fazem do ensino médio uma estrela fugidia pois, mesmo recebendo atenção dos governos, só é assumido como prioridade em discursos.

Na constelação das políticas educacionais brasileiras, o ensino médio é uma estrela fugidia. Estrela, porque ao ser objeto expresso de uma política, ou esteve associado a um *status* de privilégio num longo período de “coerência política”, durante o qual destinava-se claramente “às individualidades condutoras”, ou pretendeu “salvar a pátria” via “revolução educacional”, com o evento da Lei 5692, ou traduzir o veículo do “salto para o futuro” em direção à “sociedade do conhecimento”, nos planos para o segundo governo FHC (Bueno, 1998, p. 185).

Além destes obstáculos que atuam contrariamente a uma mudança no ensino médio, Bueno destaca que a intervenção das agências internacionais, quando assessoram ou financiam projetos neste nível do ensino, reforçam ainda mais as deficiências e contradições existentes. O Estado, ao se fechar às contribuições da sociedade— repelindo o pensamento divergente—, não interfere nos problemas estruturais e determinantes das características do ensino médio. Isso faz com que as políticas deste setor terminem por reedificar as negatividades para as quais, tradicionalmente, educadores e sociedade dirigem suas críticas.

A valorização do ensino médio, em documentos e na mídia, busca criar no âmbito da sociedade o sentimento que, de fato, existe um interesse em modificar a realidade existente. Entretanto, o governo federal, ao buscar muito mais o compromisso de outros (governos estaduais e professores) e ao não incorporar como obrigação sua— inclusive de financiamento—, a necessidade de abordar os fatores determinantes da dualidade estrutural no ensino médio, reduz as mudanças a uma mera virtualidade (Bueno, 1998).

Um recuo no tempo permite vislumbrar que políticas contraditórias, destinadas a orientar a organização e funcionamento do ensino médio, via de regra não concretizam seus objetivos. Tais políticas concorrem, quase sempre, para um quadro que preserva indefinidamente questões sobejamente conhecidas e sempre retomadas, tais como a dualidade, a seletividade, o elitismo, a indefinição, a crise de qualidade e o descompasso com as exigências da contemporaneidade (Bueno, 1998, p. 175)

Quando registramos o caráter virtual das reformas do ensino médio, não estamos deixando de reconhecer as modificações que foram efetuadas. Entretanto,

o princípio maior da dualidade persiste no interior do sistema educacional, refletindo um controle do conhecimento para pequenos estratos da sociedade.

A reforma implementada no sistema de educação profissional, retirando do seu interior o ensino acadêmico, não só mantém a dualidade histórica no sistema educacional, como, ao mesmo tempo, torna cada vez mais distante para os setores populares a concretização de um modelo educacional articulando teoria e prática, objetivando formar o homem na sua dimensão omnilateral.

Estas modificações provocaram não só o aumento da dualidade no interior do sistema educacional, mas também contribuíram para o desaceleramento no crescimento da oferta de vagas no ensino médio, haja vista que as escolas técnicas profissionalizantes, paulatinamente, retiraram da sua responsabilidade a oferta de vagas neste nível de ensino.

No estado de São Paulo, segundo reportagem da Folha de São Paulo, em virtude da reforma do ensino profissional houve nas 99 escolas técnicas paulistas uma redução de 15 mil vagas na primeira série do ensino médio no ano de 1998 (Rosseti, 1997). Também, decorrente desta reforma, podemos constatar que as instituições federais de ensino tecnológico diminuíram sua participação na oferta de vagas. Movimento de supressão de vagas que teve continuidade em virtude da imposição governamental de retirar o ensino médio das instituições que ministram a educação profissional¹⁶.

Esta diminuição da oferta de vagas demonstra a contradição do governo em ter o ensino médio como prioridade e, por outro lado, expressa o retrocesso na política educacional em relação ao que estava proposto na Constituição Federal de que haveria a progressiva extensão da obrigatoriedade deste nível de ensino.

Para os estudantes das camadas populares, matriculados nas escolas públicas profissionalizantes não vale o raciocínio do MEC, segundo o qual os concluintes do nível médio, naturalmente, almejam o ensino superior. Nem também isto implica dizer que estes estudantes estejam satisfeitos com a terminalidade dos estudos. Como demonstrou Franco (1997), os estudantes das camadas populares,

¹⁶ Das 7.769.199 matrículas realizadas em 1999 no ensino médio, apenas 1.379.359 permaneciam na antiga modalidade médio-profissionalizante. Distribuídas quanto à dependência administrativa da seguinte forma: Estadual, 813.611; Federal, 75.769; Municipal, 156.993 e Particular, 332.986. Estes dados foram colhidos em contato direto com o Centro de Informações e Biblioteca em Educação do INEP (e-mail – cibec@inep.gov.br).

ao estarem realizando um curso profissionalizante no nível médio, demonstram poucas ambições de prosseguirem os seus estudos no nível universitário, por perceberem que existe um conjunto de fatores de ordem econômica e social que os impede de realizá-los.

Esta autora constatou, no início da década de 90, em uma pesquisa com 116 alunos de 4 escolas públicas estaduais de ensino médio-profissionalizante em São Paulo, que apenas 15% destes estavam no curso profissionalizante como um meio de acesso à universidade e que a grande maioria não tinha muita confiança sobre as suas possibilidades de entrar no ensino superior. Isto demonstra que, para os alunos deste segmento social, o ensino profissionalizante assume um caráter de terminalidade não por uma escolha pessoal, mas por uma imposição do próprio sistema social vigente.

Por outro lado, deve-se observar, como demonstrou esta pesquisa, que as debilidades existentes nestes cursos profissionalizantes, segundo as palavras dos próprios alunos, expressam-se em duplo sentido. Por um lado, não fornecem a formação ideal que permita aos alunos ingressarem, de imediato, no mercado de trabalho e, por outro, ao realizarem uma formação de ensino geral de forma aligeirada, impossibilitam estes estudantes de competirem em condições de igualdade por uma vaga nas melhores universidades, obrigatoriamente, públicas. Fica claro, então, que a reforma implementada, ao invés de assegurar conquistas para estes alunos asseverou, mais ainda, as contradições existentes.

Os setores ligados às camadas populares— por uma necessidade imediata de sobrevivência — foram obrigados a realizar cursos de cunho profissional que os habilitasse, de alguma forma, a concorrerem no mercado de trabalho. Logo, a problemática do ensino médio agudiza-se, visto que para os setores populares sua realização pode se colocar como um objetivo secundário em relação à educação profissional. Ou seja, de fato a educação brasileira retoma a dualidade entre educação para o pensar e dirigir e a educação para o fazer. Além disso, deve ser destacado que esta dualidade se acentuava-se na medida que os cursos de educação profissional em nível secundário não habilitavam os estudantes a prosseguirem os estudos em nível superior.

Com a desvinculação da educação profissional do ensino médio, o MEC impôs — pela reforma— um retrocesso no campo educacional. Ao estabelecer que o

diploma de técnico de nível médio só poderia ser concedido aos alunos que concluíssem o ensino médio, a reforma estabeleceu a quebra na equivalência nestas modalidades de ensino, alcançada com a LDB de 1961. Esta imposição, acentuou ainda mais as dificuldades dos setores populares ingressarem no ensino superior.

Na prática, o conhecimento, na sociedade capitalista, é mais um instrumento de dominação de classes e grupos, às elites econômicas reservam-se poderes fundamentais ao exercício da dominação política e econômica.

Saviani (1987), reforçando a ideia de que a dualidade entre educação profissional e educação geral deve ser compreendida a partir das relações capitalistas de produção, explicita que a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente. Da mesma forma que se observa uma divisão entre proprietários e não proprietários dos meios de produção, estabelece-se também no processo de ensino uma dualidade entre o ensino para aqueles que devem comandar (ensino científico-intelectual) e o ensino profissional para os que devem ser comandados.

A união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizada baseando-se na superação da apropriação privada dos meios de produção; com a *socialização* dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade (Saviani, 1987, p. 15– grifos no original).

As debilidades nas escolas públicas, tais como a precariedade de suas estruturas físicas, a formação precária de professores e os seus baixos salários asseguram apenas para um pequeno estrato da sociedade os conhecimentos historicamente construídos. Em outras palavras, as anormalidades no rendimento do sistema educacional, são perfeitamente funcionais aos interesses das elites econômicas brasileiras (Kuenzer, 1988).

Para Kuenzer (1988), a dicotomia presente na educação brasileira provocou que as propostas pedagógicas sejam caracterizadas, de um lado, por um academicismo vazio e, de outro, por uma profissionalização estreita. Enquanto o primeiro não consegue incorporar os princípios elementares da ciência contemporânea, o segundo se caracteriza, quando muito, por ensinar os educandos a internalizarem a execução de algumas atividades sem o aprendizado dos princípios científicos e metodológicos que as constituem.

Esta segunda característica, que entendemos estar presente na educação profissional de nível básico e nos cursos modulares de nível técnico, é a expressão, segundo esta autora, do movimento que ocorre no interior do processo fabril— por ela denominado pedagogia da fábrica—, posto que aos trabalhadores é reservada uma aprendizagem desconexa, sem o domínio das tarefas na sua totalidade.

Estas características da escola, tanto no seu aspecto generalista, quanto no seu aspecto profissional, estão longe de satisfazer os interesses dos trabalhadores. Entretanto, segundo ela, mesmo reconhecendo o caráter classista da escola

não significa que se deva abandonar a escola como uma alternativa de distribuição do saber, mesmo desigual, porque esta é a sua função no capitalismo. Ao contrário, deve-se reivindicar a democratização de sua proposta e a expansão de sua oferta, em todos os níveis, a toda a população (Kuenzer, 1988, p. 33).

Quanto às escolas técnicas afetadas diretamente pelas reformas da educação profissional e do ensino médio, relembremos as colocações feitas por Dagmar Zibas (Zibas, 1993) quando analisava as críticas feitas a estas instituições. Segundo a autora; apesar destas escolas serem criticadas pelo seu alto custo para desempenharem um ensino de qualidade, pelo não cumprimento dos seus objetivos de formação para o trabalho e por estarem em seu interior setores da sociedade que as utilizavam como trampolim para o ensino universitário (Castro, 1997)—; não será pela desarticulação entre o ensino geral e profissional que a educação técnica de nível médio cumprirá seus objetivos¹⁷.

Entretanto, conforme observamos no transcorrer deste capítulo, o governo direcionou suas ações em uma perspectiva diferente. Ao invés de buscar a articulação entre a teoria e a prática, esvaziou a segunda de outros saberes que não sejam imediatamente ligados a uma ação produtiva específica. Na mesma esteira, reserva para a teoria a necessidade de aprimoramento, pois será o ensino universitário o *locus* real de formação de mentalidades dirigentes.

Esta autora, ao defender um modelo de educação tecnológica que seja um “campo fértil e privilegiado para a desejada integração entre teoria e prática, através de sólida base humanística, científica e tecnológica” (Zibas, 1993, p. 28), rejeita a argumentação de que o mesmo terá um custo muito alto e por conseguinte, difícil de ser mantido pelo Estado. Para ela, este argumento não encara o fato de que um

ensino de cunho geral, de boa qualidade, não dispensa um boa massa de investimento, principalmente se considerarmos que para isto acontecer são necessários investimentos em laboratórios, bibliotecas, computadores espaços esportivos etc. Reconhecendo isto, chama atenção para o fato de que a desarticulação entre o ensino geral e profissional, para o nível médio no Brasil, pode representar o esvaziamento de qualidade de cursos que historicamente apresentaram um bom desempenho no cenário educacional.

Por conta disto, Zibas destaca que se torna pouco significativa a discussão da dualidade entre ensino técnico e ensino geral. O que deve ser buscado, de fato, é a adoção de um modelo de formação voltado à constituição de um cidadão e de um trabalhador comprometido com a construção de uma sociedade com maior eqüidade (igualdade) social.

O enfoque da educação secundária deve, então, mudar de eixo, não mais incidindo sobre o dilema educação técnica *versus* educação geral, mas sim, discutindo quais os conteúdos e quais os métodos (inclusive métodos de gestão), (que) em ambas as modalidades, podem constituir uma aproximação das exigências de formação intelectual, cultural, profissional, social e política do jovem, de forma a facilitar que venha a se tornar tanto um trabalhador produtivo quanto um ativo agente na construção da eqüidade social (Zibas, 1993, p. 32).

¹⁷ Azuete Fogaça e Cláudio Salm procuram, ainda que rapidamente, responder no trabalho “qualificação e competitividade” (Fogaça e Salm, 1994) a estas e outras críticas feitas às Escolas Técnicas Federais.

CAPÍTULO IV

4 A educação profissional brasileira após a reforma

De acordo com os dados do primeiro censo da educação profissional divulgado pelo INEP (INEP, 2000), até o ano de 1999, 3.948 instituições ofertavam a educação profissional em algum dos seus três níveis (básico, técnico e tecnológico), sendo a iniciativa privada responsável por mais de 67% destas instituições (**Tabela 4**).

A prevalência da iniciativa privada na oferta de educação profissional explicita-se mais ainda quando observamos a quantidade de cursos oferecidos por cada uma das redes (**Tabela 5**).

TABELA 4				
NÚMERO DE INSTITUIÇÕES POR NÍVEL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
Dependência administrativa	Total	Número de instituições por nível de educação profissional		
		Básico	Técnico	Tecnológico
Total (Brasil)	3.948 (100%)	2034	2.216	258
Federal	150 (3,80%)	103	120	30
Estadual	800 (20,26%)	187	689	24
Municipal	342 (8,60%)	199	152	6
Privada	2.656 (67,34%)	1.545	1.255	198

Fonte: INEP, 2000

Dos 33.006 cursos ofertados, a iniciativa privada responsabiliza-se por mais de 82% dos mesmos. Contudo, há de ser levado em consideração que esta rede comporta-se de forma bastante diferenciada em relação às modalidades de formação profissional. Diferentemente da rede federal de ensino tecnológico, a iniciativa privada detém a maior fatia dos cursos de educação profissional de nível

básico. Dos 27.555 cursos de educação básica ofertados nacionalmente, a iniciativa privada responsabiliza-se por quase 88% dos mesmos, deixando claro que os setores mais pobres da sociedade são obrigados a recorrer ao mercado para garantir alguma certificação profissional.

TABELA 5				
NÚMERO DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES, SEGUNDO O NÍVEL E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
Dependência administrativa	Total de cursos	Número de cursos por nível de educação profissional		
		Básico	Técnico	Tecnológico
Total (Brasil)	33.006	27.555	5.018	433
Federal	2.215	1.547	594	74
Estadual	2.400	889	1.448	63
Municipal	1.205	930	268	7
Privada	27.186	24.189	2.708	289

Fonte: INEP, 2000

A iniciativa privada não só é majoritária na oferta de educação básica, como concentra a maioria de suas matrículas neste nível de ensino (**Tabela 6**). Aproximadamente 82,5% das matrículas que são realizadas nas diversas instituições privadas estão aí concentradas, enquanto que um pouco mais de 17% das matrículas realizaram-se nos níveis médios e tecnológicos. O mesmo ocorre com as redes municipais que absorvem quase 68% de suas matrículas no nível básico.

TABELA 6				
NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO O NÍVEL E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
Dependência administrativa	Total de matrículas	Número de matrículas por nível de educação profissional		
		Básico	Técnico	Tecnológico
Total (Brasil)	2.859.135	2.045.234	716.652	97.249
Federal	184.377	72.966	101.001	10.410
Estadual	413.351	120.999	265.772	26.580
Municipal	117.928	79.790	37.150	988
Privada	2.143.479	1.771.479	312.729	59.271

Fonte: INEP, 2000

Já a rede federal, em virtude de contar com uma estrutura educacional mais ligada ao ensino tecnológico, tem aproximadamente 60% das suas matrículas efetivadas nas formações técnica e tecnológica. Com performance semelhante, as redes estaduais destinam apenas 29,23% de suas matrículas à educação profissional de nível básico e, todo o restante de vagas, aos níveis médio e tecnológico.

A iniciativa privada demonstra em todos os sentidos sua “vocação” para a educação profissional de nível básico, pois tanto no referente à quantidade de instituições, de cursos e de matrículas, os índices afirmam seu direcionamento para tal nível de ensino. Observação que também pode ser feita para as redes municipais.

Os índices da rede municipal em relação ao ensino técnico não nos devem causar estranheza pois, paulatinamente, foi retirada da alçada dos municípios a responsabilidade com o ensino de 2^o grau, hoje, ensino médio.

Considerando os dados apresentados nas três tabelas acima, observamos que a rede federal de ensino tecnológico, embora apresente o menor número de instituições, consegue ter um desempenho superior às redes municipais, tanto na quantidade de cursos ofertados, quanto na de matrículas realizadas.

Uma informação importante que podemos encontrar no censo da educação profissional diz respeito à “vocação” de cada um dos sistemas de ensino profissional.

Segundo a divisão feita pelo INEP, em conjunto com a Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico e o Ministério do Trabalho, as áreas de formação profissional são quatro: agropecuária e pesca, indústria, serviços e comércio.

A área de comércio não tem representatividade no nível tecnológico, no qual predomina a de serviços, vindo em seguida a industrial e, minoritariamente, a de agropecuária e pesca. Observamos que neste nível de ensino a iniciativa privada também predomina e direciona suas atividades à área de serviços (**Tabela 7**).

Nos níveis técnico e básico, o setor de serviços, mais uma vez, apresenta maior expressividade, cabendo à iniciativa privada a maior oferta. No nível básico, chama atenção o fato da iniciativa privada ter uma oferta de formação na área industrial superior aos três sistemas públicos de formação profissional, fato este bem diferente do ocorrido nos níveis técnico e tecnológico.

Algo é evidente de acordo com os dados expressos pelo censo da educação profissional. A rede federal expressa sua “vocação” para o ensino industrial, principalmente nos níveis técnico e tecnológico. O seu bom desempenho na área de serviços, no nível tecnológico, expressa a modificação no interior deste sistema de ensino que, ao promover o processo de cefetização, vem aumentando e variando, substancialmente, sua oferta de cursos, tornando-se uma opção em relação às universidades públicas e privadas.

TABELA 7							
NÚMERO DE CURSOS PROFISSIONALIZANTES POR ÁREA E POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA							
Nível de Formação	de Área Cursos	de Total cursos	de Federal	Estadual	Municipal	Privada	
Tecnológico	Agropecuária e Pesca	7	1	0	0	6	
	Indústria	105	39	32	1	33	
	Serviços	321	34	31	6	250	
	Comércio	0	0	0	0	0	

Técnico	Agropecuária e Pesca	343	118	152	26	47
	Indústria	1191	277	308	48	558
	Serviços	3443	196	981	194	2072
	Comércio	41	3	7	0	31
Básico	Agropecuária e Pesca	902	334	105	34	429
	Indústria	9.985	461	195	270	9.059
	Serviços	14.788	711	559	602	12.916
	Comércio	1.880	41	30	24	1.785

Fonte: INEP, 2000

4.1 A rede federal de ensino tecnológico

Mapeando o sistema federal de ensino tecnológico, acrescentamos a este trabalho dados a respeito das mudanças no interior das instituições que o compõe, em virtude da reforma.

Este mapeamento não pôde contemplar todas as instituições pela própria inexistência de dados específicos no Ministério da Educação, haja vista o censo da educação profissional (INEP, 2000) não detalhar as informações desta rede de ensino. Para superar esta lacuna, procuramos colher as informações diretamente junto às instituições em destaque. A realização deste levantamento efetivou-se de duas formas: através do envio de um questionário, via e-mail, a todas instituições e da consulta aos seus sites na Internet, nos quais conseguimos a quase totalidade das informações.

De acordo com os dados levantados, a rede federal de ensino tecnológico era composta por 47 Escolas Agrotécnicas¹⁸; 29 escolas vinculadas às universidades federais¹⁹; 22 Centros Federais de Educação Tecnológica²⁰; 3 Escolas Técnicas²¹ e

¹⁸ As Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs) – estão localizadas em sua maioria na zona rural, predominando nas suas ofertas cursos na área de agropecuária.

¹⁹ As escolas vinculadas às Universidades Federais, são subordinadas às reitorais destas universidades, atuam nas áreas de serviços, indústria e agrícola.

²⁰ Os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), são instituições que oferecem cursos de nível técnico, tecnológico, superior e pós graduação, predominando nas suas ofertas cursos nas áreas de serviços e indústria.

39 Unidades de Ensino Descentralizadas²² ligadas às Escolas Técnicas e aos CEFETs.

Conseguimos informações atualizadas de 22 CEFETs, 25 UNEDs, 13 EAFs e 9 escolas vinculadas. Por termos uma amostra mais representativa dos CEFETs e UNEDs, onde conseguimos obter informações de 73% deste conjunto, focalizamos nossas atenções em maior medida a este grupo de instituições, embora tenhamos utilizados as informações das EAFs e Escolas vinculadas, para melhor visualização das mudanças que estão ocorrendo.

Consideramos que as mudanças ocorridas não se efetivaram apenas em virtude da nova legislação educacional. É fundamental levar-se em consideração que o governo federal condicionou a liberação de recursos do PROEP, em função do quanto as mesmas se adequaram aos padrões estabelecidos na legislação. Ou seja, adequar-se ao estabelecido na nova legislação pode não estar sendo apenas uma atitude de cumplicidade dos que fazem estas instituições, mas sim uma estratégia de garantia da sobrevivência material das mesmas.

Esta nossa afirmação decorre da consulta que fizemos ao documento produzido pelo MEC, em dezembro de 1999: “Acesso das instituições federais a recursos do PROEP – ano 2000” (MEC. SEMTEC, 1999). Neste documento, que serviu como orientação básica ao envio de projetos à Gerencia de Identificação e Seleção de Projetos das instituições federais, estabeleciam-se os critérios que seriam levados em consideração pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica para a liberação de recursos do PROEP. Considerando que estes recursos, ao serem liberados, objetivam assegurar “ações de reforma/ampliação, aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão, aquisição de materiais de ensino/aprendizagem, capacitação de docentes e pessoas técnico-administrativo e prestação de serviços e consultoria para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógicas e de gestão” (MEC. SEMTEC, 1999, p. 2), constata-se que a recusa à

²¹ As Escolas Técnicas Federais, em processo de extinção, haja vista todas buscarem transformarem-se em CEFETs, localizam-se, predominantemente, nas capitais. Atendem, principalmente, as áreas de serviços e indústria.

²² As Unidades de Ensino Descentralizado (UNEDs), localizadas nas cidades do interior, servem como alongamento das ETFs e dos CEFETs, aos quais estão subordinadas. Sua oferta de cursos concentra-se na área de serviços e indústria.

implementação das mudanças preconizadas pelo MEC e instituídas no âmbito no legal, trariam prejuízos materiais diretos a estas instituições²³.

As instituições federais, em sintonia com este documento, deveriam apresentar à SEMTEC os seus Planos de Implantação da Reforma (PIR) em cuja avaliação consideraria a execução de algumas normas da legislação em vigor, dentre as quais destacamos: 1) Utilização de pesquisas de demanda do mercado do trabalho para oferecimento de cursos nos níveis básico, médio e tecnológico; 2) Diversificação da oferta de cursos nos níveis básico e técnico; 3) Atendimento da demanda para atualizar, requalificar e reprofissionalizar trabalhadores no nível básico; 4) Organização de cursos técnicos por área profissional, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais 5) Oferecimento de cursos técnicos com organização modular, 6) Ampliação do número de vagas no três níveis da educação profissional, 7) Redução das matrículas no ensino médio, 8) Geração de receitas próprias a partir dos cursos e serviços oferecidos (MEC. SEMTEC, 1999).

Considerando a legislação em vigor na época o condicionamento para liberação de recursos imposto pelo MEC, o que de fato mudou nas instituições federais de ensino tecnológico? Para responder a esta questão priorizamos os Centros Federais de Educação Tecnológica e suas Unidades Descentralizadas.

Um primeiro ponto que merece ser destacado, diz respeito à transformação das instituições componentes da Rede Federal de Ensino Tecnológico. De acordo com os dados disponíveis na RedeLET²⁴, em 1997 existiam cinco Centros Federais de Educação Tecnológica e em 2000 eles eram 22. No ano de 1992, existiam quatro CEFETs e até 1997 só houve a criação de mais um— apesar da Lei 8.984/94, em seu artigo 3º, já apontar para a transformação das ETFs em CEFETs. Fica evidente que, nos dois anos posteriores à implementação da reforma, ocorreu o processo de cefetização das escolas técnicas federais. Este aceleração na criação de CEFETs explicita o interesse do MEC em forjar outros espaços de formação de nível superior, materializado na nova legislação educacional (Decreto 2.406/97).

²³ Nas notícias divulgadas pelo MEC na sua página na Internet, destacou-se que até o dia 29 de junho de 2000, 45 instituições federais já teriam firmado o convênio com o PROEP (www.mec.gov.br/noticias104).

²⁴ A RedeLET apresentava informações das Instituições Federais de Ensino Tecnológico. Entretanto, em virtude destas informações não se manterem atualizadas, foi retirada de funcionamento. Este levantamento foi possível graças ao contato pessoal com um funcionário do CEFET-GO, que nos cedeu as informações que estavam ali expostas.

Um dos itens considerados no processo de avaliação dos projetos de reforma das instituições federais era a utilização de uma pesquisa de mercado para a promoção de cursos que apresentassem demanda. Averiguamos, portanto, a oferta de cursos existentes nos Centro Federais de Educação Tecnológica e comparamos as suas ofertas antes e depois da reforma.

De acordo com os dados existentes na RedeLET²⁵, no período inicial da reforma, considerando todas as ETFs e CEFETs²⁶, eram oferecidos pelo menos 34 cursos técnicos distintos de nível médio. Os cursos que mais destacavam-se em oferta estão registrados na **tabela 8**:

TABELA 8	
CURSOS TÉCNICOS MAIS OFERTADOS NA REDE FEDERAL NO INÍCIO DA REFORMA	
Edificações	35
Eletrotécnica	33
Mecânica	25
Eletrônica	23
Estradas	16

Fonte: RedeLET

Considerando as 40 instituições as quais temos condições de comparar a oferta anterior com a posterior á reforma, a oferta era de 31 cursos, sendo os mais ofertados: Eletrotécnica, em 26 instituições; Edificações, em 25; Eletrônica, em 24; Mecânica, em 23 e Estradas, em 17.

Após a reforma, detectamos a oferta de pelo menos 55 cursos técnicos distintos²⁷, sendo os mais oferecidos: Eletrônica, em 23 instituições; Edificações e Eletrotécnica, em 20 cada; Mecânica e Informática, em 18 cada.

²⁵ Em muitos casos, foi possível conferir diretamente nos sites destas instituições as ofertas anteriores à reforma, o que permitiu ampliar as informações da RedeLET.

²⁶ Sempre que fizermos referência aos CEFETs e ETFs já estaremos incluindo suas UNEDs.

²⁷ De acordo com o censo da educação profissional (INEP, 2000) toda rede federal oferta 594 cursos de nível técnico. No censo são computadas as ofertas repetidas de cursos.

Considerando estas 40 instituições (CEFETs e ETFs), constatamos que 21 destas aumentaram a oferta de cursos de nível técnico; onze diminuíram a oferta e oito mantiveram a mesma quantidade de cursos ofertados. Vale destacar que algumas instituições chegaram a, inclusive, não oferecer cursos de nível técnico, como é o caso do CEFET do Paraná, bem como das suas UNEDs.

A tendência ao aumento quantitativo de cursos de nível técnico é algo majoritário nas instituições que ministram atividades de formação neste nível de formação. Das treze escolas agrotécnicas cujos dados acessamos, nove escolas aumentaram significativamente a oferta de formação profissional e quatro mantiveram-se inalteradas neste sentido.

No universo das instituições (CEFETs e suas UNEDs), quatro cursos deixaram de ser oferecidos e 34 cursos foram criados.

Vale a pena destacar as instituições que, efetivamente, ofertaram novos cursos. Esta informação é importante, pois alguns cursos passaram a ser ofertados em virtude da construção de Unidades de Ensino Descentralizadas, e não, em função da instituição principal, CEFET ou ETF ter passado a oferecer uma nova modalidade de formação profissional.

Constatamos que 31 instituições ofereceram algum curso novo em relação ao quadro apresentado em 1997.

Algumas instituições justificam terem modificado suas ofertas de forma a atenderem às demandas do mercado. No entanto, observando o novo quadro das formações oferecidas, percebemos não ter havido uma modificação significativa do perfil da oferta de cursos técnicos. Levando-se em consideração que 34 novos cursos foram criados e que 31 instituições modificaram os perfis de sua oferta, temos a média diminuta de, aproximadamente, um curso novo por instituição.

Fundamentalmente, as instituições, ao invés de procurarem criar cursos novos em virtude da pesquisa de mercado, apressaram-se em atender à regulamentação legislativa e transformaram seus cursos anteriormente integrados ao ensino médio em cursos pós-médio ou em cursos concomitantes. Acreditamos que o tempo decorrido desde a vigoração da nova legislação até o momento desta pesquisa (ano 2000), foi muito pequeno e, portanto, insuficiente para uma reaparelhagem tanto de equipamentos, como de profissionais especializados para ministrar novos cursos.

Há uma tendência por parte dos CEFETs e suas UNEDs a inserirem na sua oferta de cursos, os de nível superior. Pelo menos 22 instituições ofertam cursos neste de nível ensino, predominando os cursos para a formação de tecnólogos. De acordo com os dados que levantamos, são ofertados nos CEFETs, pelo menos, 25 cursos distintos para formação de tecnólogos, tanto no setor de serviços, como no industrial²⁸. Já os 21 cursos com a estrutura semelhante aos das universidades e demais instituições de ensino superior aparecem em, pelo menos, 8 locais diferentes.

A existência de 86²⁹ cursos superiores demonstra o interesse dos CEFETs de se configurarem como instituições de ensino superior. Os dados comparativos em relação ao anos de 1996 e 1997 são expressivos, uma vez que, naquele período, registrava-se apenas a oferta de quinze cursos de nível superior.

A demonstração desta tendência também se expressa pela quantidade de instituições que ofertam estes cursos. Enquanto, em 1996/97, apenas cinco CEFETs ou UNEDs ofereciam cursos superiores, em 2000 este número chega a 22.

A existência de cursos de pós-graduação também é um fato notável na oferta destas instituições. Detectamos entre elas a oferta de quatro cursos de especialização, cinco de mestrado e um de doutorado.

Quando nos referimos aos cursos oferecidos, cabe destacar como estas instituições tornaram possível aos estudantes do ensino médio realizarem, em concomitância,³⁰ um curso profissionalizante.

De acordo com os dados levantados, não é possível apontar para um consenso quanto à melhor forma de encaminhar esta concomitância. Por outro lado, todas instituições asseguraram a manutenção da oferta do ensino médio.

Considerando as informações levantadas para o grupo de CEFETs, excluindo suas UNEDs, chegamos aos dados apresentados na **tabela 9**.³¹

²⁸ O censo da educação profissional aponta que 30 instituições federais ofertam cursos tecnológicos. Estas, em conjunto, ofertam 74 cursos (INEP, 2000).

²⁹ Aqui estamos considerando a oferta que se repete em instituições diferentes

³⁰ Destacamos a importância da concomitância pela mesma ser uma possibilidade que a legislação abriu para que os alunos, ainda matriculados no ensino médio, cursassem a educação profissional de nível técnico, antes do término da educação básica.

³¹ Excluimos as UNEDs por não termos informações mais precisas das mesmas no referente a existência da concomitância. No entanto, se considerarmos que elas seguem os mesmos critérios das instituições às quais estão vinculadas, cremos ganhar em precisão de informações. Para esta parte específica do trabalho, também pudemos contar com informações contidas na ata da reunião do Fórum dos diretores de ensino dos CEFETs, realizada em Brasília, nos dias 25 e 26/04/2000.

Destas 22 instituições (CEFETs), duas não possibilitam a concomitância interna; uma, por não oferecer cursos técnicos e a outra, por ter optado não trabalhar esta possibilidade. Sobre uma instituição não conseguimos informações.

TABELA 9			
NÚMERO DE CEFETs QUE PERMITEM A CONCOMITÂNCIA INTERNA OU EXTERNA POR SÉRIE DO ENSINO MÉDIO (ANO 2000)			
Concomitância	Série		
	1 ^a série*	2 ^a série	3 ^a série
Interna	4	8	7
Externa	--	5	4

* Para ser mais preciso na primeira série do ensino médio não funciona, de fato, a concomitância, mas sim a manutenção da vinculação do ensino médio com a formação profissionalizante.

Se há variações nos CEFETs quanto à possibilidade de concomitância, fato diferente ocorre nas EAFs e nas escolas vinculadas. Embora nossa amostra, em ambos os casos, seja bastante diminuta, verificamos que as treze EAFs, cujos dados obtivemos, oferecem a formação profissionalizante vinculada ao ensino médio. Ou seja, mantêm a forma integrada. Destas 13 instituições, apenas 7 ofereciam cursos pós médio.

As nove escolas vinculadas ofertam a formação profissional para os egressos do nível médio e algumas ainda mantêm a vinculação entre o ensino médio e o profissional, como pode ser constatado na **tabela 10**:

TABELA 10	
RESUMO DAS 9 ESCOLAS VINCULADAS	
Oferta o ensino médio	8
Oferece formação técnica só no pós médio	3
Permite a concomitância na primeira ou segunda série do ensino médio	1
Também oferece a formação profissional vinculada ao ensino médio	5

Constatamos que duas escolas agrotécnicas e uma escola vinculada ofertam curso superior (tecnológico).

Retomando os CEFETs, observamos que, quanto aos cursos básicos de qualificação e requalificação profissional, pelo menos 15 instituições ofereciam cursos à comunidade. Destaque-se que estes cursos servem para captação de recursos, uma vez que, predominava a cobrança de taxas aos matriculados.

Quanto as EAFs, somente em quatro constava a oferta de cursos básicos de qualificação e requalificação profissional. Quantidade semelhante ocorre nas escolas vinculadas.

No levantamento de informações dos CEFETs, tornou-se evidente a postura destas instituições pela manutenção de matrículas no ensino médio, expressando um compromisso dos seus professores e funcionários com a garantia do ensino gratuito e de qualidade.

Como foi possível constatar, cresceu aceleradamente a oferta de cursos de nível superior nestas instituições. Como registramos, os CEFETs tiveram como obrigação a captação de recursos, seja pela venda de cursos, seja por outras formas de prestação de serviços à comunidade. De acordo com as informações levantadas, ficou patente que estes estabelecimentos encontraram exatamente na privatização do ensino, seja na formação profissional básica ou nos cursos de pós-graduação, a possibilidade de levantarem recursos para a sua autonomia financeira.

A rede de CEFETs espalhada por todo o Brasil, aos poucos configurou-se como um sistema paralelo de ensino superior. O preocupante era que a sociedade, ao não reconhecer estas instituições como um espaço público de ensino superior poderia, de fato, por sua falta de vigilância, não se posicionar contrariamente ao asseveramento da privatização do ensino superior brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frigotto (1996), a partir do trabalho de Paul Singer, “Poder, política e educação”, alertava para a necessidade de haver por parte dos educadores uma preocupação de ressignificar certas categorias e conceitos que foram apropriados pela perspectiva produtivista e invadiram o campo educacional, contrapondo-se a uma perspectiva civil democrática vinculada aos anseios da maioria da população.

A perspectiva produtivista caracteriza-se pelo seu apego ao ideário neoliberal e por enfatizar a necessidade da reestruturação produtiva. Esta sua dupla característica a faz reduzir certos conceitos a uma dimensão excludente e individualista. Mesmo utilizando-se de vários conceitos que foram ou são largamente utilizados pelos setores mais críticos e progressistas da sociedade, como cidadania, formação geral, liberdade, igualdade, subjetividade, etc., este referencial teórico-prático impõe-se, no plano educativo, demarcando um reducionismo pedagógico que afeta diretamente a cultura educacional, bem como os valores que são transmitidos e valorizados no ambiente escolar.

Essa “deixa” de Frigotto entendemos ser o caminho para se analisar as reformas educacionais, implementadas pelo governo brasileiro, nestes últimos anos. Como nos lembrou Boron (1999), um dos grandes êxitos do neoliberalismo foi sua vitória no campo cultural e ideológico, ao convencer amplos setores da sociedade que não existe outra saída a não ser a regulação da sociedade pelas leis do mercado. Para Boron, o êxito neoliberal não ocorreu apenas graças à implementação de um programa de ajuste nos países da América Latina atendendo aos interesses do capital, mas por, inclusive, no campo cultural, ter modificado o sentido das palavras.

A palavra reforma— que antes da ofensiva neoliberal expressava a ideia de melhoria e no campo político trazia a ideia de contemplação de uma sociedade mais justa, mais igualitária e mais democrática—, ao ser apregoada pelos ideólogos do neoliberalismo, expressa um movimento de retrocesso, na medida que as chamadas reformas econômicas, ao invés de buscarem a universalização dos direitos, têm como princípio a individualização dos mesmos, retrocede no campo político e

econômico e estabelece um movimento contrário à ampliação da democracia (Boron, 1999).

A conseqüência direta desta concepção de reforma, assim como todo o plano neoliberal, é o aumento da segregação social, na medida em que as mudanças preconizadas objetivam fortalecer mais ainda a competição entre os indivíduos e estabelecer uma dinâmica societal na qual as pessoas sejam vistas apenas como consumidoras dos produtos oferecidos no mercado. Enquanto as reformas terminam por excluir muito mais do que incluir novos consumidores, estabelece-se, como afirmou Boron (1999), *uma democracia sem soberania*, pois só alguns podem efetivamente interferir na vida política e *mercados sem soberania do consumidor*, uma vez que a aceleração do empobrecimento, fruto do fracasso dos programas de ajuste neoliberais, exclui, cada vez mais segmentos consideráveis deste mercado.

É fundamental insistir que a reforma educacional brasileira não está alheia ao processo de reestruturação do Estado. A necessidade de reduzir os gastos públicos, direcionando os investimentos estatais às áreas fundamentais à construção de uma economia competitiva, impõe à educação sua subordinação ao processo produtivo. A educação é vista como mais um fator que deve ser reestruturado ou “revolucionado” de forma a enquadrar-se numa nova ordem, cujos pilares básicos são as modificações universalizadas no interior dos países pobres e em desenvolvimento.

Esta nova ordem econômica e política, disseminada universalmente, justificada ideologicamente pela globalização da economia, estrutura-se em bases teóricas e práticas que pressupõem a exclusão social, apagando do horizonte político das ações estatais as perspectivas de integração que foram fundamentais para o capitalismo viver seu período de forte de ascensão, denominado por Hobsbawm (1995), como os “anos dourados”.

A intensiva e contínua busca do capital por “liberar-se” da força de trabalho, esfacela, paulatinamente, a compreensão dos defensores das ideias keynesianas e fordistas de que a estabilidade do sistema capitalista sustenta-se pela incorporação, cada vez maior, dos trabalhadores ao mercado de trabalho e por conseguinte, ao mercado consumidor.

A promessa integradora do modelo fordista (Gentili, 2000), onde o pleno emprego— ainda que nunca tenha ocorrido—, representava um determinante para

que os indivíduos fossem capazes de apropriarem-se do mínimo necessário à sua sobrevivência, pouco a pouco foi esfumando-se do horizonte da dinâmica do capital em sua nova fase de globalização.

A mudança patrocinada pelo capital na sua relação com o trabalho é, na prática, a sua “vingança” sobre este último, onde o desmonte da sociedade salarial, mediante a diminuição dos postos de trabalho, em articulação com as políticas neoliberais, é sua melhor expressão (Frigotto, 1999).

A flexibilização das relações de trabalho, principalmente no que se refere à retirada de conquistas de direitos da classe trabalhadora, negam o discurso do capital de que a globalização da economia e a intensiva utilização da tecnologia no setor produtivo tem como conseqüência direta da melhoria da qualidade de vida da população. A “**sociedade 20 por 80**”, expressão utilizada por Hans Peter Martin e Harald Schuman (Frigotto, 1999) para designar a sociedade atual é uma boa síntese da configuração que o capital impõe na sua nova fase. Numa sociedade onde 20% da população tem acesso aos direitos sociais e 80% está excluída dos mesmos, denota ser impossível pensar em integração social ou desenvolvimento sustentável, caso não sejam modificadas radicalmente as estruturas sobre as quais apoia-se a lógica atual de desenvolvimento.

Diante de tal desestruturação social é impossível crer que o capital possa continuar seu ciclo de desenvolvimento caso não seja estabelecida, sobre o mesmo, uma nova forma de regulação. Como mostrou Karl Polany, em 1944 (apud Frigotto, 1999, p. 35), “tal instituição (o mercado) não poderia existir por muito tempo sem aniquilar a substância da vida humana e material da sociedade; teria destruído o homem fisicamente e transformado o seu entorno em selvageria”.

Preocupar-se com a desregulação do mercado e fazer referência à necessidade da existência de instituições de controle sobre a dinâmica do capital—ao nível global—, não significa acreditar que isto, por si só, seja suficiente para impedir o acentuamento das desigualdades sociais e o empobrecimento de várias nações. Instituições criadas neste sentido, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, hoje servem muito mais como intelectuais organizativos do capital, do que propriamente como estruturadores de um modelo social mais equânime. Torna-se claro, então, que a questão maior está no próprio interior do sistema capitalista.

Em sendo as contradições sociais existentes decorrentes do modo de produção capitalista, temos que observar nas definições de reestruturação do Estado e nos novos conteúdos das políticas educacionais mecanismos concretos de fortalecimento da ordem excludente, inerente ao sistema capitalista de produção.

A submissão das economias em desenvolvimento ao Consenso de Washington é acompanhada de formulações ideológicas que procuram obstruir o aparecimento de ações contra-hegemônicas ao capital. Inibe-se, no campo das representações sociais, a compreensão de que as desigualdades econômicas, políticas e sociais, só podem ser finalizadas rompendo-se com as bases deste modelo econômico.

Neste contexto, a educação profissional, por exemplo, é ideologicamente apresentada como a salvação dos setores em desvantagem social ou, como nos alertava Frigotto (1999), a “galinha dos ovos de ouro”. Entretanto, como já afirmava Gentili (2000), por não haver mais a promessa integradora da teoria do capital humano, os conceitos de empregabilidade e de competências tornam-se os grandes norteadores da educação profissional.

A incapacidade da concretização das promessas integradoras, em articulação com as políticas de ajuste, inclusive, no campo educacional, abrem à iniciativa privada um campo enorme de aumento da venda de seus cursos de formação profissional. Como a inserção no mercado de trabalho atualmente é entendida como decorrente da capacidade individual das pessoas, em virtude do montante de competências construídas ao longo da vida, o pagamento pela formação profissional é aceito como algo natural e fundamental, para que os indivíduos possam adquirir maiores níveis de empregabilidade.

Instaura-se na educação um verdadeiro “Consenso de Washington” (Gentili, 1998). Esta constatação decorre da verificação de que as bases sobre as quais erigem-se os projetos de reformas educacionais, são semelhantes àquelas para as quais os neoliberais e propagadores da ideologia da globalização atribuem a responsabilidade pela ineficiência e pelo atraso dos países em desenvolvimento. A crítica ao protecionismo estatal, a forte presença corporativa no interior do Estado, a inexistência de uma cultura de competição na população e tantos outros argumentos, são postos como motivos geradores da ineficiência econômica,

escamoteando a responsabilidade do sistema capitalista pelo atraso social, econômico e político destas nações.

Sabemos que há um processo de cumplicidade e de “consentimento” das classes dominantes ao projeto que está se instituindo. Entretanto, há sempre de ser lembrado que a presença de agências externas como definidoras da política educacional de algumas nações, denotam também, o processo de subordinação que o capital estabelece às economias em desenvolvimento, enquadrando-as rigorosamente dentro de um modelo universal.

O “bom governo”, entretanto, não se constrói apenas pela subordinação ou pela cumplicidade. As elites econômicas criam mecanismos concretos para esvaziar as contradições surgidas em virtude da divergência de projetos sociais, principalmente aqueles oriundos dos setores ligados aos trabalhadores e aos setores populares. Para alcançar este esvaziamento e inviabilizar a possibilidade da divergência e do conflito aberto, descaracterizam os trabalhadores como sujeitos propositores e construtores de um projeto alternativo de desenvolvimento.

Não é à toa que os governos latino-americanos, além de terem uma agenda e uma prática comum no processo de reestruturação econômica e política, buscam descaracterizar o que vem de encontro ao seu projeto governamental. O “neobobismo” ou “atraso” atribuído pelo Sr. Fernando Henrique Cardoso àqueles contrários às reformas que direcionaram o seu governo, denota a constituição de um modelo político o qual, ainda que tenha a democracia como fachada política, expressa a incapacidade dos governos neoliberais de aceitarem, pelo menos, discutir a coerência e a viabilidade deste projeto hegemônico.

Os trabalhadores podem até ser convidados a participarem da discussão sobre um projeto futuro a ser implementado. A busca do acordo, do entendimento ou como diz a CEPAL, da “concertación”, na prática, representa, como diz Gentili, um ardil dos governos neoliberais para o fortalecimento de suas estratégias de dominação. Afinal, na prática, não há interlocução. Aqueles que discordam são tachados de desestabilizadores e de descompromissados com as reais necessidades da população.

Como diz Gentili (1998), para governos como estes, só alguns são capazes de opinar e de entender a importância destas reformas. Os “experts” ligados às

agências financeiras internacionais³² e os empresários, são os únicos que podem de fato contribuir neste processo. Observava-se nos corredores do Ministério da Educação a presença de assessores ligados ao Banco Mundial e ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, como também, ficou evidenciado em Oliveira (2005) a contínua produção de documentos por parte do empresário industrial sobre as reformas a serem implementadas no sistema de ensino, de forma a se galgar a tão almejada economia competitiva.

A educação, ao invés de ser tratada como um bem constitutivo da cidadania moderna, é colocada em meio a constituição de um modelo específico da cidadania: a cidadania competitiva. Esta, não considera que cabe ao Estado assegurar direitos básicos, como a educação e a saúde. Estes serviços, devem ser custeados pelos próprios indivíduos.

O Estado, nesta concepção de cidadania, não atribui a si a responsabilidade por assegurar, à maioria da população, os direitos sociais básicos. Procura atuar de forma esporádica ou secundária em relação à própria sociedade, estabelecendo mecanismos de complementaridade caso as instâncias organizadas na sociedade não consigam dar conta das irregularidades sociais existentes.

Atuando assim, como fez o governo Fernando Henrique, o Estado funciona como um “pronto-socorro” social, focalizando as questões sociais e não dando continuidade. Ou seja, o Estado atua apenas em caráter emergencial. Não por acaso, neste governo, ganharam destaque as ações da Comunidade Solidária, que expressam o remetimento para o âmbito da sociedade o que deveria ser tratado como questão prioritária de governo (Netto, 1999).

³² Podem ser destacados com representantes ilustres das agências financeiras multilaterais o Sr. Cláudio Moura Castro que, como demonstramos neste trabalho, além de ter contribuído para a confecção do documento “ensino fundamental e competitividade empresarial”(IHL, 1992), expressou também no seu livro “Educação brasileira: consertos e remendos” (Castro, 1994) uma avaliação da educação brasileira que entre outros pontos destacava que o problema da educação é de sua qualidade e não mais a de quantidade. Além disso podemos destacar que no referente à educação profissional, o mesmo se posiciona frontalmente contrário a vinculação direta entre o ensino acadêmico e profissional (Castro, 1997), posição esta fortemente defendida pelos Bancos Mundial e Interamericano, do qual Cláudio Moura Castro faz parte do seu quadro funcional como economista senior, e posteriormente aceita e implementada pelo Ministério da Educação, quando reformou o ensino médio e profissional. Cabe também destacar, entre outros, a Guiomar Namó de Mello, membro do Conselho Nacional de Educação que além de ter participado do mesmo documento acima citado do Instituto Herbet Levy, apresentou através do seu livro “Cidadania e competitividade” (Mello, 1994) um modelo de análise e de proposição de política que em muito se aproxima dos ideais de produtividade e de competitividade educacional que interessa aos empresários e ao Banco Mundial. Este livro é a clara expressão de uma análise da educação brasileira de forma fragmentada e desdenhosa em relação aos problemas de ordem política e econômica que definem o padrão

Este tipo de intervenção, como demonstra Netto (1999), não quer dizer que haja a inexistência total de políticas sociais. Entretanto, estas não pretendem conter a ganância voraz do capital e da lógica do mercado, mas sim submetem-se a elas. Agindo desta forma, o que de fato acontece é uma verdadeira sabotagem das políticas sociais, haja vista que em meio ao aumento de receitas da União, observou-se uma contínua diminuição dos gastos governamentais nas áreas de educação, saúde, previdência social etc...

Segundo Netto (1999), o descompromisso do governo Fernando Henrique com as áreas sociais não implica dizer que se pode atribuir, exclusivamente, ao mesmo a responsabilidade pela injustiça social e a barbárie historicamente existentes, nem também se pode dizer que cabe a este governo a responsabilidade pela alta concentração de riqueza no nosso país. Entretanto, não podemos deixar de levar em consideração que este governo foi incapaz de aproveitar as condições criadas após a retomada da democracia, principalmente após a constituição de 1988, para assegurar uma intervenção do Estado de forma a criar uma outra realidade social e política no interior da sociedade brasileira. Contraditoriamente aos interesses dos trabalhadores, mas favoravelmente aos desejos das elites nacionais e do capital financeiro internacional, este governo implementou um modelo político e econômico que terminou por perpetuar e acentuar as contradições sociais no Brasil.

O governo brasileiro, ao segmentar a ação social, reservando aos setores em processo de marginalidade os benefícios da sua ação— seguindo as recomendações do Banco Mundial e do empresariado nacional—, demonstra que estas suas ações não pressupõem uma ação integradora, mas sim assistencialista. A exclusão social, não é uma anomalia, expressa apenas os limites daqueles que se mostram incapazes de competir com sucesso para o alcance dos benefícios econômicos e sociais produzidos no mercado.

Nesta lógica individualista e competitiva direcionadora das ações estatais, a educação, ao ser entendida como um fator econômico, faz com que o Estado reduza sua ação nesta área a uma relação custo-benefício. Não interessa ao mesmo investir em setores ou níveis da educação que não produzam um retorno econômico e social desejado.

de qualidade da educação, bem como as diferenças de ofertas de escolarização para setores de classes sociais distintas.

Como de acordo com o receituário do Banco Mundial, a educação básica é um pilar para a constituição de um ser capaz de incorporar os novos conhecimentos demandados pelo setor produtivo e para a produção de maior retorno econômico para a nação e para os indivíduos (Oliveira, 2006), o Estado brasileiro nos anos 90 privilegiou o ensino fundamental, demonstrando menor interesse em manter sobre sua jurisdição os ensinos médio e superior. Preso ao referencial monetarista e ocultando seu interesse em estimular o lucro da iniciativa privada, alega que os seus “escassos recursos” não devem ser direcionados para setores da sociedade que podem pagar por um nível de qualificação mais elevada.

Como mostrou Kuenzer (1999), a lógica da racionalidade financeira que permeia as políticas de ajuste das economias em desenvolvimento, trazem como consequência direta o esvaziamento da ação estatal no atendimento dos serviços sociais básicos e, por outro lado, ampliam o raio de ação da iniciativa privada no oferecimento destes mesmos serviços. A racionalidade financeira quebra o princípio da universalidade dos direitos e rege-se pelo princípio da equidade, tão propalado pelos grandes recomendadores de política como a CEPAL e o Banco Mundial.

A ideia de equidade é sustentada pelo princípio que o investimento público só se justifica para os mais competentes: como não são todos que, segundo o Banco (Mundial), possuem competências para continuar os estudos, e como não há postos para todos, manda a lógica da racionalidade que não se desperdicem os recursos, particularmente com as modalidades mais caras, como a formação profissional e o ensino superior, posto que não haverá retorno. Para os que insistirem em ter acesso a níveis superiores de educação e formação profissional no exercício do direito de cidadania de apropriar-se do conhecimento mesmo que na perspectiva do consumo, que o façam nas instituições privadas através da compra de mercadoria (Kuenzer, 1999, p. 105).

A imposição da dualidade no âmbito da formação profissional, remetendo os indivíduos de menor escolarização às atividades de qualificação aligeirada e reservando para pequenos estratos sociais os cursos pós-médio ou ensino superior, expressa um projeto classista de educação profissional. Para alguns, reserva-se a possibilidade de ascensão a posições de comando, diretivas, criativas e a outros—que não conseguem nem sequer cumprir os anos de escolarização no ensino fundamental—, a manutenção de uma posição subserviente e marginal, política e economicamente.

Segundo Kuenzer (1999), o governo de Fernando Henrique Cardoso ao pautar-se pela lógica da racionalidade financeira e atribuir às escolas técnicas um elitismo acadêmico e um descompromisso com seus reais objetivos de formação para o mercado de trabalho, ocultou que, de fato, os filhos dos trabalhadores não estavam no interior destas instituições por precocemente serem obrigados a evadirem-se do sistema educacional. Aqueles que aí permanecem, são obrigados a matricularem-se no ensino noturno, como única opção para a continuidade dos estudos. Neste sentido, o que deve ser visto é que se as escolas técnicas, cada vez mais, estavam sendo ocupadas pelos estudantes da classe média brasileira, decorria esta inserção da qualidade do ensino ali ministrado, que mostrava ser um dos melhores espaços facilitadores para o ingresso no ensino superior, tornando desnecessário pagar o ensino privado.

Ao impor a reforma do ensino médio profissional, o governo não só reafirmou a dualidade na educação brasileira como, ao mesmo tempo, construiu uma falácia de que a partir de então, as escolas técnicas (CEFETs), efetivamente, contribuiriam para o aumento da empregabilidade. Deve ser observado, como mostrou Kuenzer (1999) que, para aqueles que se aproximam dos níveis mais elevados de escolarização há uma maior possibilidade de conseguirem um emprego, haja a vista o grau maior de exigência de qualificação. Entretanto, são poucos os que conseguem este intento, posto que a grande maioria dos estudantes fica no meio do caminho e, para estes, se torna impossível competir em igualdade de condições com os eternamente escolhidos na sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMADEO, Edward. A evolução recente da oferta de trabalho e do emprego no Brasil. Notas sobre mercado de trabalho, Brasília, n. 1, jul. 1998.

ARANHA, Antônia Vitória Soares. O controle da qualidade total e a intensificação do trabalho alienado In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. p. 103-115.

ARRIGHI, Giovanni. O longo século XX: dinheiro, poder e as origens do nosso tempo. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: UNESP, 1996.

Bonamino, Alícia et al. Educação-trabalho: uma revisão de literatura brasileira das últimas duas décadas. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 84, pp. 50-62, fev. 1993.

BRASIL, MCT/PACTI e MICT/PBQP. Questões críticas da educação brasileira. Brasília, 1995.

BRASIL, MEC. A educação tecnológica no Brasil: um estudo referencial. Projeto Multinacional de Educação para o Trabalho (PMET), Rio de Janeiro, 1991.

_____. Programação do MEC para 1992. Brasília, 1992.

_____. Portaria no 2.267/97, de 19 de dezembro de 1997. Estabelece diretrizes para a elaboração do projeto institucional de que trata o Art. 6º do Decreto no 2.406 de 27 de novembro de 1997, que regulamenta a Lei no 8.948, de 08 de dezembro de 1994.

_____. Exposição de motivos no. 37/96, de 4 de março de 1996, do Ministro de Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza, sobre o Projeto de Lei nº1603/96 In.: BRASIL. MEC/SEMTEC. Reforma do ensino técnico. Brasília, 1996.

_____. Projeto de Lei no. 1603/96, de 4 de março de 1996. Dispõe sobre a educação profissional, a organização da Rede Federal de Educação Profissional, e dá outras providências.

_____. Exposição de Motivos n. 17/97, de 04 de fevereiro de 1997, do Ministro de Educação e do Desporto, Paulo Renato de Souza. Retira o Projeto de Lei nº 1603/96.

_____. Portaria no 646/97, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei no 9.394/96 e no Decreto no 2.208/97 e dá outras providências.

_____. Proposta de regulamentação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL, MEC/ SEMTEC. Reforma do ensino técnico. Brasília: MEC/MTb, 1996.

Brasil, MEC/SENETE. Plano de ação (1992). Brasília: SENETE, 1992.

BRASIL, MTb/SEFOR. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

BRASIL, MTb/SEFOR. Plano Nacional de Educação profissional: trabalho e empregabilidade. Brasília:SEFOR, 1996a.

_____. Plano Nacional de Educação profissional: termos de referência dos programas de educação profissional. Brasília:SEFOR, 1996b.

_____. Sistema público de emprego e educação profissional: implementação de uma política integrada. Brasília: Brasil, MTb/SEFOR, 1996c.

_____. Plano Nacional de Educação profissional: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil. Brasília:SEFOR/FAT, 1998.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 17/97, de 03 de dezembro de 1997 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes operacionais para a Educação Profissional em Nível Nacional. Conselheiro Fábio Luiz Marinho Aidar.

_____. Parecer 15/98, de 01 de junho de 1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio. Conselheira Guiomar Namó de Mello. Brasília, 1998a.

_____. Resolução 3/98, de 26 de julho de 1998 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998b.

_____. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999a.

_____. Resolução 4/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999b.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8948, de 08 de dezembro de 1994. Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação tecnológica e dá outras providências.

_____. Medida provisória nº 1.549-28, de 14 de março de 1997. Dispõe sobre a organização da Presidência da República e dos Ministérios, e dá outras providências.

_____. Decreto 2.208/97, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL, MTb/SEFOR. Educação profissional: um projeto para o desenvolvimento sustentado. Brasília: SEFOR, 1995.

_____. Plano Nacional de Educação profissional: reconstruindo a institucionalidade da educação profissional no Brasil. Brasília:SEFOR/FAT, 1998.

BRASIL, MTb/SEFOR/MEC/SEMTEC. Política para a educação profissional: cooperação MEC/MTb (6ª versão preliminar, para discussão interna da reunião SPE e SEMTEC/MEC e SPES e SEFOR/MTb) Brasília, 15/12/96.

BRASIL. CNE/CEB. Parecer 16/99, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Institui as Diretrizes curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 1999.

BUENO, Maria Sylvia Simões. O salto na escuridão: pressupostos e desdobramentos das políticas atuais para o ensino médio. 1998, 255f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de São Paulo, Marília.

CARVALHO, Ruy de Quadros; Schmitz, Hubert. O fordismo está vivo no Brasil. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, n. 27, p. 148-156, jul. 1990.

_____. Capacitação tecnológica, revalorização do trabalho e educação In FERRETTI et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 93-127.

CASTILLO, Noela Invernizzi. Alguns questionamentos sobre a hipótese da requalificação do trabalho. Educação e sociedade, Campinas, SP, n. 58, p. 55-82, jul. 1997.

CASTRO, Cláudio de Moura. Educação brasileira: consertos e remendos. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

_____. O secundário: esquecido em um desvão do ensino? Textos para discussão n. 2, Brasília: MEC/INEP, 1997.

CEPAL. Transformación productiva con equidad: la tarea prioritaria del desarrollo de América Latina y el Caribe en los años noventa. Santiago de Chile, marzo de 1996.

CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago de Chile, agosto de 1992.

CHESNAIS, François. A mundialização do capital. São Paulo: Xamã, 1996.

CHESNEAUX, Jean. Modernidade-Mundo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CODEFAT. Resolução nº 194, de 23 de setembro de 1998. (Estabelece critérios para transferência de recursos do FAT ao PLANFOR).

COUTINHO, Luciano; FERRAZ, João Carlos (Coord.) Estudo da competitividade da indústria brasileira. 2. ed. Capinas, SP: Papirus/ UNICAMP, 1994.

CUNHA, Daisy Moreira. Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total In: FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte, MG: Movimento de Cultura Marxista, 1994. p. 79-92.

Cunha, Luiz Antônio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil: origem e desenvolvimento. Revista Brasileira de educação. Rio de Janeiro, n. 14, p. 89-107, mai./ago, 2000.

DELUIZ, Neise. A globalização econômica e os desafios à formação profissional. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 22, n. 2, mai./ago. 1996a.

_____. Projetos em disputas: empresários, trabalhadores e a formação profissional. Trabalho apresentado na 19ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1996b.

DREIFUSS, René G. A época das perplexidades: mundialização, globalização e planetarização: novos desafios. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FERRETTI, Celso. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. Educação e Sociedade, Campinas, SP, n. 59, p. 225-269, ago. 1997.

FIDALGO, Fernando Selmar; MACHADO, Lucília Regina de Souza. Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Belo Horizonte: Movimento de Cultura Marxista, 1994.

FOGAÇA, Azuete; SALM, Cláudio. Qualificação e competitividade. [S.l.], 1994.

FRANCO, Maria Laura. Ensino médio: desafios e reflexões. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália In: Frigotto, Gaudêncio. Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 100-137.

FRANCO, Maria Laura. Qualidade total na formação profissional: do texto ao contexto. RBEP, Brasília, v.76, n. 182/183, p. 117-138, jan./ago. 1995.

FRANCO, Maria Ciavatta. Qualificação, formação ou educação profissional? pensando além da semântica. Contexto e educação, Ijuí, RS, n. 51, p. 67-86, jul./set. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional In: GENTILI, Pablo (Org.) Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b. p. 77-108.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica social e capitalista. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. Trabalho, Educação e Tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica. Revista da ANDE. São Paulo, n. 14, p. 33-44, 1989b.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A formação e profissionalização do Educador In : SILVA, Tomaz Tadeu da; Gentili, Pablo. Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 75-105.

_____. Globalização e crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. Boletim técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, mai./ago. 1999.

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

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.) Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 76-99

_____. A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, Pablo. O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional In: Gentili, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. Petrópolis, RJ., 1994. p. 111-177.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.) Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. p. 9-49.

_____. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. Trabalho apresentado na 20ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1997.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência In: FERRETTI et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ : Vozes, 1994. p. 124-139.

HOBBSAWM, ERIC J. A Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octávio. A era do globalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997a.

_____. Teorias da globalização. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1997b.

INEP. EFA 2000 - Educação para Todos: avaliação do ano 2000. Brasília, 1999.

INEP. Censo da educação profissional: resultados 99. Brasília, 2000.

INSTITUTO Herbert LEVY (IHL). Ensino fundamental & competitividade empresarial: uma proposta para a ação do governo. São Paulo, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida. A reforma do ensino técnico e suas conseqüências In: CEFET-PR. Educação profissional: tendências e desafios. Curitiba, 1999. p. 87-108.

KUENZER, Acácia Zeneida. A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural. In. MACHADO, Lucília Regina de Souza et al. Trabalho e Educação. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1994. p. 113-128.

KURZ, Robert. O colapso da modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

LEITE, Márcia de Paula. O futuro do trabalho: novas tecnologias e subjetividade operária. São Paulo: Scritta, 1994.

LEITE, Márcia de Paula. A qualificação reestruturada e os desafios da formação profissional. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, n. 45, p. 79-96, jul. 1996.

_____. Modernização tecnológica e relações de trabalho In: FERRETTI et al. (Org.). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis RJ : Vozes, 1994a. p. 36-53.

LIMOEIRO-CARDOSO, Miriam. Ideologia da globalização e (des) caminhos da ciência social In: Gentili, Pablo (Org.) Globalização excludente: desigualdade, exclusão e democracia na nova ordem mundial. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 96-127.

MACHADO, Lucília R. de Souza. Educação e divisão social do trabalho. São Paulo: Cortez, 1982.

_____. Politecnicia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez, 1989.

MANFREDI, Silvia Maria. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. Educação e Sociedade. Campinas, SP, n. 64, p. 13-49, set. 1998.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Manifesto do Partido Comunista In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. Obras escolhidas. Volume 1. São Paulo: Alfa-omega, s/d. p. 13-46.

MELLO, Guiomar Namó de. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELLO, Guiomar Namó de. Cidadania e competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, Adriana Almeida Sales de. Educação e hegemonia no Brasil de hoje. Maceió: EDUFAL, 1998.

NETTO, José Paulo. FHC e a política social: um desastre para as massas trabalhadoras In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). O desmonte da nação: balanço do Governo FHC. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 75-89.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Mudanças nas propostas educacionais da sociedade civil: sistema CNI In.: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Coord.). Política educacional nos anos 90: determinantes e propostas. 2. ed. Recife: UFPE, 1997. p. 75-101.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir. São Paulo : Cortez, 2005.

Oliveira, Francisco de. O surgimento do antivolt: capital força de trabalho e fundo público. Novos estudos CEBRAP, São Paulo, n. 22, p. 8-28, out. 1988.

OLIVEIRA, R. Agências multilaterais e a educação profissional brasileira. Campinas, SP: Alínea, 2006.

OLIVEIRA, Ramon de. Empresariado industrial e educação brasileira: qualificar para competir. São Paulo : Cortez, 2005.

PAIVA, Vanilda. Inovação tecnológica e qualificação. Educação e sociedade, Campinas, SP, n. 50, p. 70-92, abr. 1995.

PNUD/CEPAL/UNICEF. Gasto público en servicios sociales básicos en América Latina y Caribe. Santiago de Chile, 1999.

POCHMANN, Márcio. Fermenta a desigualdade (Entrevista). Carta Capital, São Paulo, p. 36-39, 01 de outubro de 1997.

_____. A inserção ocupacional dos jovens nas economias avançadas (versão preliminar). Trabalho apresentado no Seminário Internacional: emprego e desenvolvimento tecnológico. São Paulo, 26 a 28 de agosto de 1998 promovido pelo DIEESE/CESIT/CNPq.

RAMOS, Cosete. Excelência na Educação: a escola de qualidade total. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1992.

RAINHO, João Marcos. O Técnico e médio (Entrevista de Ruy Berger). Educação, São Paulo, p. 3-5, mar. 1999.

ROSSETI, Fernando. Escolas técnicas de SP não terão 2º grau. Folha de São Paulo, 26/08/97. Cotidiano.

_____. MEC anuncia prioridade para 2º mandato. Folha de São Paulo, 01/09/98. Cotidiano.

SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática In : SILVA, Tomaz Tadeu da; Gentili, Pablo. Escola S.A: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília: CNTE, 1996. P. 50-74.

SALM, Cláudio. Escola e Trabalho. São Paulo: Brasiliense, 1980

_____. Considerações sobre as relações entre capitalismo e educação. In. SALM, Cláudio. Dois textos sobre educação e transformação tecnológica. Rio de Janeiro: UFRJ/IEI, 1992. p. 5-14.

SEADE/DIEESE. Pesquisa de emprego e desemprego: região metropolitana de São Paulo. São Paulo: SEADE, 1999. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>. Acesso em 10 jan. 2001

SAVIANI, Dermeval. Perspectivas de expansão e qualidade para o ensino de 2º grau: repensando a relação trabalho-escola In: Seminário de Ensino de 2º grau – Perspectivas,1., 1988, São Paulo. Anais. – São Paulo: Faculdade de Educação/USP, 1988. p.79-91.

Saviani, Dermeval. Sobre a concepção de politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselaine Fátima. Qualificação e reestruturação produtiva: um balanço das pesquisas em educação. Educação e Sociedade, Campinas, SP, n. 61, p. 21-35, dez. 1997.

SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas In: TOMMASI, Lívia; Warde, Mirian J.; Haddad, Sérgio (Org.). Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez /PUC/Ação Educativa, 1996. p. 15-40.

SPANBAUER, Stanley J. Um sistema de qualidade para educação: usando técnicas de qualidade e produtividade para salvar nossas escolas. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1995.

TUMOLO, Paulo Sérgio. A educação, frente às metamorfoses no mundo do trabalho: uma proposta de método de análise. Trabalho apresentado na 19ª Reunião anual da ANPEd. Caxambu, MG, 1996.

ZIBAS, Dagmar. A função social do ensino médio na América Latina: é sempre possível o consenso? Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 85, p. 26-32, mai. 1993.